

ba.



Chormusik und Migrationsgesellschaft

Erhebungen und Überlegungen zu Kinder- und
Jugendchören als Orte transkultureller Teilhabe

Karl Ermert (Hrsg.)

Sind die Kinder- und Jugendchöre in Deutschland
auch für Menschen mit Zuwanderungsgeschichte
chancengleich zugänglich?

Welche Bedingungen der »Migrationsgesellschaft«
beeinflussen die Arbeit von Musikpädagog_innen,
insbesondere Chorleiter_innen bei ihrer Arbeit mit
Kindern und Jugendlichen in Chören?

Wie können möglichst alle gesellschaftlichen Grup-
pen, also auch solche, in denen Zuwanderungs-
geschichte eine Rolle spielt, in die musikalische
Kulturarbeit, die Chor immer auch bedeutet, einbe-
zogen werden?

Das Buch dokumentiert die Untersuchungen des
Forschungsprojektes »Chormusikkultur und Migra-
tionsgesellschaft« des Arbeitskreises Musik in der
Jugend, die Beiträge aus der gemeinsam mit der
Bundesakademie für Kulturelle Bildung Wolfenbü-
ttel durchgeführten Tagung im Oktober 2015 sowie
weitere Beiträge von Expert_innen für Theorie und
Praxis des Themas.

www.bundesakademie.de

ISBN 978-3-929622-66-9



9 783929 622669

ba • wolfenbüttel

Der Band dokumentiert die Ergebnisse des Forschungs- und Diskursvorhabens »Chormusikkultur und Migrationsgesellschaft – Projekt zur Erkundung und Entwicklung der Möglichkeiten, Chöre als Orte interkulturellen Lernens zu gestalten« des Arbeitskreises Musik in der Jugend e. V. (AMJ) sowie der Tagung »Chormusikkultur und Migrationsgesellschaft – Kinder und Jugendchöre als Orte transkulturellen Lernens?« vom 27./28. Oktober 2015 von AMJ und Bundesakademie für Kulturelle Bildung Wolfenbüttel.

Der AMJ im Internet: www.amj-musik.de

Das Projekt wurde gefördert von der Beauftragten der Bundesregierung für Kultur und Medien in der Laufzeit von Oktober 2014 bis April 2016.



Die Beauftragte der Bundesregierung
für Kultur und Medien

Redaktion und Layout: Karl Ermert, Doris Brohn

Die Reihe Wolfenbütteler Akademie-Texte wird herausgegeben von der Bundesakademie für Kulturelle Bildung Wolfenbüttel.

Die Bundesakademie im Internet: www.bundesakademie.de

© 2016 Alle Rechte an den Beiträgen beim Arbeitskreis Musik in der Jugend und den Autor_innen

© 2016 Alle Rechte an den Abbildungen bei den Autor_innen.

Umschlagfoto: Lightspring/Shutterstock.com

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek: Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über dnb.dnb.de abrufbar.

ISBN: 978-3-929622-66-9

EAN: 9783929622669

Herstellung: Books on Demand GmbH, Norderstedt.

Vertrieb: Libri GmbH, Hamburg (www.libri.de), Buchhandel und Bundesakademie für Kulturelle Bildung Wolfenbüttel (www.bundesakademie.de)

Karl Ermert

(Hrsg.)

Chormusik und Migrationsgesellschaft

Erhebungen und Überlegungen zu Kinder- und Jugendchören als Orte transkultureller Teilhabe





Staatsministerin

Prof. Monika Grütters MdB



Grußwort

»Chorsingen ist Kommunikation zwischen Seelen« – so hat es der Chefdirigent des WDR-Rundfunkchors, Stefan Parkman, einmal formuliert. Es ist nicht nur die Begeisterung für Musik, die verbindet. Musik kann gemeinsame Sprache sein, wo unterschiedliche Begriffe Missverständnisse verursachen. Das Singen im Chor kann gemeinsame Erfahrungen bescheren, wo unterschiedliche Herkunft ab- und ausgrenzt.

Welchen Beitrag musikalisch-kulturelle Arbeit zur Integration junger Menschen mit Migrationshintergrund leisten kann, hat der Arbeitskreis Musik in der Jugend untersucht. Die Studie kommt zu dem Ergebnis, dass deutlich mehr Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund in Chören singen, als man zunächst angenommen hatte. Das ist eine schöne Erkenntnis, denn bereits die Enquete-Kommission des Deutschen Bundestages »Kultur in Deutschland« hat herausgearbeitet, dass »mithilfe künstlerischer Projekte [...] der soziale Integrationsprozess wirksam unterstützt und gefördert werden« kann. Chorleiterinnen und Chorleiter, das zeigt die Studie, empfinden die Arbeit mit Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund als bereichernd und stehen den Herausforderungen der Integration im allgemeinen positiver gegenüber als ihre Kolleginnen und Kollegen, die noch keine Erfahrungen mit jungen Chormusikern aus anderen Kulturen gemacht haben. Die Freude am Musizieren, aber

auch die Anstrengung und Disziplin, die erforderlich sind, um ein Chormusikstück einzuüben und aufzuführen – all das schweißt zusammen.

Wenn gemeinsames Musizieren im Chor dazu beitragen kann, Kinder und Jugendliche unterschiedlicher Herkunft und Kulturen ein Stück näher zueinander zu bringen, dann ist das wahrhaft unterstützenswert. In diesem Sinne habe ich das Projekt »Chormusikkultur und Migrationsgesellschaft« gern finanziell gefördert und bin allen dankbar, die es mit viel Engagement begleitet und realisiert haben. Ich hoffe, dass die Studie denjenigen Anregungen gibt, die ganz praktisch in und mit Kinder- und Jugendchören arbeiten, dass sie aber auch für kulturpolitisch Interessierte und verbandspolitisch Verantwortliche neue Impulse setzt.

Prof. Monika Grütters MdB

Staatsministerin bei der Bundeskanzlerin



Christian Höppner

Generalsekretär des Deutschen Musikrates



© Foto: Nina Ahrens

Grußwort

*»Musik ist die Melodie, zu der die Welt der Text ist.«
(Arthur Schopenhauer)*

Vermutlich haben schon viele Menschen diese Erkenntnis Arthur Schopenhauers einmal erfahren können – bewusst oder unbewusst. Der Blick in die je eigene Wirklichkeit in der Wahrnehmung der Welt zeigt, dass wir weit von dieser Vision entfernt sind. So unbestritten die Kraft der Musik ist, so wenig nutzen wir sie – es sei denn zu gezielter Manipulation. Zum Nutzen für das Wohl des Menschen in seiner ganzheitlichen Dimension ebenso wie für die Instrumentalisierung wirtschaftlicher oder politischer Interessen. Zu dieser Janusköpfigkeit gesellt sich schlicht das Schöne in der Musik – die Musik um ihrer selbst willen zu erleben. Musik ist die flüchtigste, aber zugleich auch die am unmittelbarsten wirkende aller Künste, die alle Sinne des Menschen erreichen kann. Und wahrscheinlich ist das die Kunst, in der Wolfgang Welschs Transkulturalität, die gegenseitige Durchdringung und Verflechtung verschiedener Kulturen, am besten nachzuvollziehen ist.

Dieser komplexe Wirkungskreis der Musik prädestiniert sie in besonderer Weise, auch im Zusammenwirken mit den anderen Künsten, als Seismograf und Brückenbauer gesellschaftlicher Entwicklungen zu fungieren. Wo Worte enden, setzt die Musik mit ihrer Melodie, mit ihren Schwingungen fort.

Das Projekt ›(Kinder- und Jugend-)Chormusik und Migrationsgesellschaft‹ geht der Frage nach, wie Chöre als ›soziale Kulturorte‹ funktionieren, was das gemeinsame Singen und Arbeiten im Chor zur persönlichen, künstlerischen und sozialen Entwicklung der Beteiligten über kulturelle und soziale Grenzen hinweg beisteuern kann. Letztlich geht es um den Beitrag zu einem respektvollen und friedlichen Miteinander in der freiheitlichen, pluralen Gesellschaft, die Deutschland sein möchte. Dieses Selbstbild gehört, recht verstanden, zu dem positiven Patriotismus in einer Gesellschaft, die von sich auch in der aktuellen Fluchtkrisenzeit sagt: »Wir schaffen das.«

Die Untersuchungen des Projektes haben gezeigt: Auch in der Arbeit von Kinder- und Jugendchören ist schon mehr an Miteinander und Integration von herkunftsdeutschen und zugewanderten Menschen selbstverständlich, als man bisher oft annahm. Die Wirklichkeit der Arbeit von Chorleitungen in herkunftsgemischten Chören ist nicht so schwierig, wie die Phantasie sich vorstellen mag. Allerdings zeigen sie auch, dass gut ausgebildete musikalische und pädagogische Kompetenz der Chorleitungen zu den Erfolgsvoraussetzungen gehören. Eine Herausforderung für die Bildungs-, Wissenschafts- und Kulturpolitik, für die Einrichtungen der Aus-, Fort- und Weiterbildung adäquate Rahmenbedingungen zu schaffen.

Ich wünsche diesem Buch weite Verbreitung und gute Wirkung in der Praxis der Chorleitung, in der Wissenschaft, in den Musikverbänden und auf allen föderalen Ebenen politischer Gestaltung.

Christian Höppner

Vorwort - oder: Warum, wozu und Dank

13 Karl Ermert

Chor und Migrationsgesellschaft als Thema und als Projekt - Annäherungen, Ergebnisse und Perspektiven

15 Karl Ermert

Grundlagen und Politik

Sozialkulturelle Implikationen der Migrationsgesellschaft in Deutschland

48 Ludger Pries

Singen verbindet - Chöre und Singgruppen als gesellschaftliche Instanzen der Integration

58 Gunter Kreutz

Die Stimme in den Religionen

69 Verena Grüter

Singen, Chorkultur, Migrationsgesellschaft und die allgemeinbildende Schule

81 Dorothee Barth

Chöre und Migrationsgesellschaft - Gesellschaftspolitische Potentiale des Chorgesangs erkennen und nutzen

90 Astrid Bernicke

**Die Rolle von Vereinsmitgliedschaften für die
Freundschaftsbildung zwischen Schüler_innen mit und ohne
Migrationshintergrund**

98 Anna Gansbergen

**Kultur von und mit allen? Über die Rolle von Musikvereinen in der
Breitenkultur**

106 Maria Gebhardt

Was bedeutet »Kultur für alle« heute?

116 Olaf Zimmermann

**Christliche Chorverbände: Willkommenskultur und Integration.
Statement im Rahmen des Tagungspodiums**

123 Matthias Balzer

**Willkommenskultur in der Deutschen Chorjugend. Voneinander
lernen – miteinander leben. Statement im Rahmen des
Tagungspodiums**

125 Nina Ruckhaber

Chorleitung – Praxisbeispiele und Theorie

**Aktuelle Aspekte zur Situation der Kinder- und Jugendchöre in
Deutschland am Beispiel Wuppertal**

130 Hayat Chaoui

**»Kommt herbei zum Sternenchor, leiht uns doch euer Ohr« –
Chorsingen in einer Kindertagesstätte mit 16 Nationen**

141 Christine Etzold

**Chorleitungspraxis und ihre Rahmenbedingungen am Beispiel
einer Kölner Grundschule inmitten einer Migrationsgesellschaft**

151 Ulrich Horst

**Chorleitungspraxis und ihre Rahmenbedingungen – Was ich sehe
und was ich mir wünsche**

160 Robert Göstl

**»Chorleitungspraxis und ihre Rahmenbedingungen« –
Diskussionsbericht**

166 Jana-Kerstin Lipnicki, Elisabeth Böhnlein, Kristina Müller

**Wissenschaft, Forschung, Ausbildung, Fortbildung – was wir jetzt
brauchen**

174 Franz Riemer

**»Wissenschaft, Forschung, Ausbildung, Fortbildung« –
Diskussionsbericht**

179 Lisa Gaupp, Martha Stiehler, Katharina Zauner

Die Untersuchungen

**Kinder- und Jugendchöre und Migrationsgesellschaft –
Ergebnisse der Umfrage unter Chorleiter_innen**

188 Niklas Büdenbender

**Kinder- und Jugendchöre und Migrationsgesellschaft – die
Expert_innen-Interviews**

254 Ulrike Frischen, Niklas Büdenbender

Anhang

- 324 Die Wolfenbütteler Akademie-Texte
- 329 ba • - In eigener Sache
- 331 Der Arbeitskreis Musik in der Jugend

Vorwort - oder: Warum, wozu und Dank

Die vorliegende Publikation dokumentiert die Ergebnisse des Projektes »Chormusikkultur und Migrationsgesellschaft« des Arbeitskreises Musik in der Jugend. Sie enthält neben der Einführung durch den Herausgeber die Dokumentationen der durchgeführten Untersuchungen durch Niklas Büdenbender und Ulrike Frischen, die Beiträge aus der gemeinsam mit der Bundesakademie für Kulturelle Bildung Wolfenbüttel durchgeführten Tagung im Oktober 2015 sowie etliche weitere Beiträge eingeladener Autor_innen. Weitere Dokumentationsteile enthält der Anhang.¹

Das Projekt wurde ab Mitte 2013 konzipiert und, nachdem mit der Beauftragten der Bundesregierung für Kultur und Medien (BKM) die fördernde Institution gefunden war, ab Oktober 2014 durchgeführt. Zur Zeit der Konzeption und der Untersuchungen war die große Fluchtbewegung, die ab Herbst 2015 Europa und Deutschland erreichte, noch nicht abzusehen. Insofern konnten spezifische Fragestellungen, die damit zu verbinden wären, nicht mehr berücksichtigt werden.

Das erkenntnisleitende Interesse zu dem Vorhaben kann so beschrieben werden: Singen im Chor ist eine gute Sache, gerade auch für Kinder und Jugendliche. Der Arbeitskreis Musik in der Jugend hat seinen Hauptzweck in der Vermittlung von Bildung und Begegnung von jungen Menschen im Medium Musik, insbesondere Chormusik. Daher lautet die Hauptfrage: Sind die Kinder- und Jugendchöre in Deutschland auch für Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund chancengleich zugänglich? Umgekehrt: Welche Bedingungen der »Migrationsgesellschaft« beeinflussen gegebenenfalls die Arbeit von Musikpädagog_innen, insbesondere Chorleiter_innen in ihrer Arbeit mit den Chören?

Insofern steht hinter den wissenschaftlichen Untersuchungen des Projektes ein gesellschaftspolitisch und musikkulturell praktisches Interesse: Wie können möglichst alle gesellschaftlichen Gruppen, also auch solche,

¹ Einem Teil der Auflage ist der Anhang auf einer CD beigelegt. Ansonsten wird dazu verwiesen auf die Webseiten der Bundesakademie für Kulturelle Bildung Wolfenbüttel (www.bundesakademie.de/publikationen) und des Arbeitskreises Musik in der Jugend (www.amj-musik.de/cum), wo der Anhang kostenfrei heruntergeladen werden kann.

in denen Zuwanderungsgeschichte eine Rolle spielt, in die musikalische Kulturarbeit, die Chor immer auch bedeutet, einbezogen werden?

Dank

Allen Autor_innen dieses Bandes danke ich sehr herzlich dafür, dass sie ihre Sachkompetenz und ihr Engagement eingebracht haben.

Zu danken ist der Beauftragten der Bundesregierung für Kultur und Medien für die finanzielle Förderung, die das Vorhaben erst ermöglichte.

Ferner gilt mein Dank für beratende, praktische und ideelle Unterstützung den zahlreichen Kooperationspartnern:

Dem Lehrstuhl für systematische Musikwissenschaft (Prof. Dr. Gunter Kreutz) des Instituts für Musik der Carl-von-Ossietzky-Universität Oldenburg, dem Institut für musikpädagogische Forschung der Hochschule für Musik, Theater und Medien Hannover, den Verbänden der Bundesvereinigung Deutscher Chorverbände, der Deutschen Chorjugend im Deutschen Chorverband, dem Bundesverband Musikunterricht, dem Verband deutscher Musikschulen, dem Deutschen Musikrat und nicht zuletzt der Bundesakademie für Kulturelle Bildung Wolfenbüttel für die Aufnahme des Bandes in ihre Publikationsreihe. Kerstin Hädrich, Programmleiterin Musik der Bundesakademie, war uns eine ebenso kompetente wie hilfreiche Partnerin in Konzeption und Durchführung der gemeinsamen Tagung.

Besondere Anerkennung verdient Niklas Büdenbender, der als Projektfachreferent, unterstützt von Ulrike Frischen, ebenso wissenschaftlich sachkundig wie engagiert den Löwenanteil der Arbeit geleistet hat. Doris Brohn hat das Werk durch Mitarbeit an Layout und Redaktion unterstützt. Last but not least soll die Geschäftsstelle des AMJ unter Leitung von Marleen Mützlaff dankbar genannt werden, hier insbesondere Jens Kaiser für allzeit zuverlässige und umsichtige Wache über die finanziellen Angelegenheiten.

Wolfenbüttel, im April 2016

Karl Ermert

Chor und Migrationsgesellschaft als Thema und als Projekt - Annäherungen, Ergebnisse und Perspektiven

Karl Ermert¹

»Schön, dass Sie sich um die Thematik kümmern. In der täglichen schulischen Praxis sehe ich, dass über das Singen eine ganz besondere Integration möglich ist, und habe viel Freude daran.«
(Rückmeldung einer befragten Chorleiter_in)

»Mein Maßstab ist immer die Musik bzw. die musikalische Qualität – sozio-pädagogische Aspekte stehen an zweiter Stelle.«
(Rückmeldung einer befragten Chorleiter_in)

Inhalt

1.	Demografischer Wandel und Kultur	16
2.	Chöre als soziale Kulturorte	17
3.	Zur Soziologie der Chöre	19
4.	Worüber sprechen wir, wenn wir über Migration sprechen?	20
5.	Worüber sprechen wir, wenn wir von ›Migrationsgesellschaft‹ sprechen?	22
6.	Warum ›Transkulturalität‹?	24
7.	Was bedeutet das für ›Integration‹?	26
8.	Darf man das?	28
9.	Macht die Kategorie ›Migrationshintergrund‹ inhaltlich Sinn?	29
10.	Beobachtungen und Ergebnisse aus den durchgeführten Untersuchungen	30
11.	Was brauchen wir?	39
12.	Literatur	43

¹ Karl Ermert, Dr. phil, geb. 1946, Germanist, Historiker, Erziehungswissenschaftler, war bis 2011 Direktor der Bundesakademie für Kulturelle Bildung Wolfenbüttel, ist seit 2012 Bundesvorsitzender des Arbeitskreises Musik in der Jugend und leitete das Projekt ›Chormusikkultur und Migrationsgesellschaft‹.

1. Demografischer Wandel und Kultur

Zum demografischen Wandel in Deutschland gehören nicht nur altersdemografisch, sondern auch migrationsdemografisch bedingte Veränderungen in der Bevölkerungsstruktur. Die deutsche Gesellschaft wird nicht nur älter (und weniger), sondern auch kulturell »bunter«, und das heißt auch: in einer weiteren Art diverser.² »Wenn man es ernst nimmt, dass Deutschland eine Einwanderungsgesellschaft ist, dann wird Interkulturalität Teil des allgemeinen kulturellen Lebens«, meinte die Enquetekommission »Kultur in Deutschland« des Deutschen Bundestages 2007 in ihrem Schlussbericht (Kultur in Deutschland 2008, 213).

Die Politik hat sehr lange eher zögerlich auf diesen Bevölkerungswandel reagiert. Wenn überhaupt war das Zusammenleben der Ethnien in Deutschland überdies weniger eine Angelegenheit von Bildung und Kultur als vielmehr ordnungspolitische Aufgabe von Rechts- und Sozialpolitik. Das hat begonnen, sich zu ändern.³ Auch und gerade Kunst und Kultur – so wird argumentiert – seien in der Lage den interkulturellen Dialog zu befördern und den innergesellschaftlichen Integrationsprozess zu begünstigen. Kulturorte könnten (und sollten) zu »Lernorten interkultureller Kompetenz« (nach Kröger 2005 und Institut für Kulturpolitik 2007) werden. Auch die erwähnte Enquetekommission nahm an, dass »mithilfe künstlerischer Prozesse [...] der soziale Integrationsprozess wirksam unterstützt und gefördert werden« kann (Kultur in Deutschland 2008, 213).

Bislang allerdings geschieht dies in der Wirklichkeit noch unzureichend. Das »1. Interkulturbarometer« des Zentrums für Kulturforschung, Bonn, das die Ergebnisse einer repräsentativen Umfrage unter der deutschen Bevölkerung ab 14 Jahren auf dem Stand von 2011 präsentierte, stellt u.a. fest: »Das kulturelle Kapital, das Deutschland durch Migration im Bereich der Künste gewinnt, wird noch verhältnismäßig selten von der deutschstämmigen Bevölkerung aufgegriffen.« (Keuchel 2012a, 10) Umgekehrt gelte, dass Kulturangebote sowohl von klassischen Kultureinrichtungen als auch aus der Freien Kulturszene Menschen mit Migrationshintergrund als

² Vgl. zum Thema Demografischer Wandel und Kulturelle Bildung allgemein auch Ermert 2012.

³ Eine repräsentative Zusammenstellung von Diskussionsbeiträgen findet sich in Zimmermann/Geißler 2012.

Publikum deutlich schlechter erreichen als die deutschstämmige Bevölkerung. Die Frage stellt sich, ob diese Befunde für Kinder- und Jugendchöre ebenfalls gelten.

2. Chöre als soziale Kulturorte

Die Musikkultur⁴ in Deutschland ist ein umfangreiches Feld kultureller und sozialer Aktivitäten. Das Deutsche Musikinformationszentrum (MIZ) kommt auf der Grundlage von Studien und Bevölkerungsumfragen unterschiedlicher Forschungsinstitute sowie eigener Erhebungen auf die Zahl von rund 14 Millionen Menschen, die in Deutschland in ihrer Freizeit instrumental musizieren oder in einem Chor singen.⁵ Das sind gemessen an einer Gesamtbevölkerung von 81 Mio. immerhin 17,3 Prozent. Hinter dieser Zahl stehen eine enorme Menge künstlerisch-kultureller Aktivitäten, aber auch sozial-kultureller Vorgänge. Musik schafft Heimat, als Musik und als individuelles und soziales Aktionsfeld.

Das durchgeführte Projekt bezieht sich auf den Bereich Chor: Nach den schon zitierten Statistiken des MIZ existieren in Deutschland allein rund 60.000 weltliche und kirchliche organisierte Chöre mit rund 2,3 Mio. aktiven Sänger_innen, davon rund 380.000 Kinder und Jugendliche.⁶ Hinzu kommt eine sehr große Zahl von Vokalensembles im Rahmen von Musikschulen, Volkshochschulen, Allgemeinbildenden Schulen sowie Rock-, Pop-, Jazz- und Folkloregruppen mit insgesamt vermutlich noch einmal wenigstens 1,5 Mio. aktiven Sänger_innen, darunter einem noch deutlich höheren Anteil von Kindern und Jugendlichen als bei den organisierten Chören. Konservativ geschätzt dürften wir in Deutschland vielleicht 700.000 chorisch aktive Kinder und Jugendliche in 15-20.000 Chören und anderen Gruppen haben.

⁴ Die folgenden Gedanken beziehen sich immer auf den Amateurmusikbereich. Der berufsmusikalische Betrieb unterliegt anderen Bedingungen.

⁵ Vgl.: Musizierende im Laienbereich – Überblick. Deutsches Musikinformationszentrum 11/2014 (<http://www.miz.org/intern/uploads/statistik39.pdf>; Zugriff: 18.01.16) Einen Gesamtüberblick zum Amateurmusizieren in Deutschland einschließlich der statistischen Übersichten gibt Reimers 2014.

⁶ Vgl. Deutsches Musikinformationszentrum: Chöre und Mitglieder in den Chorverbänden des Laienmusizierens. <http://www.miz.org/downloads/statistik/41/statistik41.pdf> (Stand 2014) (Zugriff: 14.03.16)

Im Zentrum des Chorsingens steht das gemeinsame Singen, von der eigenen Freude am Singen bis zur Weitergabe des musikalischen Genusses für andere, für Publikum. Davor steht das Proben, dazu gehören bestimmte Haltungen, nicht zuletzt Disziplin, auch Empathiefähigkeit. Singen im Chor ist immer auch eine sozialkommunikative Situation. In vielen Chören gehört das Teilen des Lebens ein Stück weit dazu – und ist ein wesentliches Motiv des Mitmachens. Eigene Freude am Singen, etwas von sich geben – und Gebraucht-Werden.⁷

Über die tatsächliche Wirkung von Musikunterricht und Chorsingen auf die Akkulturation von Kindern mit Zuwanderungsgeschichte wissen wir bislang wenig Gesichertes. Im deutschsprachigen Raum haben Frankenberg/ Fries/ Friedrich u.a. 2014 mit empirischen Methoden der Musikpsychologie an 159 Grundschulkindern mit Migrationshintergrund in einigen Großstädten in NRW und Hessen untersucht, inwieweit intensiverer Musikunterricht (teils »Jedem-Kind-sein-Instrument« [Jeki] sowie Chorsingen) eine Wirkung auf die Einstellungen der Kinder gegenüber der Musikkultur der Mehrheitsgesellschaft sowie gegenüber der Herkunftskultur (der Familie) haben. Die Ergebnisse sind differenziert. Eine signifikante (positive) Einstellungsveränderung wurde nur bei der älteren von zwei Alterskohorten festgestellt, allerdings auch bei der Gruppe von Kindern gemischten Alters, die in einem Chor mitsingen. Eine Einstellungsveränderung gegenüber der Herkunftskultur konnte nicht festgestellt werden. Insgesamt zeichnet sich noch umfangreicher weiterer Forschungsbedarf ab, um weitergehende Aussagen zu machen. Allerdings ist eben bedenkenswert, dass das gemeinsame Musizieren in einem Chor anscheinend die stärksten Auswirkungen zeitigt.

Allgemeiner hat Anna Gansbergen die »Rolle von Vereinsmitgliedschaften für die Freundschaftsbildung zwischen Schüler_innen mit und ohne Migrationshintergrund« untersucht. Sie konnte nachweisen, dass die Mitgliedschaft in Sport- oder Musikvereinen »höhere Chancen auf Freundschaften« bewirken, und zwar »sowohl zwischen Schüler_innen mit und

⁷ Form und Bedeutung von Musik als sozialer Praxis sind bislang nur unzureichend wahrgenommen und untersucht. Darauf verweist z. B. Vogels 2012. Ludger Pries und Gunter Kreuzt entwickeln hierzu in ihren Beiträgen im vorliegenden Band begründete Vermutungen über Integrationswirkungen durch gemeinsames Musizieren.

ohne Migrationshintergrund als auch (zwischen) einheimischen bzw. Migrantenkindern unter sich« (vgl. ihren Beitrag in diesem Band).

3. Zur Soziologie der Chöre

Über die soziale Zusammensetzung der Chöre wissen wir wenig wissenschaftlich Gesichertes, gerade auch der Kinder- und Jugendchöre. Empirische Studien sind Mangelware.

Zwei nun schon etwas ältere statistische Erhebungen des Musikinformationszentrums in 2000 und 2005 (Deutsches Musikinformationszentrum 2006) für die Bevölkerung ab 14 Jahren (!) zeigen für das Singen im Chor: Frauen sind um etwa die Hälfte stärker vertreten als Männer; mit steigendem Alter steigt auch die Beteiligung; die Bildungsabschlüsse sind überraschend gleich stark vertreten, wenn auch mit einer leichten Tendenz zu höheren Abschlüssen; Gleiches gilt für die Höhen der Haushaltsnettoeinkommen. Die Verteilung auf die Wohnortgrößen lässt keine einheitliche Tendenz erkennen.

Neuer ist die Untersuchung von Kreuzt/ Brünger (2012), die etliche tausend Chorsänger_innen in Deutschland auf ihre demografischen und musik-sozialisatorischen Hintergründe hin befragt haben. Das Ergebnis lautet: Im Verhältnis zur Gesamtbevölkerung sind in den (Erwachsenen-) Chören bildungs- und kulturaffine und auch sozial etwas besser gestellte Schichten stärker repräsentiert.

Maria Gebhardt berichtet in ihrem Beitrag im vorliegenden Band über eine Untersuchung in instrumentalen und vokalen »breitenkulturellen« Musikvereinen (vgl. dazu ergänzend Gebhardt 2014). Es wurden Alters-, Bildungs- sowie – über Einstellungsuntersuchungen – Milieustrukturen erhoben. Erkennbar wird eine Tendenz zum (älteren und jüngeren) »Integrationsmilieu«, die aber nicht exklusiv zu wirken scheint. Gebhardt stellt hinsichtlich Migrant_innen allerdings die interessante Frage, ob dann, wenn sie in Musikvereinen zu finden sind, die entscheidende Annäherung an die »Weltvorstellungen und Lebensziele«, die in den Gruppen mehrheitlich zu finden sind, sich schon vor dem Eintritt eingestellt hat, inwieweit also ein gewisser Assimilationsprozess schon vorher stattgefunden hat. Wenn das so wäre, würde »Akkulturation im Sinne eines wechselseitigen Lernens« (Gebhardt) nicht vor allem ihren Platz in den

Musikvereinen haben, sondern schon vorher liegen. Insgesamt wirken die Musikvereine aber als vorzügliche Faktoren einer ›Kultur durch alle‹.

Gar nichts Gesichertes wussten wir bislang über die quantitative Repräsentanz von Menschen mit Migrationshintergrund in den Chören und ihre Herkunft, weder in Erwachsenen- noch in Kinder- und Jugendchören. Nahe lag die Vermutung, dass die klassische organisierte Chorszene mindestens für Menschen mit Migrationshintergrund und außereuropäischen Traditionen eher höhere Zugangsschwellen bereithält als für Einheimische. Das könnte an unterschiedlichen musikalischen Traditionen liegen, an unterschiedlichen Kulturbegriffen⁸, an unterschiedlicher bildungsbedingter Nähe zum aktiven chorischen Musizieren, wie es in Deutschland üblich ist. Es könnte auch an der gesungenen Literatur liegen, die mindestens bei anspruchsvollerer Chorarbeit z.B. nicht ohne Einbeziehung (christlich) geistlicher musikalischer Tradition auskommt, wenn sie die Breite und Qualität europäischen und deutschen kulturellen Erbes aufnehmen will. Die Vermutung liegt nahe, dass diese Literatur bei religiös kulturell aus anderen Traditionen stammenden Menschen hin und wieder ein Zugangshindernis darstellt. Dies legen Erfahrungen aus Schulen mit hohem Anteil von Kindern und Jugendlichen mit insbesondere islamisch bestimmter Religiosität nahe.

Allerdings: Die dargelegten Vermutungen fußen noch auf punktuellen Beobachtungen und Erfahrungen bzw. Übertragungen aus anderen Kulturbereichen. Unsere Untersuchungen vermitteln dazu ein differenziertes Bild (siehe dazu neben einigen Zusammenfassungen am Ende des aktuellen Beitrags [Abschnitt 10, S. 30ff.]) die Arbeiten von Niklas Büdenbender (unten Seite 188ff.) und Ulrike Frischen (unten Seite 254ff.).

4. Worüber sprechen wir, wenn wir über Migration sprechen?⁹

Wir sprechen über ein Geschehen, das sich (auch) in Deutschland in jedem Jahr millionenfach ereignet. Deutschland war historisch wegen seiner

⁸ Darauf verweist ebenfalls Keuchel 2012a: Dem in Deutschland – jedenfalls im Kulturbetrieb und in der Kulturszene – vorherrschenden Kunstkulturbegriff steht bei vielen Menschen mit Migrationshintergrund ein breiterer Kulturbegriff gegenüber, der z. B. auch alltagsweltliche Sitten und Gebräuche, Geschichte und Religion einschließt.

⁹ Dieses und die beiden folgenden Kapitel wurden in kürzerer Form veröffentlicht in Ermert 2016.

zentralen Lage mitten in Europa schon immer Drehscheibe von Wanderungsbewegungen. Insbesondere als Kriegsfolge oder auch aus politischen Umständen fanden Wanderungswellen statt, für Deutschland am stärksten zuletzt durch den Nationalsozialismus und den II. Weltkrieg begründet. Aber auch wirtschaftlich bedingt kamen immer wieder Millionen von Menschen nach Deutschland oder verließen es auch. Die aktuelle Situation: Laut Statistischem Bundesamt sind zwischen 2008 und 2013 die jährlichen Ein- und Auswanderungen Deutscher und Nicht-Deutscher von etwa 1,4 Millionen auf über 2 Millionen angestiegen. Die Nettozuwanderung wuchs von minus 55.000 auf plus 430.000 Menschen (vgl. Destatis 2015a)¹⁰. Das ist wirtschafts- und sozialpolitisch gesehen auch gut so. Denn sonst schließe die altersdemografische Entwicklungsschwäche der Deutschen noch viel stärker durch.

Die aktuelle Flüchtlingsbewegung nach Deutschland hin ist zwar besonders stark und gekennzeichnet durch eine fast globale Dimension. Migrationsbewegungen nach und von Deutschland sind aber der Normalfall. Nicht der Normalfall war die politische Grundeinstellung über Jahrzehnte, dass Deutschland kein ›Einwanderungsland‹ sei – trotz millionenfacher Arbeitsmigrantenzuwanderung (bezeichnenderweise ›Gastarbeiter‹ genannt) seit den 1960er Jahren. Eine realistischere Haltung hat sich erst mit der Wende ins 21. Jahrhundert durchgesetzt und sich gesetzlich in der Reform des Staatsbürgerrechts (1999/2001) und dem Inkrafttreten des Zuwanderungsgesetzes (2005) niedergeschlagen.

Nichtsdestoweniger sind im Umgang mit Migration weiterhin zwei Grundpositionen zu beobachten: Der Modus des Risikomanagements und der Modus der Gefahrenabwehr.¹¹ Die eine Position geht davon aus, dass die moderne, unausweichlich von globalen freiwilligen und unfreiwilligen Wanderungsbewegungen gekennzeichnete Welt zwar auch ›Diversitymanagement‹ braucht. Aber sie lässt sich darauf ein, ein gesellschaftliches und staatliches Funktionieren relativ unabhängig von der kulturellen Lebensgestaltung der Einzelnen zu organisieren. Die andere hängt weiterhin dem Bild einer ›Leitkultur‹ an, die anzuerkennen Voraussetzung der

¹⁰ Vgl. zur migrationssoziologischen Lage auch den Beitrag von Ludger Pries in diesem Band.

¹¹ Diese Unterscheidung und die folgenden Überlegungen habe ich aus Bommes 2009 übernommen.

Mitgliedschaft in diesem Gemeinwesen sein soll. In Deutschland oszilliert die Politik zwischen diesen Positionen. Derzeit scheint, unter dem Eindruck einer scheinbar nicht zu beherrschenden Fluchtmigration, wieder stärker der Modus der Gefahrenabwehr zu greifen.

5. Worüber sprechen wir, wenn wir von ›Migrationsgesellschaft‹ sprechen?

Es ist eine problematische Redeweise. Wenn wir so reden, könnte man den Eindruck bekommen, als ob wir es mit einer Gesellschaft zu tun hätten, die hauptsächlich von Migration, genauer: von Immigrant_innen, geprägt sei. Richtig ist, dass aktuell ein knappes Zehntel der Bevölkerung in Deutschland eine nicht-deutsche Staatsangehörigkeit hat und dass, diese eingeschlossen, rund 20 Prozent einen ›Migrationshintergrund‹ haben. Was bedeutet, dass sie selbst oder mindestens ein Elternteil zugewandert sind. Richtig ist auch, dass der Anteil der Menschen mit Migrationshintergrund steigt, je jünger die Alterskohorten sind. Haben unter den Menschen über 65 Jahren weniger als 10 Prozent einen Migrationshintergrund, liegt er bei den bis 10-jährigen bei 35 Prozent, also einem guten Drittel (Stand 2014, nach Destatis 2015a).

Zudem verteilen sich die Menschen mit Migrationshintergrund in Deutschland geografisch ungleich. In Westdeutschland und in Großstädten ist ihr Anteil höher, in Ostdeutschland und in ländlichen Räumen viel niedriger als im Durchschnitt. Aber abgesehen von Kindergärten und Schulen in bestimmten Vierteln industrieller Ballungsgebiete der alten Bundesländer oder in Berlin kann nicht die Rede davon sein, dass unsere Gesellschaft wirtschaftlich, sozial und kulturell insgesamt vom Sachverhalt Migration oder Migrant_innen geprägt sei. Allerdings werden diese regionalen Befunde von rechtskonservativen, nationalistischen politischen Positionen gerne instrumentalisiert.

Die Rede von der Migrationsgesellschaft kann auch bedeuten, dass wir Teile unserer Gesellschaft so sehen, als ob ihre entscheidende Eigenschaft die Tatsache wäre, dass sie oder ihre Eltern nicht aus Deutschland stammen. Diese Sicht macht sie zu ›Anderen‹ nur aufgrund der Tatsache, dass sie einen ›Migrationshintergrund‹ haben. Dorothee Barth expliziert in ih-

rem Beitrag in diesem Band die Gefahr des ›Otherings‹, der ›Verbesonderung‹. Dass die Migrant_innen auch Eltern, Freund_innen, Arbeitskolleg_innen, Unternehmer_innen, Gewerkschafter_innen, Zeitungsläser_innen sind, dass sie klug oder dumm, gebildet oder weniger gebildet, ärmer oder reicher sind, und musikalisch mehr oder weniger begabt, tritt demgegenüber zurück. Diese Fokussierung auf die eigene ›Volkszugehörigkeit‹, der Ethnozentrismus, ist weit verbreitet, meist ohne böse Absicht und fast unbewusst. Sie führt aber in die Irre. Es ist falsch, das formale Kriterium ›Migrationshintergrund‹ mit festen inhaltlichen Zuschreibungen zu verknüpfen. Das hat z.B. die Migranten-Milieu-Studie des SINUS-Instituts von 2007/2008 schon gezeigt:

»Der zentrale Befund ist, dass es in der Population der Menschen mit Migrationshintergrund (ebenso wie in der autochthonen bzw. einheimischen deutschen Bevölkerung) eine bemerkenswerte Vielfalt von Lebensauffassungen und Lebensweisen gibt. Es wird der empirischen Wirklichkeit nicht gerecht, diese Menschen weiterhin als ›besondere‹ Gruppe in unserer Gesellschaft zu betrachten. Vielmehr zeigen sie sich als integrierender Teil dieser multikulturellen, von Diversität geprägten Gesellschaft.« (Wippermann/ Flaig 2009, 5).

Das in diesem Zitat aufscheinende Gesellschaftsbild fußt auf dem Befund, dass die Bevölkerung in Deutschland auch ganz unabhängig von den Gruppen mit Migrationshintergrund in sich schon eine enorme Spannweite unterschiedlicher Milieus aufweist. Sie stehen für nebeneinander existierende unterschiedliche soziale Kulturen und Lebensstile, unterschiedliche normative Orientierungen und Verhaltensweisen und im Resultat für eine sozialkulturell diverse Situation.

Das muss uns als Laien nicht gefallen, widerstrebt auch der politischen Denkweise, die gerade in Deutschland lieber mit einem Bild der möglichst homogenen Leitkultur operiert, an der sich im Prinzip jeder zu orientieren habe, der dazugehören will. Die beschriebene Diversität ist aber nach soziologischen Erkenntnissen eine dauerhafte und gar nicht so neue Tatsache. Die Tendenz dazu wurde für die Bundesrepublik schon seit den 1970er und -80er Jahren konstatiert, für die Jugendkulturen z.B. von Thomas Ziehe (u.a. Ziehe 1983), unter dem Stichwort Wertewandel u.a. von Helmut Klages (Klages/Kmieciak 1979). In diesem Szenario von Multikulturalität ist das Merkmal ›Migrationshintergrund‹ nur noch eins

von vielen. Gleiche Milieus stehen sich näher als gleiche Migrationshintergründe. Anders gesagt:

»Die Gesellschaft eines Einwanderungslandes, wie dies Deutschland mittlerweile ist, ist in ihrer Alltäglichkeit so kulturell vielfältig geprägt, dass jegliche Bildungsbemühung stets auf kulturell vielfältig geprägte Menschen gleichgültig welcher Herkunft trifft.« (Kolland 2012, 832)

Aus der Sicht der Betroffenen wird auf die Notwendigkeit zu differenzieren hingewiesen. »Menschen mit Migrationshintergrund stellen keine homogene Bevölkerungsgruppe dar, sondern sie sind so heterogen wie es Menschen ohne Migrationshintergrund sind«, schreibt z.B. Athena Leotsakou, Bildungsreferentin bei der Bundesarbeitsgemeinschaft der Immigrant*innenverbände in der Bundesrepublik Deutschland (BAGIV) e.V. »Daher sind auch bei ihnen ebenso Zugänge und Barrieren zu kultureller Bildung vorhanden. Es gibt aber auch einige Besonderheiten [...].« (Leotsakou 2013) Sie nennt Aufenthaltsstatusfragen, Aufenthaltsdauer, Sprachkenntnisse, die Einfluss auf Partizipationsmöglichkeiten haben, vor allem aber die eigene oder familiäre Migrationsgeschichte:

»Es sind Themen wie Flucht, Heimweh, Verlassen, Initiative, Einsamkeit, Ankommen, Ausgrenzung, Fremdheit, Mehrsprachigkeit, kulturelle Identität, Diskriminierung, klimatische Anpassung, physische Andersartigkeit im Zusammenhang zu den eigenen Wanderungsgeschichten und der Immigration nach Deutschland, die hier von Bedeutung sind. Eine adäquate Repräsentanz bedeutet auch die allgemeine Anerkennung von Deutschland als Einwanderungsland und unterstreicht die Unumkehrbarkeit dieses Prozesses.« (Leotsakou 2013)

6. Warum ›Transkulturalität‹?

Arbeitet man in der kulturellen Bildung, so auch in musikalischer Bildung und Kulturarbeit, stellt sich immer die Frage, auf welche Voraussetzungen die Vermittlung von Wissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten aufbauen kann bzw. welche sie berücksichtigen muss. Vor diesem Hintergrund entwickelte sich, beginnend in der Bundesrepublik der 1980er Jahre und in Abgrenzung zu damals gültigen Konzepten einer assimilationsbetonten ›Ausländerpädagogik‹, die ›Interkulturelle Musikerziehung‹ (IME) (oder auch ›Interkulturelle Musikpädagogik‹). Am Anfang stand Merkt (1983). Die IME öffnete u.a. den Musikunterricht in Deutschland der Musik der

Herkunftsländer von Schüler_innen mit Migrationshintergrund, um ihnen in ihrem ›Anderssein‹ ihren Respekt zu erweisen, aber ihnen auch über so vermittelte Teilhabe quasi eine Brücke in die deutsche Kultur zu bauen.

Die IME entwickelte sich im Laufe der Jahrzehnte weiter, verbunden mit Namen wie Irmgard Merkt, Wolfgang Martin Stroh, Volker Schütz, Jens Knigge, Dorothee Barth, Susanne Binas-Preisendörfer, Melanie Unseld.¹² Auch die IME hat inzwischen erkannt, dass das Wissen um gesellschaftlich bedingte Ungleichheiten und die Achtung unterschiedlicher Identitätsentwürfe in ein theoretisches Dilemma führt: Gerade indem das Andere erkannt und gewürdigt wird, werden diejenigen, denen dieses Merkmal zugeschrieben wird, zu ›Anderen‹ gemacht und also tendenziell ausgegrenzt (vgl. dazu Gaupp 2012, aber auch Dorothee Barth im vorliegenden Band).

Das Konzept der Transkulturalität nach Wolfgang Welsch schlägt dagegen ein »Modell der Durchdringungen und Verflechtungen« (Welsch 2010, auch weitere Zitate von dort) der Kulturen vor, mit dem Argument, damit den lebensweltlichen Bedingungen der Moderne besser gerecht zu werden. Jeder Mensch, nicht nur der Migrant, lebe spätestens im Zeitalter globaler Kommunikation in vielfältigen kulturellen Bezügen und sei auch in seiner Identität nicht mehr national oder ethnisch begrenzt vorzustellen:

»Unsere Kulturen haben de facto längst nicht mehr die Form der Homogenität und Separiertheit, sondern sie durchdringen einander, sie sind weithin durch Mischungen gekennzeichnet.«

Welsch spricht von »Hybridisierungen«: »Für jedes Land sind die kulturellen Gehalte anderer Länder tendenziell zu Binnengehalten geworden.« Diese Vorstellung entspricht noch nicht dem Denken der Mehrheit in Deutschland. Sie gehört auch noch nicht überall zur praktischen Erfah-

¹² Zu Begriff und Geschichte der IME siehe den entsprechenden Wikipedia-Artikel sowie die von Wolfgang Martin Stroh aufgebaute einschlägige Webseite, auch mit vielen Basistexten zur IME (<http://www.interkulturelle-musikerziehung.de/index.html>; letzter Zugriff: 18.03.16). Unter dem Stichwort Interkulturelle Musikpädagogik wird sie auch diskutiert in dem Artikel von Dorothee Barth in diesem Band.

rungswelt. Aber sie wird der zunehmenden lokalen, sozialen und kulturellen Binnendifferenzierung ebenso wie der globalen Verflechtung von Märkten, Politik und Kulturen besser gerecht als frühere Konzepte der grundsätzlichen Einheit von Kulturen in der Nachfolge Johann Gottfried Herders.

7. Was bedeutet das für ›Integration‹?

Was bedeutet dieser Ansatz für die Praxis musikalischer Bildung und Kulturarbeit? Zumal, wenn diese mit der ganz normalen und richtigen Absicht antritt, auch solche Bevölkerungsgruppen einzubeziehen, die bislang nicht in ausreichendem Maße erreicht werden. Zu diesen mögen auch Gruppen von ›Menschen mit Migrationshintergrund‹ gehören. Integration meint jetzt nicht mehr die immer noch vorherrschende Vorstellung von Integration als Einbahnstraße und im Kern Anpassung an die ›Leitkultur‹ der Mehrheitsgesellschaft. Sie meint auch nicht mehr ein notwendiges Hinzufügen vorgeblich fassbarer ›anderer‹ Kulturen der Zugewanderten zum eigenen kulturellen Kanon. Die Exotisierungsfalle wird am besten dadurch vermieden, dass jede ›Sonderbehandlung‹ unterbleibt. Integration funktioniert am besten, indem von Themen oder Projekten her gedacht wird, in die alle Beteiligten ihre eigenen Fähigkeiten, Vorlieben oder auch Betroffenheiten einbringen.

Das Thema heißt dann nicht: Lieder aus Syrien (oder Frankreich oder der Türkei), weil es in dem Chor Menschen aus diesen Ländern gibt. Das Thema heißt vielmehr – z.B.: Wie feiert man in Liedern die Liebe (in Deutschland, Frankreich, der Türkei, Syrien)? Oder: Wie begrüßen sich Menschen musikalisch? Oder: Wie klagen Menschen musikalisch? Oder: Wie klingt Heimweh? Oder: Wie können Klänge der Natur, der Stadt usw. (chor)musikalisch gestaltet werden? Oder: Wie wird Heimat in der (Chor-)Musik thematisiert? Das erscheint als zunächst nur kleine Veränderung, aber bedeutet eine im Grundsatz andere Haltung.

Integration kann, zumal in einer demokratischen Gesellschaft, nicht die verordnete Anpassung an eine vorgegebene Norm über die gesetzlichen Grundlagen hinaus sein. Die sinnvolle Alternative ist ein »teilhabeorientiertes Integrationskonzept« (vgl. dazu Pries 2015, 29ff.). Das zeigen auch Analysen von Integrationsvorgängen in klassischen Einwandererländern

wie USA und Kanada (vgl. Pries 2015). Integration ist kein linearer Vorgang, sondern im Idealfall ein wechselseitiger Prozess zwischen Zuwanderern (zumal in ihren verschiedenen Generationen) und Aufnahmegesellschaft.¹³ Integration ist dann erreicht, wenn – jedenfalls im Grundsatz – alle Gesellschaftsmitglieder unabhängig von Herkunft in den wichtigen Bereichen von Ökonomie, Politik, Sozialem und Kultur die gleichen Zugangs- und Teilhabechancen haben. Integration ist als Politik und praktisches Tun dann eine »Ermöglichungsstrategie«. Dann ist

»Integration [...] vor allem ein wechselseitiger Verständigungsprozess und eine Einladung zur Teilnahme an allen für wichtig erachteten gesellschaftlichen Aktivitäten und Bereichen.« (Pries 2015, S. 26)

Schaut man sich den ›Nationalen Aktionsplan Integration‹ an, der seit 2007 jedenfalls in der Theorie regierungsamtliche Politik in Deutschland ist, wird man (mindestens in seinem Kapitel Kultur) weitgehende Übereinstimmungen zu diesem Ansatz finden.¹⁴

¹³ Siehe für eine Darstellung verschiedener Integrationsmodelle auch den Beitrag von Ludger Pries in diesem Band.

¹⁴ »Gelungene Integration ist immer auch kulturelle Integration und hat als solche unendlich viele kulturelle Facetten. Integration wird im Folgenden unter kulturpolitischen Gesichtspunkten vor allem als ›Einbindung in das gesellschaftliche, wirtschaftliche, geistig-kulturelle und rechtliche Gefüge des Aufnahmelandes ohne Aufgabe der eigenen kulturellen Identität‹ verstanden. Integration ist mithin ein wechselseitiger Prozess, für den die kulturelle Offenheit aller Teile der Gesellschaft unverzichtbar ist. Diese Aufgeschlossenheit geht mit einem gesellschaftlichen Selbstbild einher, das sich durch die Bereitschaft zur Integration, durch Selbstvergewisserung über die eigene kulturelle Identität, aber auch durch Respekt vor und vor allem durch Freude an kultureller Vielfalt auszeichnet. Integration in unserem freiheitlich-demokratischen Rechtsstaat setzt selbstverständlich die Achtung der Werteordnung des Grundgesetzes voraus.

Kulturelle Integration und das Recht auf kulturelle Teilhabe bedingen einander. Diese Teilhabe bildet nicht nur eine grundlegende Voraussetzung für den Zugang zu Kunst und Kultur, sie schafft vielmehr auch die Basis für die aktive Mitgestaltung des gesellschaftlichen Lebens. Bei der Suche nach Wegen, wie Zugangsbarrieren abgebaut werden können, spielt die individuelle Situation der Betroffenen eine besondere Rolle. Menschen mit und ohne Migrationshintergrund sind davon oft gleichermaßen betroffen, weil ihre Lebensumstände natürlich nicht nur durch ihre ethnischen Wurzeln, sondern auch durch vielfältige andere Faktoren wie soziale Milieus, Alters- und Geschlechtsgruppen charakterisiert werden. Dennoch gibt es »migrationspezifische Teilhabe-Hürden wie unzureichende Sprachkenntnisse, kulturelle (...) Barrieren sowie Diskriminierung und Vorurteile«, die es gemeinsam mit allen relevanten Akteuren abzubauen gilt.

Damit sich kulturelle Ausdrucksformen in ihrer Vielfalt entfalten, müssen sie sich ›frei in einer für alle Seiten bereichernden Weise‹ entwickeln und austauschen können. Gleichwohl ist Integration

Diese migrationssoziologische Einsicht auch in der Musik praktisch werden zu lassen, ist eine dauerhafte, lohnende und spannende Zukunftsaufgabe.

Für diejenigen, die musikkulturelle Vermittlungsprozesse gestalten, wie z.B. Lehrer_innen, Ensembleleitungen, Chorleitungen, gehört auch kulturtheoretisches und -historisches Wissen dazu, das eine ›sinnvolle‹ Einordnung, ein In-Beziehung-Setzen des Eigenen der verschiedenen Akteure erlaubt, z.B. in der Literatur, die gespielt und gesungen und gemocht wird, aber auch in Übungs- und Umgangsformen in Instrumentalensembles und Chören. Zuallererst aber brauchen wir Offenheit und Respekt unter allen Beteiligten, eine selbstbewusst offene Haltung, die die Furcht vor dem ›Anderen‹ verliert und den Wert des Eigenen, auch des eigenen Eigenen, nicht gering schätzt.¹⁵

8. Darf man das?

Erst ziemlich spät spreche ich die Frage an, die uns im Laufe der Arbeit immer wieder einmal und manchmal recht radikal begegnete: Wenn es dieses Dilemma gibt, dass man durch eigentlich gute Absichten problematische Wirkungen verursachen kann, dass man z.B. durch eigentlich respektgeleitete Aufmerksamkeit für Menschen mit Zuwanderungsgeschichte, vulgo ›mit Migrationshintergrund‹, diese sozialpsychologisch als ›Andere‹ quasi ausgrenzen kann, darf man dann eine solche Untersuchung durchführen, wie wir sie durchgeführt haben?

Mit dieser Frage sieht sich die Migrationssoziologie schon seit einiger Zeit konfrontiert. Allerdings, wie soll man feststellen, ob, wie in unserem Falle, Menschen mit Zuwanderungsgeschichte gleiche Partizipationschancen in Chören haben, wenn man die Sachverhalte nicht untersucht, weil man schon bei der Kategorienbildung zurückschreckt? Vermeintliche transkulturelle politische Korrektheit schlägt dann nicht nur in Zensur um, sondern verhindert womöglich genau das, was sie eigentlich fordert,

kein harmonischer Prozess ohne Kontroversen und Probleme. Zu interkultureller Kompetenz gehört deshalb auch die Fähigkeit, mit Widersprüchen umzugehen.« (Nationaler Aktionsplan Integration 2012, 359)

¹⁵ Ludger Pries expliziert in seinem Beitrag des vorliegenden Bandes die unterschiedlichen Theorien zu Integrationsprozessen.

nämlich Nicht-Diskriminierung von Menschen mit Zuwanderungsgeschichte. Der Verzicht auf (wissenschaftliche) Aufklärung von (wenn sie es denn sind) problematischen Sachverhalten verhindert sachlich begründete Gegenmaßnahmen.¹⁶

Das Problem liegt auch nicht hier, sondern daran, wie mit den gebrauchten Kategorien umgegangen wird, wie also die Mehrheit ihren in der jeweiligen Sache Minderheiten begegnet. Dieses Problem, wenn es eins gibt, wird man nicht durch Wegsehen lösen,¹⁷ nichts anderes wäre Kategorisierungsvermeidung in diesem Falle, sondern durch ein realistisches und aufgeklärtes Verstehen und Verständnis der vielen verschiedenen Besonderheiten, die in unserer Gesellschaft immer zu finden sind und unter denen eine ›Zuwanderungsgeschichte‹ oder ›Migrationshintergrund‹ heißt.

Unsere Schlussfolgerung heißt: Man darf nicht nur untersuchen, wie die Teilhabe von Menschen mit Migrationshintergrund in Kinder- und Jugendchören in Deutschland sich quantitativ und qualitativ darstellt, es ist vielmehr ethisch geboten.

9. Macht die Kategorie ›Migrationshintergrund‹ inhaltlich Sinn?

Menschen haben (in Deutschland – in anderen Ländern wird der Sachverhalt anders gefasst) ›Migrationshintergrund‹, insoweit sie die Merkmale erfüllen, die nach den Regeln des Mikrozensus gelten: Sie oder mindestens ein Elternteil müssen nach 1949 aus einem Land außerhalb Deutschlands zugewandert sein, dessen Staatsangehörigkeit sie hatten oder haben.¹⁸ (In unserer Umfrage wurden 80 Länder aus nahezu allen

¹⁶ Andere Wissenschaften sind für ihre Gegenstände und Themen analogen Fragen ausgesetzt. Denken wir nur an die Genetik. Dazu gibt es z. B. unter dem Stichwort »Technikfolgenabschätzung« eine lange Diskussionstradition. Diese soll überhaupt nicht im Grundsatz in Frage gestellt werden. Eine ethische Reflexion über die möglichen Folgen des eigenen Tuns sollte selbstverständlicher Teil der Wissenschaften sein.

¹⁷ Vgl. zu diesem Problem ausführlicher Pries 2015, 21ff. Er zeigt am Beispiel Frankreichs, der USA, der Niederlande oder auch Großbritanniens, wie unterschiedlich je nach gesellschaftlichem Selbstverständnis mit Zuwanderern und ihrer Wahrnehmung umgegangen wird.

¹⁸ Vgl. zu der definitorischen Abgrenzung und ihren Schwierigkeiten Destatis 2015b, S. 4 ff

Weltgegenden als ›Migrationshintergründe‹ von Mitgliedern der erfassten Kinder- und Jugendchöre genannt. Vgl. den Beitrag Büdenbender, S. 201f.)

Damit wird ›Migrationshintergrund‹ zu einem umfassenden formalen Container-Begriff ohne darüber hinaus reichende Spezifizierung hinsichtlich weitergehender inhaltlicher Merkmale wie Alter, migrationsgenerationale Zugehörigkeit, Merkmale der Zuwanderungsgeschichte, ethnische Zugehörigkeit, geschweige denn religiöse Orientierung, soziale und kulturelle Traditionen. Insofern macht er nur eingeschränkt Sinn. Wir haben trotzdem mit diesem Begriff gearbeitet, weil sonst – mangels statistischer Vergleichbarkeit – die Grundfrage nicht zu beantworten gewesen wäre, die dem gesamten Untersuchungsprojekt zugrunde lag. Auch hätten alle anderen Abgrenzungen wieder ihre eigenen Probleme gehabt, nicht zuletzt in der Datenlage.

10. Beobachtungen und Ergebnisse aus den durchgeführten Untersuchungen

Im Folgenden werden nur einige zentrale Ergebnisse der Untersuchungen und Diskurse im Rahmen des Projektes dargestellt. Neben den üblichen Recherchen zum Thema in der wissenschaftlichen Literatur waren drei Elemente operative Bestandteile des Projektes:

- Elf leitfadengestützte Interviews mit Leiter_innen von Kinder- und Jugendchören sowie weiteren Expert_innen des Themas,
- eine standardisierte bundesweit angelegte schriftliche Umfrage unter Leiter_innen von Kinder- und Jugendchören sowie
- eine Tagung (in Kooperation mit der Bundesakademie für Kulturelle Bildung Wolfenbüttel), in der erste Ergebnisse der Umfrage der Fachöffentlichkeit vorgestellt und diskutiert sowie das Thema insgesamt in einer Reihe von Vorträgen und Arbeitsdiskussionen behandelt wurden.

Für Weiteres und für Einzelheiten verweise ich auf

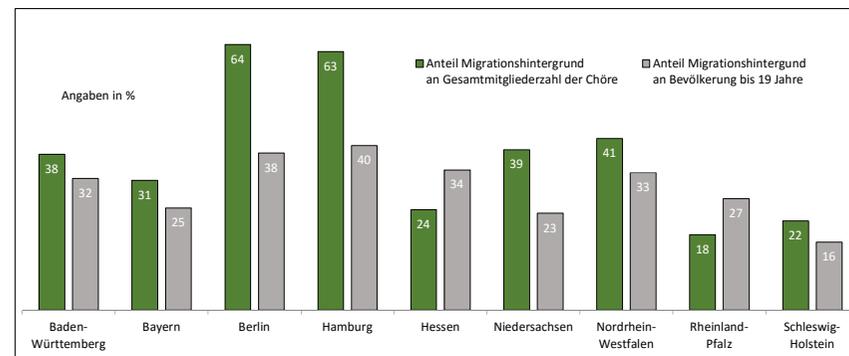
- den Bericht von Niklas Büdenbender zu den Ergebnissen der Chorleiter_innen-Befragung (s.u.S. 188-253),

- die Zusammenstellung der Expert_innen-Aussagen aus den Interviews, die Niklas Büdenbender geführt hat, von Ulrike Frischen (s.u.S. 254-324) sowie
- auf die zahlreichen weiteren Beiträge aus der durchgeführten Tagung sowie der weiteren eingeladenen Autor_innen.

10.1 Sind Menschen ›mit Migrationshintergrund‹ in den Kinder- und Jugendchören unterrepräsentiert?

Dass das so sei, war die Ausgangsvermutung, die den Anlass für das Untersuchungsprojekt bot. Die überwiegende Mehrheit der durch die Umfrage beteiligten Chorleiter_innen war ebenso davon überzeugt, im Durchschnitt zu 79 Prozent. Dabei stimmten Chorleiter_innen von Chören *ohne* ›geografisch herkunftsbefundene Vielfalt‹ (GHV)¹⁹ sogar noch signifikant stärker zu, nämlich zu 88 Prozent. Aber auch die Chorleiter_innen *mit* GHV in ihren Chören waren davon zu 75 Prozent überzeugt (vgl. Büdenbender, Kap. 5.1). Allerdings sprechen unsere tatsächlichen Befunde eine etwas andere Sprache, wie Abbildung 1 zeigt.

Abbildung 1: Vergleich der prozentualen Anteile der Chormitglieder mit Migrationshintergrund mit den Anteilen von Menschen mit Migrationshintergrund an der Gesamtbevölkerung bis 19 Jahre in den Bundesländern.



¹⁹ Der Begriff »geografisch herkunftsbefundene Vielfalt« wurde gewählt, um Kurzschlüsse auf kulturelle Diversität und damit Wertungen zu vermeiden, die sich gerne mit dem Begriff Migrationshintergrund verbinden.

In den Stadtstaaten liegen die Anteile der GHV-Mitglieder in den erfassten Chören viel höher als der der Menschen mit MH der gleichen Altersgruppe in der Gesamtbevölkerung. Sogar in den meisten Flächenländern sind Menschen mit Zuwanderungsgeschichte in den erfassten Chören stärker vertreten als in der Gesamtbevölkerung. Nur in Hessen und Rheinland-Pfalz sind GHV-Chormitglieder deutlich unterrepräsentiert.

Wir können aufgrund unserer Erhebungen noch keine endgültige Antwort auf die Ausgangsfrage geben. Dafür ist die Datenlage noch zu unsicher.²⁰ Aber die Ergebnisse zeigen nach unserer Einschätzung, dass es wohl doch nicht richtig ist, umstandslos von einem generell zu geringen Vorkommen von Menschen mit MH in unseren Chören zu sprechen.

Die Interviewpartner_innen neigten, von ihrer eigenen Erfahrung ausgehend, zu einer differenzierten Aussage. Typisch: *»Also es kommt darauf an, was es für Chöre sind.«* (IP 7) (s. Frischen/ Büdenbender, Abschn. 1.2) In kirchlichen Chören kämen weniger Migrant_innen vor als in Schulchören. Oder:

»Das kommt auf den Ort an, an dem das stattfindet und was man macht. Also, wenn man an einem ländlichen Ort ist, der sowieso kaum irgendwelche Migranten beherbergt, dann findet das in den Chören weniger statt. [...] Wenn ich ein Schulprojekt mache, in einer Schule, wo wir mehr als 30 Prozent Migrantenkinder haben, dann sind sie natürlich alle integriert. Dann habe ich vielleicht auch mal 40 Prozent Migrantenkinder in einem Chor [...].« (IP 5) (s. Frischen/ Büdenbender, Abschn. 1.2)

²⁰ a) Die Zahlen der Gesamtbevölkerung basieren auf den Ergebnissen des Mikrozensus von 2011. – b) Alle Chorleiter_innen waren nach der Anzahl ihrer Chormitglieder befragt worden sowie für Chöre mit GHV nach der Anzahl ihrer Chormitglieder mit MH. Daraus konnte der prozentuale Anteil von Mitgliedern mit MH auch für alle Chöre festgestellt werden. Überdies war erhoben worden, in welchem Bundesland die Chorleiter_innen mit Schwerpunkt arbeiten. Die Kombination dieser Daten wird in Abb. 1 dargestellt und in Bezug gesetzt mit dem Anteil von Menschen mit MH bis 19 Jahren in den betreffenden Bundesländern. Um in der Datenlage bei den Chören Zufälligkeiten nicht zu sehr ausgesetzt zu sein, wurden nur Bundesländer mit einer Mindestanzahl von drei teilnehmenden Chorleiter_innen aufgeführt. Daher fehlen die Bundesländer Brandenburg, Sachsen, Sachsen-Anhalt und Thüringen (jeweils zwei Teilnahmen), Bremen und Saarland (jeweils eine Teilnahme), sowie Mecklenburg-Vorpommern (ohne Teilnahme). Das erklärt, warum in der Abbildung ausschließlich »alte« Bundesländer aufgeführt sind. Überdies haben sechzehn der befragten Chorleiter_innen keine Angaben zum Bundesland gemacht, in dem der Schwerpunkt ihrer Chorarbeit liegt. Diese Chöre mussten also unberücksichtigt bleiben.

Die Aussagen werden bestätigt durch die Verteilung der verschiedenen Chorgruppen auf unterschiedlich dicht besiedelte Räume und in unterschiedlichen Trägerschaften nach den Befunden der CL-Umfrage (vgl. Büdenbender, Kap. 3.4 und 3.5):

- a) Kinder- und Jugendchöre *mit* GHV finden sich relativ häufiger in Großstädten, Chöre *ohne* GHV häufiger im ländlichen Raum und in Kleinstädten.
- b) Chöre *mit* GHV finden sich häufiger in weltlicher Trägerschaft, vor allem an Schulen, Chöre *ohne* GHV relativ häufiger in kirchlicher Trägerschaft.

10.2 Was sind mögliche Zugangshindernisse für Menschen mit Migrationshintergrund zu Kinder- und Jugendchören?

Die Frage kann nur beantwortet werden, wenn man die Implikationen klärt. Sie könnten naiv so verstanden werden, als ob es spezifische Eigenschaften gebe, die allen Menschen mit Migrationshintergrund zu eigen sind. Das aber ist, abgesehen von formalen Sachverhalten (s.o. unter Abschnitt 9), eben nicht der Fall. Insofern kann man, wenn man von möglichen Zugangshindernissen für Menschen mit Migrationshintergrund spricht, nie eigentlich für alle formal dazu Gehörigen sprechen, sondern allenfalls über Untergruppen mit bestimmten Merkmalen, für die Zugangshindernisse gelten.

10.2.1 Religionszugehörigkeit der Chormitglieder versus weltanschauliche Orientierung der Träger

Das ist ein besonders sensibler Diskussionspunkt. Daher soll er hier ein wenig ausführlicher behandelt werden: Kinder- und Jugendchöre finden sich in großem Umfang in kirchlicher Trägerschaft. In unserer Umfrage galt das für 86 von 173 erfassten Chören, also rund 50 Prozent. Sie wurden gefolgt von 66 Schulchören, die damit 38 Prozent der Chöre stellten. Die weiteren Chöre verteilten sich auf selbstständige Chorvereine, kommunale Trägerschaften und sonstige Trägerkonstruktionen in jeweils kleineren Anteilen. Unter den Chören *ohne* GHV war der Anteil der christlichen Kirchen als Träger mit 69 Prozent noch einmal deutlich höher, der Anteil der Schulchöre mit 19 Prozent deutlich niedriger. Bei den Chören *mit*

GHV lag dagegen der Anteil der Schulchöre (mit 46%) über dem der kirchlichen Chöre (42%). (Vgl. Büdenbender, Kap. 3.5 und 3.6.)

Wirkt die kirchliche Trägerschaft, die im Allgemeinen mit einer entsprechenden Gestaltung des Repertoires, Auftritten in Kirchen und in Gottesdiensten verbunden ist, also zugangsschwerend oder gar ausschließend auf Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund im Allgemeinen und für Kinder nichtchristlicher Religionszugehörigkeit oder auch religionsloser Orientierung im Besonderen?

Tatsächlich finden sich in kirchlich getragenen Chören neben christlichen relativ weniger Kinder und Jugendliche aus den anderen beiden großen monotheistischen Religionen.²¹ Es scheint aber, dass der kirchliche Filter nicht im Sinne einer Exklusivität zu verstehen ist, z.B. gibt es hier fallweise überraschend hohe Anteile buddhistischer und hinduistischer Chormitglieder. Kirchliche Chöre schließen Mitglieder anderer religiöser Orientierung nicht aus. Das sagten übereinstimmend auch alle einschlägigen Interviewpartner_innen. Anzunehmen ist, dass die Wahl von der Seite der Migrant_innen erfolgt. Je nach religiöser Bindung und deren Stärke suchen diese (bzw. ihre Eltern) sich Chöre mit passendem Programm aus (wie das natürlich auch die Herkunftsdeutschen tun). Folgerichtig finden sich in Schulchören, aber auch in anderen Vereinschören mehr Kinder und Jugendliche nichtchristlicher religiöser Bekenntnisse oder auch ausdrücklich nichtreligiöser Orientierung.²²

Was hilft? Theoretisch vielleicht, was ein CL in einer Freitextantwort zum Schluss der Befragung formulierte:

»[...] glaube ich persönlich, dass viel mehr Kinder in Chören mitwirken würden, wenn es mehr außerkirchliche Chöre gäbe. In vielen Familien mit Migrationshintergrund singen die Väter, weil es dort zu der Kultur gehört. Hierin sehe ich eine große Chance, auch die Jungs für das Singen zu begeistern. Die Kinder tragen unsere Proben in die Familien, und manchmal wird dann gemeinsam gesungen. In deutschen Familien dagegen singen die Väter kaum.«

²¹ Die folgenden Ausführungen fassen die Aussagen zusammen, die im Bericht über die Umfrageergebnisse von Niklas Büdenbender ausführlicher und differenzierter nachzulesen sind (vgl. dort Abschnitt 3.6. und »Fazit«). Zu beachten ist, dass die Religionszugehörigkeiten der Chormitglieder für den überwiegenden Teil, aber nicht für alle Chöre erfasst wurden.

²² Zum Themenkomplex Stimme – Gesang – Religion vgl. den Beitrag Grüter in diesem Band.

Praktisch werden dieser Überlegung die Grenzen gesetzt sein, die nun einmal der Aufwand mit sich bringt, einen Kinder- oder Jugendchor aufzubauen und organisatorisch, auch vom finanziellen Aufwand her, dauerhaft zu tragen.

Besteht zwischen Religionsorientierung und Migrationshintergrund ein Zusammenhang? Nur in Chören *mit* GHV war religiöse Vielfalt festzustellen. Für Chöre *ohne* GHV wurden keine Mitglieder gemeldet, die einer der nichtchristlichen großen Weltreligionen angehörten. Nur für rund 7 Prozent wurde »religionslos« und für 1 Prozent »Sonstige Religion« angegeben.

10.2.2 *Kulturell motivierte Vorbehalte bei Migrant_innen*

Wir haben bei den Chorleiter_innen *mit* GHV-Erfahrung nachgefragt, ob sie »bei Probenarbeit oder Auftritten des Chores schon einmal Vorbehalte von Kindern und Jugendlichen oder deren Eltern wahrgenommen haben, wo kultureller oder religiöser Hintergrund augenscheinlich eine Rolle gespielt hat« (vgl. Büdenbender, Kap. 5.6). Nur ein knappes Drittel Chorleiter_innen (= 31%) machten dazu Angaben. Überdies geht aus etlichen Zusatzerklärungen hervor, dass manche der Probleme eben keine spezifisch *migrantisch*-kulturellen oder -religiösen sind, sondern auch bei Herkunftsdeutschen vorkommen. Wenn es »Vorbehalte« seitens der Menschen mit MH gab, bezogen sie sich am häufigsten auf bestimmte Auftrittsorte (wie Kirchen) und auf »bestimmte kulturell/religiös geprägte Chorliteratur«. Generell wurden die Eltern häufiger als »Vorbehaltsquelle« genannt als die Kinder. Festzuhalten ist: Bei den »Vorbehalten« handelt es sich offenbar nicht um ein Massenphänomen. Freilich wäre auch ein Vorkommen bei einem Viertel der Befragten nicht Nichts, sondern zeigte, dass transkulturelle Kompetenz, Sensibilität und praktische Phantasie gefordert sind, um Komplikationen vorherzusehen und zu vermeiden.

10.2.3 *Mangel an Sprachfähigkeiten*

Mangel an deutschen Sprachkenntnissen wird bei Kindern mit MH – nicht unerwartet – häufiger genannt als bei der Vergleichsgruppe. Dem entsprechend wird auch das Verstehen in der Chorarbeitssituation bei Kindern/Jugendlichen mit MH – auf einem allerdings immer noch nicht

schlechten Niveau – signifikant etwas schlechter beurteilt als bei herkunftsdeutschen. (Vgl. Büdenbender, Kap. 5.4)

10.2.4 Niedrigerer Bildungsstand und geringerer Wohlstand

Etwas niedrigerer Bildungsstand und geringerer Wohlstand der Kinder/Jugendlichen mit MH bzw. ihrer Familien gegenüber der herkunftsdeutschen Vergleichsgruppe (vgl. Büdenbender, Kap. 3.12) lassen eine Zugangsschwelle vermuten. Es sind keine großen Unterschiede in der Befragung festzustellen. Aber wir haben eben auch nur Informationen über diejenigen, die schon in Chören sind. Es wäre, wie so oft im Kulturbereich, spannend, etwas über die Gründe für Nichtteilnahmen zu erfahren.

10.2.5 Defizite im Sozialverhalten

»Defizite im Sozialverhalten« werden von den Chorleitungen bei den Kindern und Jugendlichen mit MH etwas, allerdings nur wenig häufiger festgestellt als bei herkunftsdeutschen – und korrelierend mit niedrigerem Bildungs- und Wohlstandsniveau (vgl. Büdenbender, Kap. 5.5).

10.2.6 Schwächerer musikalischer Ausbildungsstand von Chorleitungen

Schwächerer musikalischer Ausbildungsstand bei den Chorleitungen kann insofern als Hindernis der Aufnahme von Mitgliedern mit MH vermutet werden, als der Ausbildungsstand bei Chorleitungen mit Chören *ohne* GHV etwas niedriger ist als bei ihren Kolleg_innen mit Chören *mit* GHV. (Vgl. Büdenbender, Kap. 2.4.)

10.3 Was sind *keine* systematischen Zugangshindernisse für die Teilhabe von Kindern/Jugendlichen mit Zuwanderungsgeschichte?

Manchmal ist es – jedenfalls praktisch – ebenso interessant, wenn sich bestimmte Vermutungen nicht bestätigen.

- Eine tiefgehende Kenntnis der CL von »nicht-westlicher« Chorliteratur ist offenbar keine Voraussetzung für eine engagierte Arbeit auch in Chören *mit* GHV. Deren Chorleitungen vermelden jedenfalls kaum bessere Kompetenzen auf diesem Feld als die Chorleitungen

von Chören *ohne* GHV (vgl. Büdenbender, Kap. 2.5). Ganz generell besteht aber in beiden CL-Gruppen der Ehrgeiz, auch internationale Literatur zu singen.

- Relativ wenig werden auch im Repertoire der Chöre *mit* GHV Stücke aus den Herkunftsländern ihrer migrantischen Mitglieder ausdrücklich berücksichtigt. Im Durchschnitt zwei Drittel der Chorleitungen verneinen die entsprechende Frage (vgl. Büdenbender, Kap. 4.6). Das ist in Schulchören übrigens nicht so ausgeprägt wie in Kirchenchören. Die Zurückhaltung der CL hat vielleicht nicht nur damit zu tun, dass ihnen entsprechende Literatur nicht zur Verfügung steht, sondern auch in der – nur mehr oder weniger reflektierten – Einsicht, dass man damit auch in die »Exotisierungsfalle« des »Otherings« gehen könnte.
- Interessant, wenn auch nicht wirklich erklärbar, ist der Befund, dass Chorleitungen von Chören *mit* GHV ihre Mitglieder noch deutlich weniger in die Repertoiregestaltung einbeziehen als ihre Kolleg_innen von Chören *ohne* GHV (vgl. Büdenbender, Kap. 4.5).

10.4 Erfahrung macht Mut²³

Tatsächlich höheren Aufwand durch den »Einsatz besonderer Methoden oder Arbeitsmittel« für den Umgang mit Mitgliedern mit MH stellen nur 22 Prozent der Chorleitungen *mit* GHV-Erfahrung fest. Dies kann also objektiv kein großes Hindernis für Engagement sein. Allerdings *vermutet* eine gar nicht mehr kleine Minderheit von 38 Prozent der Chorleitungen von Chören *ohne* GHV, dass man diesen Mehraufwand treiben müsse (vgl. Büdenbender, Kap. 5.3). Diese Vermutung kann dann doch schon eine Schwelle darstellen.

Wir stellen die Frage, ob »unterschiedliche soziale, kulturelle, religiöse Normen und Werte« schon einmal Hindernisse bei der Einbeziehung von jungen Menschen mit MH in die Chöre erzeugt hätten. Abb. 2 zeigt: Nur 13 Prozent der Chorleitungen *mit* GHV-Erfahrung in ihren Chören, sahen solche Hindernisse, aber 63 Prozent (!) der Chorleitungen *ohne* GHV-Erfahrung vermuteten, dass es solche Hindernisse geben könnte (vgl.

²³ Eine ausführlichere Variation dieses Abschnitts wurde veröffentlicht unter Ermert 2015.

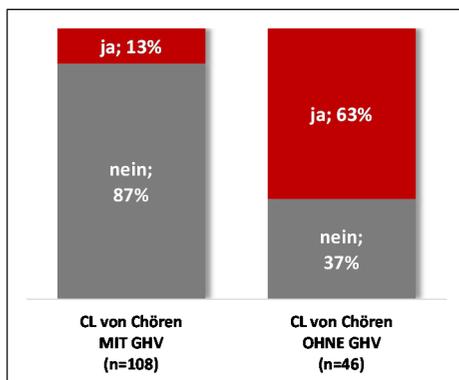
Büdenbender, Kap. 5.5). Hier stellen sich also die Wahrnehmungen genau konträr dar.

Die beiden Befunde lassen erkennen, wie stark bei unserem Thema auch die Psychologie mitspielt. In der Praxis stellt sich die Situation des Umgangs mit GHV in den Chören offenbar nicht so schwierig dar wie in der Theorie bzw. in der Phantasie.

Wie positive Praxiserfahrung Einstellungen und Einschätzungen bestimmt, lässt sich noch an einigen weiteren Befunden zeigen:

1. Chorleiter_innen *mit* GHV in ihren Chören sehen signifikant viel mehr »Förderpotenzial, das speziell Chorarbeit für die kulturelle Teilhabe und Integration von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund bietet« als ihre Kolleg_innen *ohne* GHV-Erfahrung. In Summe kommen die GHV-erfahrenen Chorleiter_innen auf einen sehr guten Einschätzungsmittelwert von 1,52 auf einer 5er-Skala, die nicht GHV-erfahrenen Chorleiter_innen landen bei bescheideneren 2,18 (vgl. Büdenbender, Kap. 5.7)
2. Alle Chorleiter_innen wurden gefragt, wie sehr ihnen bestimmte inhaltliche **Ziele** ihrer Arbeit »am Herzen« liegen. Eines der Ziele war die »Aufnahme von Kindern/Jugendlichen mit MH« in ihren Chor. Sie konnten ihre Bewertung auf einer Skala von »(1) Sehr« bis »(6) Gar nicht« ankreuzen. Der Mittelwert der Beurteilung von 2,00 bei den Chorleiter_innen von Chören *mit* GHV gegenüber 2,37 bei denen *ohne* GHV signalisiert einen signifikanten Unterschied (vgl. Büdenbender, Kap. 5.11): Die GHV-erfahrenen Chorleiter_innen stehen dem Anliegen deutlich positiver gegenüber.

Abbildung 2: Sehen Chorleitungen bei der sozialen Einbeziehung von Kindern/Jugendlichen schon einmal Hindernisse, die auf unterschiedliche soziale, kulturelle oder religiöse Werte und Normen zurückzuführen sind?



3. Als letztes Beispiel der unterschiedlichen Einschätzung der Situation sollen die Meinungen der Chorleiter_innen darüber gezeigt werden, wie sie die »überwiegenden **Einstellungen ihrer Kolleg_innen** gegenüber Herausforderungen einschätzen, die die »Migrationsgesellschaft« für die Chorarbeit mit sich bringt.« Sie konnten auf einer 6-stufigen Skala von »sehr aufgeschlossen« bis »sehr ablehnend« wählen. Die Mittelwerte aus allen Einschätzungen bleiben verhalten. Die Chorleiter_innen mit GHV-Erfahrung in ihren Chören sind aber wieder etwas optimistischer mit 2,21, diejenigen ohne mit 2,50 etwas gedämpfter. Interessant ist hier wieder der Unterschied bei der besten Bewertung. Nicht einmal ein Zehntel (7%) der *nicht*-GHV-erfahrenen Chorleiter_innen sehen ihre Kolleg_innen »sehr aufgeschlossen«, von den GHV-erfahrenen aber fast ein Viertel (23%). (Vgl. Büdenbender, Kap. 5.12)

Wenn wir auf den Zusammenhang von Erfahrung, Wahrnehmung und Motivation der Chorleitungen schauen, bestätigt sich der Eindruck: Die bereits mit der Teilhabe von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund Erfahrenen sehen die Herausforderungen, die damit schon auch gegeben sind, weniger kritisch als diejenigen, die diese Erfahrung noch nicht haben. Komplementär werden die Chancen, die die Einbeziehung bietet, erheblich positiver gesehen. Insgesamt sollte dieser Sachverhalt Mut machen, sich auf diese Erfahrungen einzulassen. Das wäre gut für die Kinder und Jugendlichen und eröffnete Chancen für Chöre und Chorleiter_innen.

II. Was brauchen wir?

Zunächst und vor allem: Keine Angst. Unter den jungen Menschen, die der, wie wir dargelegt haben, erst einmal nur äußerlichen Kategorie »Menschen mit Migrationshintergrund« zugehören, finden sich vielerlei Herkünfte und ebenso viel Milieudiversität wie in der einheimischen Bevölkerung. Die »Migrationsgesellschaft«, insoweit sie für Kinder- und Jugendchöre eine Rolle spielt, birgt quantitativ nicht mehr und qualitativ nur wenige Herausforderungen, die über die hinausgehen, die in jeder Chorgruppe sowieso zu finden sind. Nur bei der Minderheit von Kindern und Jugendlichen, die noch nicht über genügend Sprachkenntnisse verfügen, ist noch etwas mehr pädagogisches Geschick gefordert, gegenüber

der – kleinen – Minderheit, die noch einem konservativ islamischen Milieu verhaftet ist, sind gewisse Rücksichtnahmen und besondere Sensibilität in der Arbeit gefragt. Insbesondere spielt in jedem Falle der Aufbau von Vertrauen der Eltern eine große Rolle. Die bisher dominierende »Komm-Struktur« muss ergänzt oder abgelöst werden durch eine »Geh-Struktur«.²⁴

Wer als Chorleitung oder auch sonst Chorverantwortlicher schon bisher den Anspruch hatte, über das mehr bildungs- und kulturaffine Milieu hinaus zu kommen, das üblicherweise in Chören zu finden ist, wird mit Blick auf migrantische Kinder und Jugendliche keine wirklich neue Situation antreffen. Zumal erfolgreiche integrative Partizipation migrantischer Kinder und Jugendlicher offenbar nicht bedeutet, das Repertoire der Chöre nun grundsätzlich umzukrempeln. Auch diese Seite der Exotisierungsfälle muss vermieden werden. Ein gewisses Maß musikethnologischer Kompetenz kann nicht schaden, auch Neugier und Respekt vor anderen Musiktraditionen auf der einen Seite und die Ausweitung des Blicks über den ethnozentristischen Tellerrand auf der anderen Seite nicht. Aber das sind Tugenden, die in der generell transkulturellen Situation der globalisierten Gegenwart sowieso angesagt sind.

Dies vorausgesetzt im Folgenden einige Stichpunkte aus dem, was aus den Gesprächen mit den Expert_innen, aus der Umfrage unter den CL, aus den übrigen Beiträgen des Bandes an Vorstellungen und Wünschen erkennbar wurde (Weiteres bei Büdenbender, s. »Fazit«, S. 244ff.). Man kann sie sortieren in die Kategorien Theorie, Praxis, Aus-, Fort- und Weiterbildung, Politik und Verwaltung.

(1) Dringend nötig ist weitere Arbeit an der **Theoriebildung** über das, was die transkulturelle demografische Situation in einer Gesellschaft im Allgemeinen und in Deutschland im Besonderen bedeutet, und zwar nicht nur als wissenschaftliches Thema von Ethnologie bis Soziologie und Pädagogik und ihre Anwendungsfelder. Sie ist ebenso nötig als **Theorie-Bildung**, also als Bildungs- und Diskursthema für politisch und pädagogisch

²⁴ Für Best-Practice-Beispiele transkulturell bewusster Kinderchorarbeit sei auf die Beiträge von Chaoui und Etzold in diesem Band verwiesen sowie auf vielerlei Aussagen der interviewten Expert_innen (vgl. Frischen/ Büdenbender in diesem Band).

verantwortliche und handelnde Akteure, bis ein »offenes, plurales und aktivierendes Integrationsverständnis« (Pries 2015, 29, und im vorliegenden Band S. 49) Allgemeingut geworden ist. Dies gilt für den gesamten Kulturbereich, aber natürlich auch für Musik und für musikalische Kulturarbeit, wie eben in Kinder- und Jugendchören.

Die in diesem Band dokumentierten Befunde, Einsichten und Diskursbeiträge mögen dazu beitragen. Aber sie beziehen sich mit Kinder- und Jugendchören auf einen spezifischen und – quantitativ betrachtet – noch nicht einmal sehr großen Ausschnitt des chormusikalischen Geschehens in Deutschland. Eine einfache Übertragung der daran gewonnenen Befunde auf die – in sich wiederum sehr vielgestaltige – Erwachsenenchor-situation und -szene ist nicht möglich. Insbesondere sollte man hier aus den Geschichten der Chormitglieder selbst viel lernen können. Warum singen sie, warum singen andere nicht?²⁵ Welche Möglichkeiten gibt es, den Zugang zum Singen auch im Erwachsenenalter offener zu gestalten? Für alle.

(2) Die Praxis in den Chören, die Arbeit der Chorleitungen in dieser musikalischen Kulturarbeit, braucht musikalisch und vermittlungsmethodisch souverän kompetente Menschen. Das braucht sie immer. Aber gerade im Umgang mit musik- und sozialpädagogisch noch etwas anspruchsvolleren Situationen ist die musikalische Souveränität der Leitung hilfreich und ermöglicht flexibles Reagieren.

Ganz praktisch wünschen sich viele Chorleitungen eine größere Auswahl internationaler Lieder, altersstufenangemessen arrangiert und mit zweisprachigen Texten (Herkunftssprache und Deutsch).

Sehr hilfreich wäre – nach mehrfachen Aussagen – die Möglichkeit der Teamarbeit und der Zusammenarbeit mit Musiker_innen aus anderen Musiktraditionen.

Mehr Zeit für den Musikunterricht an Schulen war ein durchgängiger Wunsch. Insofern wurden die Bedingungen, die G8 an den Gymnasien produziert, kritisiert und wurden die Möglichkeiten der Ganztagschule als Chance für mehr Musik an den Schulen und für mehr Chorarbeit begrüßt, auch wenn die Ganztagschule für die außerschulische Chorarbeit

²⁵ Vgl. dazu z. B. die Ausführungen von Gunter Kreutz in seinem Beitrag dieser Publikation.

höchst ambivalent daherkommt. Die Konsequenz wäre eine stärkere Kooperation zwischen Schule und außerschulischer Chorarbeit.

Nicht vergessen werden darf noch die altbekannte und begründete Forderung, freiberuflich arbeitende Chorleitungen angemessen zu honorieren, gerade auch dann, wenn sie, wie in unserem Falle unserer Thematik, mit ihrer künstlerischen und kulturvermittelnden Arbeit auch noch einen erheblichen gesellschaftlichen Mehrwert produzieren.

(3) Die Chorleitungsausbildung gerade für Kinder- und Jugendchöre an (Musik-)Hochschulen muss mehr auf die real existierenden Praxisbedingungen orientiert werden. Mehrfach wurden Curricula für die Grund- und Hauptschulmusiklehrer_innenausbildung erwähnt und kritisiert, die sich an realitätsfernen künstlerischen Zielen orientieren.²⁶ Um so mehr sind Verbände und Weiterbildungseinrichtungen gefordert, mit ihren Angeboten die Mängel der Erstausbildung zu kompensieren. Und dies sollte sich nicht nur auf die künstlerische und im engeren Sinne musikpädagogische Kompetenzbildung beziehen, sondern auch auf die gerade in unserem Themenzusammenhang wichtigen quasi sozialpädagogischen Begleitumstände der Berufsausübung von Chorleiter_innen für Kinder- und Jugendchöre.²⁷

(4) Aus der Notwendigkeit musikalischer und vermittlungsmethodischer Kompetenz ebenso wie der sozialpsychologisch und musikethnologisch reflexiven Grundlegung der Chorleitungsarbeit in der »Migrationsgesellschaft« ergeben sich umfangreiche Anforderungen an Ausbildung, Weiter- und Fortbildung von Chorleitungen. Ich empfehle dazu die Ausführungen von Franz Riemer in diesem Band. Naheliegende Sofortmaßnahmen in der Fortbildungsarbeit von Einrichtungen und Verbänden könnten im Angebot des Erfahrungsaustausches vermittelt Best-Practice-Beispielen für erfolgreiche Teilhabe von Kindern und Jugendlichen mit Zuwanderungsgeschichte in Chören bestehen. Das würde den positiv Neugierigen unter den Kolleg_innen Chorleitungen Anregungen geben und Befürchtungen nehmen. Ein anderer Schritt: Das könnte und müsste, vielleicht

²⁶ Siehe als Beispiel die Aussagen der Interviewpartner_innen unten S. 213f., ferner die Ausführungen bei Riemer unten S. 174ff. und Horst unten S. 151ff.

²⁷ Siehe dazu insbesondere die Diskussionsberichte aus den Arbeitsgruppen der Tagung unten S. 166ff. und 179ff.

für Fortgeschrittene, in der Sache auch noch auf tatsächlich exemplarisch schwierige Gruppen und Situationen hin konkretisiert werden. Zuwanderungsgeschichte bzw. Migrationshintergrund als Generalbegriff und Thema allein hilft noch nicht wirklich. Aber das erforderte ebenso viel Sensibilität wie Mut.

(5) Politik und Verwaltung sind natürlich, wie immer, stark gefragt. Als Geldgeber für entsprechende Projekte, aber auch, indem sie Rahmenbedingungen für die chormusikalische Kulturarbeit verbessern. Dazu gehört nicht nur eine angemessene personelle Ausstattung an den Schulen und in den betreffenden Einrichtungen. Wichtig ist auch ein positives Zusammenspiel der verschiedenen Behörden und Institutionen. Hayat Chaoui zeigt in ihrem Beitrag am Beispiel Wuppertal, was möglich ist an Erschließung von Teilhabe, wenn Schulbehörden, Jugendamt, Sozialwesen und schließlich auch Kirchen zusammenarbeiten. Es ist wie so oft: Die Probleme und auch die Lösungen von Problemen richten sich nicht nach behördlichen Zuständigkeitsgrenzen.

12. Literatur

- Binas-Preisendörfer, Susanne/ Unseld, Melanie (Hrsg.) (2012): Transkulturalität und Musikvermittlung. Frankfurt/ M., New York: Peter Lang
- Bockhorst, Hildegard/ Reinwand, Vanessa-Isabelle/ Zacharias, Wolfgang (Hrsg.) (2012): Handbuch Kulturelle Bildung. München: kopaed
- Bommes, Michael (2009): Kulturelle Vielfalt versus Leitkultur? Über die deutsche Gesellschaft als Zuwanderungsgesellschaft. In: Ermert, Karl/ Höppner, Christian/ Kemmelmeyer, Karl-Jürgen/ Lüdke, Markus (Hrsg.): Musik und Verantwortung. Perspektiven der Musikpolitik in Deutschland. Wolfenbüttel: Bundesakademie für Kulturelle Bildung Wolfenbüttel, S. 55-68
- Destatis (2015a): Statistisches Bundesamt, Migration in Deutschland 2014. (Fachserie 1, Reihe 2.2). Wiesbaden
- Destatis (2015b): Statistisches Bundesamt: Bevölkerung und Erwerbstätigkeit. Bevölkerung mit Migrationshintergrund – Ergebnisse des Mikrozensus – 2014. (Fachserie 1, Reihe 2.2). Wiesbaden
- Deutsches Musikinformationszentrum 2006: Instrumentales und vokales Musizieren 2005 und 2000. (s. <http://www.miz.org/intern/uploads/statistik40.pdf>, letzter Zugriff: 23.03.16)

- Ehlert, Andrea/ Reinwand-Weiss, Vanessa Isabelle (Hrsg.) (2012): Interkultur. Teilhabe und kulturelle Vielfalt in Niedersachsen. Wolfenbüttel (= Wolfenbütteler Akademie-Texte Bd. 58)
- Ermert, Karl (2012): Demografischer Wandel und Kulturelle Bildung in Deutschland. In: Bockhorst/ Reinwand/ Zacharias 2012, S. 237-240
- Ermert, Karl (2015): Erfahrung macht Mut. Migrationsgesellschaft als Herausforderung und Chance für Kinder- und Jugendchöre. In: Intervalle. Arbeitskreis Musik in der Jugend 2015. Wolfenbüttel, S. 10-16
- Ermert, Karl (2016): Worüber sprechen wir eigentlich? Über Begriffe und Hal-tungen. In: Musikforum 1/2016, 8-11
- Ermert, Karl/ Riemer, Franz (2013): Musikalische Fort- und Weiterbildung. Pu-bliziert auf der Website des Deutschen Musikinformationszentrums, Bonn. (http://www.miz.org/static_de/themenportale/einfuehrungstexte_pdf/o1_BildungAusbildung/ermert_riemer.pdf) (letzter Zugriff: 14.03.16)
- Frankenberg, Emily/ Fries, Kirsten/ Friedrich, E Kamala/ Roden, Ingo/ Kreutz, Gunter/ Bongard, Stephan (2014): The influence of musical training on ac-culturation processes in migrant children. In: Psychology of Music (online veröffentlicht am 20 November 2014); <http://pom.sagepub.com/content/early/2014/11/20/0305735614557990> (letzter Zugriff: 17.03.16)
- Gaupp, Lisa (2012): Von der interkulturellen Pädagogik zur transkulturellen Per-formanz – Aspekte der Kultur- und Bildungspolitik in institutionellen transkulturellen Kontexten. In: Binas-Preisendörfer/Unselde 2012, S. 153-169.
- Gebhardt, Maria (2014): Kultur von Allen. Musikvereine als generations- und milieuübergreifende kulturelle Angebote. Eine quantitativ-empirische Ana-lyse der Nutzer_innen von Musikvereinen im Landkreis Hildesheim. Un-veröffentlichte Diplomarbeit am Institut für Kulturpolitik der Stiftung Uni-versität Hildesheim
- Interkulturelle Musikerziehung. In Wikipedia: https://de.wikipedia.org/wiki/Interkulturelle_Musikerziehung (letzter Zu-griff: 16.03.16)
- Institut für Kulturpolitik (Hrsg.) (2007): Beheimatung durch Kultur, Kulturorte als Lernorte interkultureller Kompetenz. Bonn, Essen (= Dokumentation, Bd. 66)
- Jerman, Tina (Hrsg.) (2007): Kunst verbindet Menschen. Interkulturelle Kon-zepte für eine Gesellschaft im Wandel. Bielefeld: transcript
- Kolland, Dorothea (2012): Kulturelle Bildung zwischen den Kulturen. In: Demo-grafischer Wandel und Kulturelle Bildung in Deutschland. In: Bockhorst/ Reinwand/ Zacharias 2012, S. 832-834
- Keuchel, Susanne (2012a): Das 1. InterKulturBarometer. Migration als Einfluss-faktor auf Kunst und Kultur. Bonn 2012
- Keuchel, Susanne (2012b): Zum Einfluss der Migration auf Kunst und Kultur in Niedersachsen. In: Ehlert/ Reinwand-Weiss 2012, S. 17-28.
- Keuchel, Susanne/ Larue, Dominic (2012): Das 2. Jugend-KulturBarometer. »Zwischen Xavier Naidoo und Stefan Raab«. Bonn
- Keuchel, Susanne/ Wiesand, Andreas (2006): Das 1. Jugend-Kulturbarometer. »Zwischen Eminem und Picasso«. Bonn 2006
- Klages, Helmut/ Kmiecik, Peter (Hrsg.) (1979): Wertewandel und gesellschaft-licher Wandel. Frankfurt/ M., New York.
- Kreutz, Gunter/ Brünger, Peter (2012): Musikalische und soziale Bedingungen des Singens. Eine Studie unter deutschsprachigen Chorsängern. In: Musi-cae Scientiae, 16(2), S. 168–184. doi:10.1177/1029864912445109. (Online veröffentlicht am 28. Mai 2012.) <http://msx.sagepub.com/content/early/2012/05/25/1029864912445109> (letzter Zugriff: 17.03.16)
- Kröger, Franz (2005): Heimat Deutschland. Auf dem Weg in die multikulturelle Republik. – Zwischenergebnisse eines Forschungsprojektes. In: Kulturpo-litische Mitteilungen. Nr. 109, 48-50
- Kultur in Deutschland (2008). Schlussbericht der Enquete-Kommission. Mit al-len Gutachten der Enquete sowie der Bundestagsdebatte vom 13.12.2007 auf DVD. Hrsg. vom Deutschen Bundestag. Regensburg: ConBrio. Auch als Download der Bundestagsdrucksache 16/7000 beim Deutschen Bundestag verfügbar. (<http://dip21.bundestag.de/dip21/btd/16/070/1607000.pdf>) (letzter Zugriff: 14.03.16) [Zitate im Artikel nach dieser Ausgabe.]
- Kultur und demografischer Wandel (2007): Konsequenzen für kulturelle Bildung und Soziokultur. Positionspapier des Rates für Soziokultur und kulturelle Bildung im Deutschen Kulturrat vom 18.01.2007 (Siehe: <http://www.bundesakademie.de/pdf/positionspapier.pdf>; letzter Zu-griff: 14.03.16)
- Leotsakou, Athena (2013) Partizipationsfaktor und Identitätswahrung. Teilhabe von Menschen mit Migrationshintergrund. In: Kultur bildet. Ausg. 2 (März 2013), S. 4
- Merkt, Irmgard (1983): Deutsch-türkische Musikpädagogik in der Bundesrepub-lik. Ein Situationsbericht. Berlin: EXpress Edition

- Merkt, Irmgard (1993): Interkulturelle Musikerziehung. In: Musik und Unterricht 9/1993. S. 4-7
- Nationaler Aktionsplan Integration (2012). Zusammenhalt stärken – Teilhabe verwirklichen. Hrsg. v. Presse- u. Informationsamt der Bundesregierung. Berlin o. J. (2012)
- Pries, Ludger (2015): Teilhabe in der Migrationsgesellschaft: Zwischen Assimilation und Abschaffung des Integrationsbegriffs. In: IMIS-Beiträge, H. 47, S. 9-35
- Reimers, Astrid (2014): Laienmusizieren in Deutschland. Publiziert auf der Website des Deutschen Musikinformationszentrums, Bonn.
(http://www.miz.org/static_de/themenportale/einfuehrungstexte_pdf/06_Laienmusizieren/reimers.pdf (letzter Zugriff: 14.03.16))
- Standbeine dürfen nicht zum Klumpfuß werden. Wolfgang Welsch im Gespräch über eine transkulturell orientierte Gesellschaft – und wie Musik Menschen zusammenführen kann. In: Musikforum 1/2010, S. 8-12.
- Stroh, Wolfgang Martin: Interkulturelle Musikerziehung.
Siehe <http://www.interkulturelle-musikerziehung.de/index.html>
(letzter Zugriff: 21.03.16)
- Vogels, Raimund (2012): Impulsreferat für das Handlungsfeld Musik. In: Ehlert/Reinwand-Weiss 2012, S. 58-63
- Welsch, Wolfgang (2010): Was ist eigentlich Transkulturalität? In: Darowska, Lucyna/ Lüttenberg, Thomas/ Machold, Claudia (Hrsg.): Hochschule als transkultureller Raum? Kultur, Bildung und Differenz in der Universität. Bielefeld: Transcript, S. 39-66.
- Wippermann, Karsten/ Flaig, Berthold Bodo (2009): Lebenswelten von Migrantinnen und Migranten. In: Aus Politik und Zeitgeschichte, Ausgabe 5/2009, S. 3-11
- Ziehe, Thomas (1983): Gesellschaftlicher Wandel und sein Bezug zu Kunst, Kulturarbeit und Ästhetischer Erziehung. In: Boström, F. u.a. (Hg.), Jahrbuch Ästhetische Erziehung 1, Berlin.
- Zimmermann, Olaf/ Geißler, Theo (Hrsg.) (2012): Kulturelle Vielfalt leben: Chancen und Herausforderungen interkultureller Bildung. Berlin: Deutscher Kulturrat (= Aus Politik und Kultur Nr. 8)

Grundlagen und Politik

Sozialkulturelle Implikationen der Migrationsgesellschaft in Deutschland

Ludger Pries¹

Deutschland hat sich in den letzten Jahrzehnten zu einem offenen Einwanderungsland entwickelt. Dauerhafte Nettozuwanderung von mehreren Hunderttausend Menschen pro Jahr wird auch die nächsten Dekaden bestimmen. Dies ist Anlass genug, die Vorstellungen von Integration und Teilhabe in der Migrationsgesellschaft gründlich zu überdenken. Für eine gelingende Willkommenskultur sind gerade die sozialkulturellen Aspekte der Teilhabe zu berücksichtigen.²

1. Bestandsaufnahme Einwanderungsgesellschaft Deutschland

Das Gebiet der heutigen Bundesrepublik Deutschland war seit Jahrtausenden Drehscheibe von Wanderungsprozessen. Seit dem 19. Jahrhundert bis zur ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts stimulierten Industrialisierung und Kriege gewaltige Ein- und Auswanderungsbewegungen. Die beiden von Deutschland begonnenen Weltkriege hatten – neben dem millionenfachen Tod in Konzentrationslagern, auf den Schlachtfeldern, bei Massenschießungen und durch Zwangsarbeit – eine bis dahin nicht gekannte (Zwangs-) Mobilität von Menschen zur Folge. Nach dem Zweiten Weltkrieg waren allein auf den Territorien der beiden deutschen Staaten BRD und DDR etwa 40 Millionen Menschen von eigenen erzwungenen Wanderungserfahrungen betroffen – bei einer damaligen Gesamtbevölkerung beider deutscher Staaten im Jahre 1950 von etwa 69 Millionen Menschen (Bade 2000). Trotz der millionenfachen Einwanderung von »Gastarbeitern« dominierte während der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts die Aussage »Die Bundesrepublik ist kein Einwanderungsland« die Selbstwahrnehmung.

¹ Ludger Pries ist Professor für Soziologie an der Ruhr-Universität Bochum, er war Mitglied des Sachverständigenrates deutscher Stiftungen für Migration und Integration und vertritt von 2015 bis 2017 den Humboldt-Lehrstuhl an El Colegio de México.

² Teile der folgenden Ausführungen werden in Pries 2014 ausführlicher behandelt.

Zu Beginn des 21. Jahrhunderts hatten von den in Deutschland Lebenden knapp ein Zehntel eine ausländische Staatsangehörigkeit und fast 20 Prozent einen »Migrationshintergrund« (sie selbst oder zumindest ein Elternteil waren außerhalb Deutschlands geboren; Statistisches Bundesamt 2014). Seit der Jahrtausendwende, vor allem seit etwa 2008 haben die Wanderungsbewegungen von und nach Deutschland insgesamt und auch die Nettoeinwanderung beachtlich zugenommen. Zwischen 2008 und 2013 sind die jährlichen Ein- und Auswanderungen Deutscher und Nicht-Deutscher von etwa 1,4 Millionen auf über 2 Millionen und ist die Nettozuwanderung gar von minus 55.000 auf plus 430.000 Menschen angestiegen (Statistisches Bundesamt 2014a, Tabelle 6). Nach der Wanderungstatistik wurde für das Jahr 2014 eine Nettozuwanderung von 470.000 geschätzt.³

Diese Entwicklung erklärt sich vor allem durch die zwei Wellen der EU-Osterweiterung, die steigende EU-Binnenmobilität (Einwanderung junger Menschen vor allem aus Spanien, Italien und Griechenland), die Arbeitsmigration aus Nicht-EU-Staaten und durch die Zunahme von Flüchtlingen und Asylsuchenden (SVR 2015). Zusammengefasst zeigt sich, dass die gegenwärtige Einwanderungssituation hinsichtlich der Herkunftsländer und der Qualifikationsstrukturen der Einwander_innen völlig anders ist, als sie während der sogenannten Gastarbeitermigration noch bis in die 1980er Jahre vorherrschte. Diese Entwicklung Deutschlands zu einem Einwanderungsland (SVR 2014) wird in Politik und Gesellschaft grundsätzlich begrüßt. Bis etwa 2060 benötigt Deutschland eine jährliche Nettozuwanderung von – je nach Schätzung – zwei- bis vierhunderttausend Erwerbstätigen (SVR 2011, S. 44; Statistisches Bundesamt 2009, S. 19, 34; Fuchs et al. 2015). Ohne dauerhafte Nettoeinwanderung würde sich das Erwerbspersonenpotential der 20- bis 65-Jährigen von knapp 50 Millionen im Jahre 2008 auf knapp 30 Millionen im Jahre 2060 verringern (SVR 2011, S. 44). Dem stünden dann über 20 Millionen 65-Jährige und Ältere gegenüber; zusammen mit den unter 20-Jährigen kämen auf jeden aktiven Erwerbstätigen dann mehr als ein Nicht-Erwerbstätiger (Statistisches Bundesamt 2009, S. 43ff).

³ Vgl. https://www.destatis.de/DE/PresseService/Presse/Pressemitteilungen/2015/01/PD15_024_12411.html

Eine dauerhafte Einwanderung wird in allen relevanten wissenschaftlichen Studien als notwendige, wenn auch noch nicht hinreichende Bedingung dafür angesehen, die demografischen Herausforderungen ohne dramatische Folgen für die sozialen Sicherungssysteme und die Gesellschaft insgesamt zu meistern. Nicht zuletzt deshalb ist genauer zu untersuchen, wie sich die Prozesse der Integration und Teilhabe von Migrant_innen vollziehen.

2. Integration und Teilhabe in der Migrationsgesellschaft

Im Hinblick auf die Formen der gesellschaftlichen Integration und sozialen Teilhabe von Migrant_innen bestehen in der gesellschaftlichen wie in der wissenschaftlichen Debatte unterschiedliche Konzepte. Während die klassische Integrationsforschung von einem Prozess des langsamen »Hinüberwachsens« der wirtschaftlichen, kulturellen, sozialen und politischen Bezüge vom Herkunfts- zum Ankunftsland im Sinne einer Assimilation ausging (monistisches Assimilationsmodell), werden gegenwärtig eher die Formen der mehrfachen und auch widersprüchlichen Integration in unterschiedliche Sozialkontexte untersucht (plurales und interaktionistisches Integrationsmodell).

Als *monistische Assimilation* kennzeichnete Ronald Taft (1953 und 1957) die »Absorption« von Einwanderern in eine bestehende Gesellschaft als den Prozess des Ähnlichwerdens ersterer in Bezug auf letztere (Taft 1953, S. 45). Diese monistische Assimilation verläuft demnach ähnlich dem Hinaufsteigen einer Treppe oder dem Erklimmen eines Gipfels. Taft (1957, S. 142ff) unterschied sieben Stufen, über die sich der Prozess der so verstandenen Assimilation vollzieht:

1. *kulturelles Lernen* in der Aufnahmegesellschaft vor allem als Sprachenlernen und Kennen der wesentlichen Kulturbestandteile;
2. *positive Einstellung* zu den Mitgliedern und Normen der *Aufnahmegesellschaft*;
3. Entwicklung *negativer Einstellungen* zu den Mitgliedern und Normen der *Herkunftsgesellschaft*;
4. *Anpassung an die wahrgenommenen Rollenerwartungen* in der Aufnahmegesellschaft;

5. Wahrnehmung der *sozialen Akzeptanz* durch Aufnahmegesellschaft;
6. *Identifikation mit der Aufnahmegesellschaft*;
7. *Einverständnis* mit deren *vorherrschenden Werten und Normen*.

Die impliziten Annahmen dieses Modells sind klar: Integration ist ein unilinear gerichteter Prozess; Integration ist eine »Bringschuld« der Migrant_innen selbst, sie haben sich an die vorherrschenden Normen der Ankunfts-gesellschaft anzupassen; die Stufen bilden eine hierarchische Sequenz; Menschen können nur *entweder* der Herkunftsgesellschaft *oder* der Ankunfts-gesellschaft richtig angehören.

Ein solches Konzept monistischer Assimilation war und ist in allen Gesellschaften in der einen oder anderen Form verbreitet. Wie bereits Taft (1953, S. 46) hervorhob, war es in den USA z.B. die Idee einer »American Core Culture«, an die sich alle Einwander_innen zu assimilieren hätten. In Deutschland waren die Modelle einer »deutschen Leitkultur« und einer »christlich-abendländischen Gemeinsamkeit« wichtige Referenzpunkte in öffentlichen Debatten. In der klassischen deutschen Integrationsforschung werden im Sinne monistischer Assimilation die vier Dimensionen der

1. kulturellen Assimilation (Kulturation) im Sinne des Erlernens von Wissen, Fertigkeiten und vor allem der Sprache der Ankunfts-gesellschaft, der
2. strukturellen Assimilation (Platzierung) im Sinne der Positionierung im Erwerbssystem und der Verleihung von Rechten, der
3. sozialen Assimilation (Interaktion) als dem Knüpfen sozialer Beziehungen und der sozialen Akzeptanz in der Ankunfts-gesellschaft und
4. der emotionalen Assimilation (Identifikation) als der wertorientierten Zuwendung zur Ankunfts-gesellschaft unterschieden (vgl. Esser 1999, S. 24f). Ähnlich wie bei Ronald Taft wird dabei von einer eindeutigen Sequenzfolge des Integrationsprozesses ausgegangen: »Die vier Dimensionen hängen in typischer Weise auch kausal zusammen« (Esser 2001, S 17).

Neben diesem monistischen Assimilationsmodell hatte bereits Taft (1953, S. 46f) das Modell einer *pluralistischen Assimilation* dargestellt als das,

was man in Europa vielleicht »multikulturelle Integration« nennen würde. Nach einem solchen pluralistischen Assimilationsmodell werden weder Individuen noch ethnische Gruppen eingeladen, ihre an dem Herkunftsland orientierten Identitäten und Werte, sozialen Beziehungen und Loyalitäten zu überprüfen. Vielmehr besteht die Vielfalt unterschiedlicher Herkunftskulturen bei einem Minimalniveau gegenseitigen Respekts als Nebeneinander fort.

Als drittes Integrationsmodell benennt Taft das der *interaktionistischen Assimilation*. In diesem Fall handeln die unterschiedlichen ethnischen, kulturellen, religiösen etc. sozialen Gruppen in einer Gesellschaft einen gemeinsamen Werte- und Ordnungsrahmen aus, innerhalb dessen aber ansonsten keine vollständige Verschmelzung, sondern ein respektvolles Miteinanderleben stattfindet (Taft 1953, S. 49, 51). Dieses Integrationskonzept liegt also zwischen den Extremen der monistischen Assimilation und des unverbindlichen multikulturellen Nebeneinanders. Eine so verstandene *interaktionistische und teilhabeorientierte Integration* setzt an dem Gedanken der möglichst chancengerechten Teilhabe aller Menschen und sozialen Gruppen einer Gesellschaft von Menschen an. Integration ist dann vor allem ein wechselseitiger Verständigungs- und Aushandlungsprozess und eine Einladung zur Teilnahme an allen für wichtig erachteten gesellschaftlichen Aktivitäten und Bereichen. Im Zentrum stehen dabei in Anlehnung an Berry (1997) nicht ethnische Inklusions- und Exklusionsverhältnisse, sondern der Umgang kulturell unterschiedlicher Gruppen miteinander.

Für Berry sind das Bewahren kultureller Identität und Charakteristika der »nicht-dominanten Gruppe« genauso wichtig wie die Teilhabe an anderen gesellschaftlichen oder kulturellen Gruppen der Mehrheitsgesellschaft (ebd. S. 9). Auf der Grundlage einer breiten Revision der US-amerikanischen, australischen und teilweise auch der westeuropäischen Literatur kommt Berry zu dem empirischen Ergebnis, dass gelingende Teilhabe aller Gruppen in Migrationsgesellschaften am besten funktioniert, wenn dem Zusammenleben ein Integrationskonzept im Sinne einer Sowohl-als-Auch- und nicht einer Entweder-Oder-Logik zugrunde liege (vgl. auch Berry et al. 2006, S. 232ff; Gansbergen 2015). Ganz in diesem Sinne wurde

im Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Migration und Integration (SVR) ein offenes, plurales und aktivierendes Verständnis von Integration entwickelt als

»(...) die möglichst chancengleiche Teilhabe an den zentralen Bereichen des gesellschaftlichen Lebens, also an Erziehung, Bildung, Ausbildung, Wirtschaft und Arbeitsmarkt, Gesundheit, Rechts- und Sozialsystem usw. Im Zentrum steht die Chance zur wirtschaftlichen Selbstentfaltung, also die Teilhabe an Wirtschaft und Arbeitsmarkt als Grundlage zu eigenständiger Lebensführung und sozialer Akzeptanz«.⁴

Integration als eine »Ermöglichungsstrategie« ist danach ein Thema für alle Menschen einer Gesellschaft, nicht nur für eine spezifische Gruppe. Integration und Teilhabe folgen demnach nicht einem Stufenmodell (erst kulturelle, dann strukturelle, dann soziale, dann emotionale Assimilation), sondern verhandelten und wechselseitigen Teilhabeerwartungen, die sich auf die unterschiedlichsten Lebensbereiche gleichzeitig beziehen können. Gerade gemeinsame Aktivitäten, die keine hohen formalen (Berufszeugnisse etc.) oder qualifikatorischen (Sprache etc.) Hürden beinhalten, wie z.B. Sport oder Musizieren, eröffnen dabei wichtige Teilhabebereiche.

3. Gemeinsames Musizieren als Teilhabeeinladung

Die direkten sozialen Begegnungen zwischen Menschen mit und ohne Migrationshintergrund sind eine wesentliche Form, um Vorurteile abzubauen, wechselseitige Anerkennung zu erreichen, aber auch die gegenseitigen Erwartungen gleichberechtigt auszuhandeln. Dies kann zur positiven sozio-emotionalen Entwicklung aller Beteiligten beitragen. Die Befähigung, soziale Beziehungen zu Menschen ohne Migrationshintergrund zu pflegen, ist auch für den zukünftigen sozioökonomischen Status von Menschen mit Migrationshintergrund wichtig, da ein Zugang zu vielen statushohen Beschäftigungen von solchen regelmäßigen Interaktionen beeinflusst wird.

Menschen mit Migrationshintergrund stellen – wie weiter oben gezeigt – ein wachsendes Segment der deutschen Bevölkerung dar. Sie zeichnen

⁴ Bade 2009, S. 1; vgl. schon Zuwanderungsrat (2004, S. 3) und Mons (2001, S. 169).

sich, verglichen mit der Bevölkerung ohne Migrationshintergrund, durch eine höhere Anzahl von Familien mit Kindern und durch kinderreiche Familien aus. Der Anteil von Menschen mit Migrationshintergrund an der Gesamtbevölkerung Deutschlands ist in den jüngeren Altersstufen am höchsten. So hatten im Jahr 2013 bereits etwa ein Drittel aller Kinder und Jugendlichen bis 15 Jahren einen Migrationshintergrund. Auch in der Altersgruppe von 25 bis 35 Jahren sind Einwander_innen bzw. deren Kinder mit 27 Prozent überdurchschnittlich vertreten. In der Altersgruppe zwischen 65 und 75 Jahren haben dagegen lediglich 10 Prozent der Menschen einen Migrationshintergrund (Statistisches Bundesamt 2014). Es ist davon auszugehen, dass der Migrantenanteil in Deutschland weiterhin kontinuierlich zunehmen wird.

Musik gilt als Sprache, die für Menschen verschiedener Herkunft verständlich ist und eine Brücke zwischen ihnen bauen kann. Die integrative Wirkung von Chören liegt in diesem Sinne nahe. Gerade in Deutschland hat das gemeinsame Singen in den unterschiedlichsten Formen von Chören eine lange Tradition und eine hohe gesellschaftliche Bedeutung. Etwa eineinhalb Millionen Menschen sind in Deutschland als Sänger_innen in etwa 60.000 registrierten Chören aktiv. Das Mitsingen in Chören weist – da keine umfangreichen Investitionen in Musikinstrumente und ebenso wenig umfassende musiktheoretische Kenntnisse vorausgesetzt werden – die wohl niedrigste Einstiegsschwelle in gemeinschaftliches Musizieren und gemeinsame sozial-kulturelle Aktivitäten überhaupt aus. Es kann weitreichende Integrationswirkungen haben, weil es Menschen aus unterschiedlichsten sozialen und kulturellen Zusammenhängen zusammenbringt.

Gemeinsames Musizieren hat auch eine tief wirkende Integrationsdimension, insofern es die beteiligten Sänger_innen als ganze Menschen, mit Herz und Verstand anspricht und somit einen herausragenden Beitrag zur Herausbildung und Stabilität von kollektiven und individuellen Identitäten leistet. Gemeinschaftliches Chorsingen erfüllt auf der Ebene des Stadtteils oder der Gemeinde vielfältige sozial-integrative Funktionen (soziale Netzwerkbildung, ehrenamtliches Engagement, Hilfe für Bedürftige, soziale Anerkennung und Selbstverwirklichung in künstlerisch-kultureller Arbeit etc.). Durch die Organisation des gemeinschaftlichen Singens in

Chören und Chorverbänden auf der Landes- und Bundes- sowie internationalen Ebene werden auch systemintegrative Funktionen wirksam. Größere Gemeinschaften, die sich um bestimmte Interessen, Traditionen oder Merkmale gruppieren, werden in komplexe gesellschaftliche Institutionensysteme eingewoben (so etwa durch Jugendchöre, Frauenchöre, Männerchöre, Chöre bestimmter Religionsgemeinschaften, Chöre mit spezifischer Berufung auf historische Ereignisse oder Chöre bestimmter musikalischer Richtungen und Ansprüche).

Zu den integrativen und teilhabeeröffnenden Wirkungen von gemeinsamem Musizieren und speziell gemeinsamem Singen in Chören liegen bereits einige wissenschaftliche Befunde vor. Für Jugendchöre wurde das Projekt »Chormusikkultur und Migrationsgesellschaft« des Arbeitskreises Musik in der Jugend e.V. (AMJ) durchgeführt. Die integrative Wirkung von Erwachsenenchören wurde noch nicht hinreichend erforscht, liegt aber durchaus nahe.

Im Musikunterricht, zu dem auch Singen im Chor in einem weiteren Sinne gehört, werden nicht nur kognitive, sondern auch soziale und interkulturelle Kompetenzen gestärkt (vgl. Niessen et al. 2008, S. 10). Als eines der Ziele des Musikunterrichts wird von Lehrer_innen Toleranz gegenüber Andersartigkeit, z.B. in Bezug auf Musikgeschmack, genannt (vgl. Niessen et al. 2008, S. 8). Damit wird eine offene und respektvolle Haltung gegenüber der Diversität von Ausdrucksmöglichkeiten im kulturellen Bereich angestrebt (vgl. Niessen et al. 2008, S. 13). Diese Eigenschaften können, wenn sie durch Chöre gefördert werden, sicherlich zu einer reibungslosen Kommunikation zwischen den Vertreter_innen verschiedener Kulturen beitragen.

In der Einwanderungsgesellschaft sind alle Möglichkeiten der Eröffnung von möglichst niedrighschwelligem und voraussetzungsarmen Teilhabechancen zu prüfen und zu fördern. In diesem Sinne repräsentiert die historisch gewachsene Chormusiktradition in Deutschland eine reichhaltige Quelle und Ressource für Integration und wechselseitiges Lernen. Diesen Schatz zu heben, zu hegen und zu pflegen sollte Aufgabe der gesamten Gesellschaft sein. Dabei könnte bzw. wird sich zeigen, dass neue Impulse gerade aus dem wechselseitigen Lernen entstehen können.

4. Literatur

- Bade, Klaus J., 2000: Europa in Bewegung. Migration vom späten 18. Jahrhundert bis zur Gegenwart. München: C.H. Beck.
- Berry, John W., 1997: Immigration, Acculturation and Adaptation (Lead Article). In: *Applied Psychology: an international review*, Vol. 46 (1), pp. 5-68
- Berry, John W./ Phinney, Jean S./ Sam, David L./ Vedder, Paul (Eds.), 2006: *Immigrant Youth in Transition: Acculturation, Identity and Adaption Across National Contexts*. London: Lawrence Erlbaum.
- Esser, Hartmut, 1999: Inklusion, Integration und ethnische Schichtung. In: *Journal of Conflict and Violence Research*, Vol. 1 (1). Verfügbar unter: <http://www.uni-bielefeld.de/ikg/jkg/1-1999/esser.pdf>, Abruf 29.08.2015
- Esser, Hartmut, 2001: Integration und ethnische Schichtung. In: *Arbeitspapiere: Mannheimer Zentrum für Europäische Sozialforschung* (Hrsg.), Nr. 40
- Fuchs, Johann/ Kubis, Alexander/ Schneider, Lutz, 2015: Zuwanderungsbedarf aus Drittstaaten in Deutschland bis 2050. Szenarien für ein konstantes Erwerbspersonenpotenzial – unter Berücksichtigung der zukünftigen inländischen Erwerbsbeteiligung und der EU-Binnenmobilität. (Studie im Auftrag der Bertelsmann-Stiftung). Gütersloh: Bertelsmann Stiftung
- Gansbergen, Anna (2015): *Freundschaften und Bildungserfolg – eine empirische Untersuchung unter besonderer Berücksichtigung von Freundschaften zwischen Schüler_innen mit und ohne Migrationshintergrund*. (Dissertation Universität Bremen)
- Niessen, Anne/ Lehmann-Wermser, Andreas/ Knigge, Jens/ Lehmann, Andreas C. (2008): Entwurf eines Kompetenzmodells »Musik wahrnehmen und kontextualisieren«. In: *Zeitschrift für kritische Musikpädagogik*. Sonderedition: Bildungsstandards und Kompetenzmodelle für das Fach Musik? S. 3-33, online verfügbar unter: <http://www.zfkm.org/sonder08-niessental.pdf>; Abruf am 28.08.2015.
- Pries, Ludger, 2014: Integration als Eröffnung gesamtgesellschaftlicher Teilhabechancen. In: *Nachrichtendienst des Deutschen Vereins für öffentliche und private Fürsorge*, 94. Jg., Nr. 2 (S. 49-54) und Nr. 3 (S. 122-126)
- Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration (SVR), 2011: *Migrationsland 2011. Jahresgutachten 2011 mit Migrationsbarometer*. Berlin: SVR
- Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration (SVR), 2014: *Deutschlands Wandel zum modernen Einwanderungsland. Jahresgutachten 2014 mit Integrationsbarometer*. Berlin: SVR
- Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration (SVR), 2015: *Unter Einwanderungsländern: Deutschland im internationalen Vergleich. Jahresgutachten 2015*. Berlin: SVR
- Statistisches Bundesamt, 2009: *Bevölkerung Deutschlands bis 2060. 12. Koordinierte Bevölkerungsvorausberechnung*, Wiesbaden: Statistisches Bundesamt, online verfügbar unter: <https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/Bevoelkerung/VorausberechnungBevoelkerung/BevoelkerungDeutschland2060.pdf>, Abruf 13.04.2015
- Statistisches Bundesamt 2014: *Bevölkerung mit Migrationshintergrund – Ergebnisse des Mikrozensus 2013*. Wiesbaden: Statistisches Bundesamt
- Statistisches Bundesamt, 2014a: *Bevölkerung und Erwerbstätigkeit. Vorläufige Wanderungsergebnisse 2013*. Wiesbaden: Statistisches Bundesamt
- Taft, Ronald, 1953: The Shared Frame of Reference Concept Applied to the Assimilation of Immigrants. In: *Human Relations*, Vol. 6, pp. 45-55
- Taft, Ronald, 1957: A psychological model for the study of social assimilation. In: *Human Relations*, Vol. 10. Sage Publications, pp. 141-15

Singen verbindet – Chöre und Singgruppen als gesellschaftliche Instanzen der Integration¹

Gunter Kreutz²

1. Migration und Kultur

Wie kann die Integration von Menschen, die aus Kriegsgebieten, vor Verfolgung oder akuter wirtschaftlicher Not geflüchtet sind, in ein neues Umfeld gelingen? Selbstredend brauchen diese Menschen, unter denen sich Tausende unbegleitete Kinder und Jugendliche befinden, über eine profunde Erstversorgung hinaus eine mittel- und langfristige Perspektive für eine nachhaltige soziale Integration. Die Frage lautet nun nicht, ob kulturelle Techniken dabei eine Rolle übernehmen können. Denn wie sollten Eingliederungsprozesse daran vorbei gestaltet werden können? Es fragt sich vielmehr, welche Grundlagen vorhanden sind, damit eine kulturelle Integration stattfinden kann. Wie müssen beispielsweise gute Praxen gestaltet sein, damit sich die unzweifelhaft integrierende Kraft musikalisch-kultureller Bildung optimal entfalten kann?

Wissenschaftliche Studien verweisen auf vielfältige positive Wirkungen von Singen und Musizieren auf die individuelle kognitive, emotionale und soziale Entwicklung (Kreutz, 2004). Singgruppen und Chöre gerade im Laienbereich könnten sich folglich als besonders nachhaltige gesellschaftliche Institutionen für Integrationsaufgaben darstellen. Doch scheinen die existierenden Angebote derzeit unzureichend, um wirklich alle Kinder und Jugendlichen zu erreichen, wie der Deutsche Musikrat ernüchert feststellt (DMR, 2012). Dafür sprechen, obwohl in differenzierter Weise, auch die Ergebnisse der Untersuchungen im Rahmen des Projektes »Chormusikkultur und Migrationsgesellschaft« (siehe die Beiträge Ermert, Büdenbender und Büdenbender/ Frischen im vorliegenden Band). Also wäre ihr kulturpolitischer Stellenwert neu zu bewerten und wären die

¹ Grundlage ist das Essay »Singend glücklich? Warum die Gesellschaft (viel mehr) Chöre braucht«, herausgegeben vom Verein zur Förderung der Vokalmusik – a capella e.V. 2015, a capella Verlag Leipzig.

² Prof. Dr. Gunter Kreutz lehrt Systematische Musikwissenschaften an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg. Er interessiert sich für musikalische Aktivitäten wie Singen, Musizieren, Tanzen und Musikhören im Alltag und für deren Wirkungen auf Wohlbefinden und Gesundheit.

spezifischen Interessen insbesondere für das Chorwesen und die Gestaltung freier Singgruppen entsprechend zu vertreten.

Doch dies ist nur die eine Seite der Medaille. Die andere ist, dass Menschen mit ihren eigenen kulturellen Vorstellungen und sehr viel kulturellem Wissen zu uns kommen. Daraus können sich große Chancen ergeben, nicht allein das kulturelle Leben zu bereichern, sondern die aus kulturellen Praktiken heraus in andere Domänen der individuellen Entwicklung transferierenden Kompetenzen als Ressourcen zu nutzen. Gerade unter den ausländischen Kindern und Jugendlichen ist ein hohes latentes Maß an Traumatisierung anzunehmen, welches in vielen Fällen erst mittelfristig überhaupt erkennbar wird. Umso wichtiger ist es, in einer auf Immigration immer stärker ausgerichteten Gesellschaft niedrigschwellige (auch aufsuchende) kulturelle Angebote vorzuhalten, um ästhetische Erfahrungen zu ermöglichen. Kurzum: ein kulturell vermitteltes, positives Denken kennt nur Gewinner. Das gemeinsame Singen und Musizieren sind fraglos exzellente Kandidaten, um genau das zu realisieren.

2. Wie steht es um die Musik- und Gesangskultur hierzulande?

Menschen nehmen viel Geld in die Hand, um an kulturellen Angeboten teilzuhaben. Dass diese stark auf die *Rezeption* von Musik und anderen Inhalten *über Medien* ausgerichtet sind, kann auch als Folge einer verfehlten Bildungspolitik begriffen werden. Schließlich ist der Musikunterricht der allgemein bildenden Schulen in fast allen Bundesländern einer ungebremsten Erosion ausgesetzt, zumal nur 10 Prozent der Kinder und Jugendlichen einer Alterskohorte Instrumentalunterricht erhalten (DMR, 2012). Nicht verschwiegen werden sollte, dass der Sportunterricht ungeachtet des weithin beklagten Bewegungsmangels bei Kindern als Schulfach fast ebenso prekär geworden ist.

Eine Besserung dieser Situation ist derzeit nicht in Sicht. Das langfristige Bestehen Tausender Laienchöre, so muss befürchtet werden, steht infrage, wenn in den Familien, Kindergärten und Grundschulen wenig oder mit nur unzureichender Anleitung gesungen wird. Eine umfassende Stimmbildung für Erzieher_innen und für Lehrer_innen gibt es nicht.

So nimmt es nicht wunder, dass musikalisch und gesanglich schlecht vorbereitete Kindergartenkinder und Erstklässler_innen kaum auf adäquate Musikangebote in den Grundschulen treffen. Dabei zeigt sich, dass gerade Grundschulchöre ein ganz erhebliches Potenzial aufweisen, Kinder auf eine spätere, langfristige Mitgliedschaft in Laienchören vorzubereiten, da genau hier bis zu 50 Prozent aller später befragten Sänger_innen erste (bewusste) Erfahrungen gemacht haben (Kreutz & Brünger, 2012).

Der Deutsche Musikrat verweist zwar zu Recht auf eine breit gefächerte musikalische Chorlandschaft mit Millionen von Sänger_innen (siehe dazu die einschlägigen, regelmäßig aktualisierten Statistiken im Portal www.miz.org). Doch die nähere Betrachtung ernüchert, denn die Männer und Frauen repräsentieren die Mittel- und Oberschicht unserer Gesellschaft. Menschen aus sozial benachteiligten Schichten sind kaum nennenswert an diesem Chorleben beteiligt – medial wirksam präsentierten Obdachlosenchor und durchschlagenden Erfolgen des so genannten Rudelsingens, einer Art Karaoke für alle, zum Trotz. Kreutz/Brünger (2012) konnten zudem nachweisen, dass jene aktiven Chorist_innen zu einem großen Teil in ihrer Kindheit einen Instrumentalunterricht genossen haben. Für diese Gruppe stellen sich also weder soziale noch durch mangelnde musikalische Bildung geschuldete Barrieren, die einer regelmäßigen Teilnahme am Singen im Wege stünden. Das bedeutet nun nicht, dass Laienchöre grundsätzlich gut aufgestellt seien. Der öffentliche kulturelle Sektor bietet Laienchören nur begrenzt strukturelle Förderungen an. Mittel für Proberäume, Honorare und Entgelte, Materialien und sonstige Ausgaben sind ohne Mitgliedsbeiträge, Spenden und sonstige Zuwendungen kaum aufzubringen.

Der individuelle und gesellschaftliche Wert von Musik, Gesang und Instrumentallernen für Kinder und Jugendliche wird in wissenschaftlichen Studien eindrucksvoll untermauert (Kreutz/Bongard, 2015). Die musikalische Symbolkultur, die in unserem abendländischen Musikverständnis verwurzelt und in international erstklassigen Konzerthäusern repräsentiert ist, ist nur auf der Grundlage eines in die gesellschaftliche Breite und Tiefe hinein reichenden kulturellen Lebens zu legitimieren. Vielleicht ist es somit an der Zeit, die Bedeutung von Musik- und Gesangskultur hinsichtlich ihrer erheblichen positiven Wirkpotenziale neu zu bewerten.

Denn deren Vernachlässigung bedeutet ja nicht, dass sie nicht vorhanden wären. Wir haben sie schlicht aus dem Bewusstsein zu verdrängen gelernt.

3. Was kann die Wissenschaft leisten?

Können wissenschaftliche Betrachtungen und Studien das Musikleben angemessen begründen? Die Antwort ist nicht ganz einfach, liegt dennoch auf der Hand: Wissenschaft ist nichts anderes als der fortwährende Versuch, von einem möglichst unvoreingenommenen Standpunkt ausgehend unser (musikalisches) Verhalten zu verstehen und so zu interpretieren, dass wir daraus etwas für die Zukunft ableiten und unsere eigenen, freien Entscheidungen danach ausrichten können. Wie wir unser persönliches Leben gestalten, bedeutet schließlich auch, zwischen verschiedenen Alternativen abzuwägen. Das gilt auch für immaterielle Werte, die sehr häufig zunächst für unser psychisches Wohlbefinden mit verantwortlich sind, direkt und indirekt aber auch körperliche und soziale Folgen haben können. Wissenschaftliche Studien können dafür wichtige Informationen und Anhaltspunkte liefern auf einer nicht mehr persönlichen, sondern gesellschaftlichen Ebene. Doch auch hier gilt es, abzuwägen und die Vor- und Nachteile verschiedener Alternativen auszuloten.

Was wissen wir also beispielsweise über die Bedeutung des Singens für unser individuelles Glück, unsere Gesundheit, Wohlbefinden und Lebensqualität? Genauer gefragt: Wie wirkt das Singen, während wir es tun, auf uns selbst zurück und wie verändert es unseren psychischen, geistigen und körperlichen Zustand kurzfristig und über längere Zeiträume?

Um es vorweg zu nehmen: Es gibt keinen einzigen belastbaren Hinweis, dass etwa *ausschließlich* das Singen einen Menschen von einer Krankheit geheilt, aus einer Notlage befreit oder die Gesellschaft insgesamt irgendwie verbessert hätte. Ähnliches gilt allerdings für alle anderen kulturellen Praktiken auch. Nicht einmal etablierte Therapieformen, die zur Rehabilitation von Krankheiten regelmäßig verschrieben und abgerechnet werden können, beispielsweise Massagen und andere Formen von Physiotherapie, verfügen über eine besonders gute Evidenzgrundlage.

Es stellt sich also die Frage, ob sich Millionen von Menschen irren können, die davon überzeugt sind, dass sie ohne Massage, Yoga, Meditation oder gemeinsames Singen gar nicht existieren können oder zumindest

nicht leben wollen. Sie irren sich sicherlich nicht. Und genau daraus ist abzuleiten, dass wir daran gehen sollten, kulturelle Techniken generell und besonders das Chorsingen noch weitergehend zu erforschen. Dabei geht es um nichts Geringeres als um unser Selbstbild und unsere Vernunft. Diese haben wir uns wohl etwas voreilig vor nur wenigen hundert Jahren selbst zugeschrieben, ohne damals auch nur annähernd ahnen zu können, wie nachhaltig unvernünftig wir Menschen uns bis dato verhalten würden.

4. Musik - ein Schulfach im Abstiegskampf

Der amerikanische Kognitionsforscher Steven Pinker ist berühmt geworden durch seine Ansicht, Musik sei nichts anderes als das Ergebnis einer überbordenden Fantasie des großen menschlichen Gehirns, das von sich aus zu den Grenzen des Denkbaren tendiert (Pinker, 1997). Musik ist folglich ein schönes, mehr oder minder anspruchsvolles Nebenprodukt (zur Sprache) und gehört als »pleasure technology« (S. 525) nach seiner Auffassung in denselben Topf wie Pornographie. In Pinkers Worten: Musik ist nicht mehr (und nicht weniger) als ein »evolutionärer Käsekuchen«; ein äußerst erfolgreiches Unterhaltungsmedium, das uns seit prähistorischen Zeiten begleitet. Nennenswerte Funktion hat dieser Käsekuchen nicht, wenn man von der Leistungsfähigkeit des Geistes einmal absieht. Ansonsten ist die Musik ein Selbstzweck. Man kann sich das so ähnlich wie ein inhaltlich sinnloser Benchmark-Test für neue Computerprozessoren vorstellen. Kurzum: ohne Musik und Gesang muss niemand verhungern oder vereinsamt und unglücklich sterben. Ohne Musik wäre das Leben nicht gleich ein Irrtum.

Inwiefern Pinker wissentlich oder unwissentlich aus der Seele MINT³ -gläubiger Bildungspolitiker_innen spricht, sei dahin gestellt. Doch sein Geist weht unüberhörbar durch die Flure der öffentlichen Administrator_innen auf höchsten Ebenen. Dumm nur, dass in dasselbe Horn ausgerechnet auch viele Vertreter_innen der Musikpädagogik stoßen – und mit ihrer Haltung das Schulfach Musik vielerorts an den Rand der Existenz gebracht haben. Ihr Hauptargument: Wenn Musik allein durch ihre

³ MINT = Mathematik, Informatik, Naturwissenschaft und Technik (Wikipedia.de, Zugriff am 10. Dezember 2015)

Wirkung auf Menschen legitimiert werden müsste, dann wäre ihr die Grundlage entzogen, wenn eine solche Wirkung einmal ausbliebe. Zudem würde Musik Alleinstellungsmerkmale womöglich verlieren, wenn andere Domänen des Lernens Ähnliches bewirkten. In dieser (verqueren) Sicht wird die Möglichkeit, dass Sport etwa für die Integration ausländischer Kinder genauso viel leisten könnte wie das gemeinsame Lernen von Liedern, Musikinstrumenten oder Tänzern, quasi als Gefahr gesehen. Wie man darauf kommt, dass die vermeintliche oder tatsächliche Gleichwertigkeit verschiedener Lernbereiche kultureller Techniken theoretisch zwangsläufig zu Beliebigkeit führt, ist nicht nachvollziehbar.

Tatsächlich neigen die Akteure in den Kultusministerien neuerdings dazu, künstlerische und kulturelle Fächer zusammen zu legen, fachliche Profile aufzulösen und die Abwärtsspirale in der fachlichen Qualität etwa in der Lehrer_innenausbildung weiter anzuheizen. Käme man aber auf die Idee, beispielsweise die Fächer Mathematik, Biologie und Physik oder Deutsch, Geografie und Religion künftig als integrierte Fächer beliebig zu vermengen, wie dies gerade mit Kunst, Musik und Sport geschieht? Wohl kaum. Die seit Ende des zweiten Weltkriegs nachhaltige Marginalisierung kultureller Techniken in unserem Bildungssystem und das gleichzeitige Beklagen des Mangels an Kreativität und Kooperationsbereitschaft in den Köpfen nachwachsender Generationen könnte ja eines Tages zu einem Umdenken Anlass bieten.

Es gibt mindestens zwei wesentliche Gründe, warum wir uns von dem Gerede über Musik als Selbstzweck tunlichst verabschieden sollten: Zum einen legitimieren sich sämtliche Schulfächer gerade durch ihre Transferwirkungen in andere Domänen. Es gibt kein Fach und keine Domäne des Lernens, Fühlens, Denkens oder Handelns, die ganz für sich allein stünde. Solche hermetischen Unterscheidungen gibt es nur in Sprachkategorien, aber nirgends in unserer Realität. Zum anderen verhindert dieses Selbstzweck-Dogma geradezu das Nachdenken darüber, welche Bedeutung das Singen (andere kulturellen Techniken wie die bildende Kunst oder der Sport sind in solchen Überlegungen immer mitzudenken) für unsere Kinder und ihre Entwicklung eigentlich hat. Sie sind schließlich die Zukunft unserer Gesellschaft. Und niemand will sich ausmalen, wohin eine Gesellschaft ohne eine aktive Aneignung kultureller Techniken und damit verbundener immaterieller Werte führen soll.

Doch offenkundig hat ein solches Denken in den musikpädagogischen Kategorien und Konzepten der »ästhetischen Erfahrung« als allein seligmachendes Ziel keinen Platz. Die verordneten Lehrplanziele, was Kinder können »sollen«, spiegeln ein rückständiges Bild von Musik als einem Fach, das Kunstwerke, Techniken, Materialien und Anschauungen in den Vordergrund rückt, im Grunde aber die für uns alle so wichtigen psychologischen, emotionalen, kognitiven und sozialen Bedeutungen als potenzielle explizite (und nicht nur implizite) langfristige Lern- und Entwicklungsziele unbeachtet lässt.

Es ist kein Geheimnis, dass die seit beinahe 20 Jahren vertretene Auffassung Steven Pinkers von Anfang an der fortwährenden Kritik zahlreicher Forscher ausgesetzt war. Die britischen Anthropologen Stephen Mithen und Robin Dunbar vermuten, dass Tanz und Gesang einmal so wichtige Funktionen inne gehabt haben, dass sich die Menschheit ohne diese kulturellen Techniken ganz anders hätte entwickeln müssen (Dunbar, 2014; Mithen, 2005). Ian Cross, ein weiterer Brite, titelte sogar einmal einen Aufsatz sinngemäß mit der Frage, ob Musik nicht das Wichtigste gewesen sei, das die Menschheit jemals hervorgebracht hat. Empirisch belegen lässt sich indessen, dass gemeinsames Musizieren für mehr Empathie zwischen Kindern sorgt (Rabinowitch, Cross, & Burnard, 2012; Spiro, Schofield, & Himberg, 2013). Schön wäre es, wenn diese Haltung sich einmal in den Fluren der Kultusministerien Bahn brechen würde und innerhalb des MINT-Denkens (wieder) einen angemessenen Platz einnehmen dürfte.

5. Warum wir mehr singen sollten

Menschen, die in ihrem Alltag singen, sei es ganz informell in der Familie oder eben in Chorgemeinschaften und Singgruppen, pflegen nicht nur kulturelle Traditionen, sondern vor allen Dingen sich selbst. Seit ungefähr 15 Jahren haben eine Reihe von Wissenschaftler_innen damit begonnen, die Rückwirkung des Singens auf den Körper, die Psyche und das soziale Umfeld über kürzere und längere Zeitspannen zu untersuchen. Die Mehrzahl der Studien widmet sich dem Laiensingen im Erwachsenenalter (Clift, Nicol, Raisbeck, Whitmore, & Morrison, 2010).

Zahlreiche Befragungen haben einige typische Facetten empfundener Wirkungen festgestellt. Dazu gehören:

- Verbesserte Stimmungen und allgemeines psychisches Wohlbefinden;
- Entspannung und Stressminderung;
- Geistige Aktivierung;
- Schutz von mentaler und körperlicher Gesundheit;
- Erfahrungen von Spiritualität und tieferem seelischem Erleben;
- Verbessertes Selbstbild und erhöhte Selbstwirksamkeit;
- Gefühle sozialer Verbundenheit.

Kontrollierte Studien, die einige dieser zugeschriebenen Wirkungen auf den Prüfstand stellten, unterstreichen vor allem die psychischen, teilweise aber auch körperliche Wirkungen, die das Singen alleine oder in einer Gruppe mit sich bringen kann (zusammenfassend s. Clift, 2012). Bemerkenswert ist, dass Singen tatsächlich Zustände verändert. Es greift also zu kurz, einfach zu behaupten: wer singt, muss vorher schon glücklich sein oder hat schon genug Grund zur Freude. Diese Haltung darf als eindeutig widerlegt gelten. Es ist sogar so, dass das Singen eine an sich schon positive Stimmung quasi in Euphorie umschlagen lassen kann. Dies geschieht natürlich nicht voraussetzungslos. Doch scheint das übliche Umfeld eines gut angeleiteten Laienchores oder einer Singgruppe mit Singanfänger_innen schon völlig ausreichend, um für die beteiligten Personen positive psychische Wirkungen zu initiieren.

Zu solchen kurzfristigen Änderungen, die wichtig sind, auch um uns zu motivieren, über Jahre und Jahrzehnte überhaupt das Chorsingen beizubehalten, treten längerfristige Effekte, die allerdings weniger eingehend untersucht sind. Festzustehen scheint, dass Stimmapparat und Lungenfunktionen durch das Singen profitieren. Menschen in stimmintensiven Berufen, allen voran Lehrer_innen, Schauspieler_innen oder Verkäufer_innen, kommt eine plastische und belastbare Stimme natürlich besonders zugute.

Über die kindliche Entwicklung der Stimme und des Gesangs ist zwar sehr viel geforscht und geschrieben worden, doch sind die besagten Rückwirkungen in dieser Altersgruppe noch eher wenig untersucht. Das ist insofern etwas merkwürdig, als das Singen in der Familie auch und gerade mit Kleinkindern mit die besten Beispiele dafür liefert, welche großen Dienste kleine Gesänge für ein harmonisches Aufwachsen bedeuten können. Es gibt wohl begründete Hinweise, dass das kindliche Singen ein Motor der Sprachentwicklung darstellen und die Gefühlswelt nachhaltig regulieren kann. Positive Wirkungen auf das psychische Wohlbefinden, wie dies bei Laiensänger_innen im Erwachsenenalter bereits eindrucksvoll dargestellt werden konnte, sind nicht auf irgendwelche demografischen Merkmale oder kulturellen Hintergründe und schon gar nicht auf individuelle musikalische Bildungsverläufe einzugrenzen.

Warum tun wir beinahe so, als wären Kinder unzugänglich für die psychischen Wirkungen gemeinsamen Singens? Wäre es nicht umgekehrt sinnvoll, psychisches Wohlbefinden als ein Ziel nachhaltiger kultureller Bildung auszurufen und deren Förderung in den Länderverfassungen zu verankern? Selbstverständlich sind auch und gerade jene Kinder zu berücksichtigen, die nach den bildungspolitischen Vorstellungen entweder in die Regelbeschulung zu inkludieren sind oder aufgrund von körperlichen, psychischen oder geistigen Behinderungen in Facheinrichtungen beschult werden müssen.

Kurz gefasst: wir sollten mehr singen, weil es intuitiv zum Aufwachsen in der Familie und einer humanen Entwicklung und Persönlichkeitsentfaltung gehört, die es zu schätzen und nicht zu untergraben gilt. Säuglinge wollen besungen sein, Kleinkinder unterhalten sich selbst beim Spielen mit Liedern.

6. »Du solltest nicht singen!«

Bleibt also die Frage, warum singen wir *nicht*? Es ist nicht zu übersehen, dass wir alle ein außerordentliches, plastisches und enorm leistungsfähiges Organ in uns tragen, mit dem uns die Natur beschenkt hat. Sicherlich gibt es auch spezielle Veranlagungen zum Singen, die allerdings für das alltägliche Singen bis hin zum gemeinsamen Singen in ambitionierteren Chören eine vernachlässigbare Rolle spielen dürften.

Warum sind dennoch so viele Menschen tief im Inneren davon überzeugt, über keine brauchbare Singstimme zu verfügen? Die Feststellung von vorn, dass bis zu 50 Prozent späterer Laienchorist_innen zunächst in Schulchören aktiv waren, ist noch dahingehend zu ergänzen, dass überhaupt nur eine bis maximal zwei von zehn Personen erst im Erwachsenenalter mit dem Chorsingen anfangen. Was ist also mit denen, die weder in den Genuss etwa einer musikalischen Früherziehung, eines Schulchores noch eines Instrumentalunterrichts im Kindes- und Jugendalter gekommen sind? Es bedarf sicherlich großer Anstrengungen, um diese Menschen für die aktive Gestaltung der öffentlichen und privaten musikalischen Alltagskultur zurück zu gewinnen.

Grund zur Hoffnung gibt die Annahme, dass in der jüngeren Generation abqualifizierende Bemerkungen über angeblich fehlende gesangliche Fähigkeiten entweder weniger vorzukommen oder auch weniger zu verfangen scheinen. Ohnehin gibt es keine Autorität, die es vermag, irgendeinem Menschen die Befähigung zum Singen abzusprechen, sämtlichen historischen »Sängerstreits« und heutigen Gesangswettbewerben und Casting-Shows zum Trotz. In einigen Ethnien ist das Singen eine sehr wichtige Form der sozialen Auseinandersetzung und Konfliktbewältigung, wobei die Singstimme eben nicht Teil des Problems, sondern dessen Lösung ist. Eine Beobachtung, die sich die Juror_innen von Casting-Shows einmal in ihr Unterbewusstsein tätowieren lassen sollten – ohne in Abrede zu stellen, dass sich in Teilen der Gesangs- und Stimmpädagogik eine Expertise zur Stimmbeurteilung entwickelt hat, die nützlich sein kann, um bestimmte Gesangstechniken und Stimmideale zu pflegen und zu fördern.

7. Fazit

Was ist zu tun? Singen ist, wie es seit prähistorischer Zeit unser Kulturleben bis in die Gegenwart mitbestimmt, eine Kulturtechnik zur individuellen und sozialen Regulation von psychischen und körperlichen Befindlichkeiten in allen möglichen Alltagssituationen (Kreutz, 2014). Wir sollten daraus Motivation ziehen, in den Kommunen und überall, wo wir Einfluss nehmen können, für mehr Förderung für musikalische Bildung im Allgemeinen und für das Singen im Besonderen zu sorgen. Es lohnt sich, nicht zuletzt, wenn wir Interesse an einer zugleich weltoffenen wie kulturell und sozial integrierenden Gesellschaft haben.

8. Literatur

- Clift, S. (2012). Singing, wellbeing and health. In R. MacDonald, G. Kreutz, & L. Mitchell (Eds.), *Music, health and wellbeing*. (pp. 113–124). Oxford: Oxford University Press. doi:10.1093/acprof:oso/9780199586974.003.0009
- Clift, S., Nicol, J., Raisbeck, M., Whitmore, C., & Morrison, I. (2010). Group singing, wellbeing and health: a systematic mapping of research evidence. *UNESCO Observatory*, 2(1).
- Deutscher Musikrat (2012). *Musikalische Bildung in Deutschland. Ein Thema in 16 Variationen, verabschiedet von der Mitgliederversammlung des Deutschen Musikrats am 20. Oktober 2012* (http://www.miz.org/dokumente/2012_DMR_Grundsatzpapier_Musikalische_Bildung.pdf, Zugriff am 10.12.2015).
- Dunbar, R. (2014). *Human Evolution*. London: Pelican Books.
- Kreutz, G. (2004). Wirkungen und Bedeutungen des Chorsingens: Psychophysiologische und sozialpsychologische Aspekte. In G. Kreutz & J. Bähr (Eds.), *Anstöße – Musikalische Bildung fördern und fördern. Festschrift Hans Günther Bastian zum 60. Geburtstag* (pp. 107–124). Augsburg: Wißner.
- Kreutz, G./Bongard, S. (2015). MEKKA – Musikerziehung, kindliche Kognition und Affekt. Einleitung zum Forschungsvorhaben. In *Instrumentalunterricht in der Grundschule. Prozess- und Wirkungsanalysen zum Programm »Jedem Kind ein Instrument« (=Bildungsforschung Band 41)* (pp. 167–169). Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Kreutz, G./Brünger, P. (2012). *Musikalische und soziale Bedingungen des Singens: Eine Studie unter deutschsprachigen Chorsängern*. *Musicae Scientiae*, 16(2), S. 168–184. doi:10.1177/1029864912445109
- Mithen, S. (2005) *The Singing Neanderthals. The Origins of Music, Language, Mind and Body*. London: Phoenix.
- Pinker, S. (1997). *How the mind works*. 1997. NY: Norton.
- Rabinowitch, T.-C., Cross, I., & Burnard, P. (2012). Longterm musical group interaction has a positive influence on empathy in children. *Psychology of Music*, 41(4), S. 1–15. doi:10.1177/0305735612440609
- Spiro, N., Schofield, M., & Himberg, T. (2013). Empathy in musical interaction. In *3rd International Conference on Music & Emotion*.

Die Stimme in den Religionen

Verena Grüter¹

Alle großen Religionen begannen als Sprech- und Hörkulturen.² Rhythmische Rezitation und das Hören auf die Überlieferungen stehen am Anfang aller religiösen Traditionen. Die menschliche Stimme und der Gehörsinn bilden daher den Ausgangspunkt religiöser Überlieferung und religiöser Praxis. Wie jedoch die Religionsgemeinschaften von den Möglichkeiten Gebrauch machen, die die menschliche Stimme bietet, ist sowohl durch die religiöse Überlieferung als auch durch kulturelle, insbesondere musikalische Parameter bedingt. Zwischen religiösen Überlieferungen und kulturellen, insbesondere ästhetischen Ausdrucksformen besteht eine Wechselwirkung: Einerseits formen religiöse Traditionen ihre kulturellen Ausdrucksgestalten; andererseits werden religiöse Traditionen und ihre Praxen von kulturellen Ausdrucksgestalten geprägt und verändert. Religion und Kultur sind keine Größen, die man voneinander unterscheiden könnte und die unabhängig voneinander existieren. Vielmehr ist die Wechselbeziehung zwischen beiden der Motor ständiger Transformationsprozesse.³ Musik im Allgemeinen und vokale Musik im Besonderen sind Kulturtechniken, die einerseits für religiöse Praxis in Anspruch genommen werden und andererseits die jeweilige religiöse Überlieferung auch verändern. Die Einsicht in solche Transkulturationsprozesse ist bedeutsam für die Frage, welche Rolle Vokalmusik europäischer und christlicher Tradition in einer zunehmend religiös pluralen Gesellschaft spielen kann.

Generell lassen sich mindestens drei Funktionen unterscheiden, die der Klang menschlicher Stimmen und das Hören darauf in verschiedenen Re-

¹ Dr. habil. Verena Grüter, Theologin, Religionswissenschaftlerin und Musikerin, wissenschaftliche Mitarbeiterin der Augustana-Hochschule Neuendettelsau Webseite: www.augustana.de/start.html. Mitglied der Künstlerischen Leitung des Festivals Musica Sacra International.

² Dehn, Ulrich, 2006, Die ästhetische Codierung der Wirklichkeit. Zur Typologie von religiösen Seh- und Hörkulturen, in: *Berliner Theologische Zeitschrift*, 23. Jg. 2006, Heft 2: Das öffentliche Gesicht der Religionen, 185-198.

³ Hock, Klaus, 2007, Kulturkontakt und interreligiöse Transkulturation, in: *Berliner Theologische Zeitschrift*, 24. Jg., Heft 1, 5-28.

ligionen ausüben. Sie können die Funktion der Autorisierung und Legitimierung religiöser Traditionen übernehmen, indem die ursprüngliche Offenbarung auf eine Audition zurückgeführt wird wie etwa die Berufung des Mose⁴ oder der Empfang des Koran durch Mohammed. Sie können als ästhetische Erfahrungen eine hermeneutische Funktion ausüben wie etwa im Islam, dem die Schönheit der arabischen Sprache des Korans, die in der Korankantillation erfahren wird, als dessen Wahrheitserweis gilt. Und sie können in unterschiedlichster Weise die rituell-lebensweltliche Praxis einer Religion prägen, etwa in gesungener Liturgie oder in rezitierten Mantras.

Im Blick auf die spezifischen Wirkungsweisen der menschlichen Stimme und ihre möglichen Funktionen in religiöser Praxis ist vor allem die Dimension der Leiblichkeit zu berücksichtigen. Stimme und Leib sind untrennbar miteinander verbunden.⁵ Die Qualität der Stimme ist Ausdruck der spezifischen Leiblichkeit eines Menschen, umgekehrt formt die Leiblichkeit eines Menschen die Klangqualität seiner Stimme. Der Klang der menschlichen Stimme ermöglicht es, durch den Raum hinweg andere zu berühren. Zugleich wird der stimmliche Ausdruck in der körperlichen Präsenz eines Menschen visuell erfahrbar. Die visuelle Wahrnehmung eines sprechenden oder singenden Menschen hilft, das Gehörte zu deuten. Leib und Stimme sind sowohl individuelle als auch soziale Phänomene. Sie zeichnen das Individuum unverkennbar aus und dienen zugleich dazu, soziale Beziehungen herzustellen.

Die Individualität und soziale Funktion der menschlichen Stimme wird in den verschiedenen religiösen Traditionen unterschiedlich genutzt. Theoretische Vorschriften in den religiösen Traditionen reglementieren die Möglichkeiten, wie menschliche Stimmen sich ausdrücken können. Zugleich werden durch den Kulturkontakt zwischen religiösen Traditionen neue Entwicklungen religiöser Vokalmusik angestoßen. Dies hat in der Geschichte zu Konflikten um die Ausbildung religiöser Vokalmusik innerhalb der jeweiligen religiösen Traditionen geführt. Auf diese Weise

⁴ Ex 3, 4 und 5.

⁵ Bertau, Marie-Cécile, 2007, Die Stimme: Erkundung eines Konzepts und eines Phänomens, in: Paragrana. Internationale Zeitschrift für Historische Anthropologie, Berlin: Akademie Verlag, Band 16, 2007, Heft 2, S. 136-148.

sind innerhalb der Religionen verschiedene Traditionen religiöser Vokalmusik entstanden.

Das kulturalanthropologische Phänomen der Stimme als Ausdruck der Leiblichkeit wird von den religiösen Traditionen in ihrem je besonderen Sinne geformt. Auf diese Weise verleiht sich religiöse Tradition durch den stimmlichen Ausdruck. Religiöse Traditionen werden ästhetisch erfahrbar in der Form, wie sie sich in menschlichen Stimmen ausdrücken. So bilden die Formen, in denen sich menschliche Stimmen in den verschiedenen religiösen Praxen ausdrücken, zugleich spezifische Gestalten ästhetischer Erfahrung der jeweiligen Religion.

Die kulturalanthropologischen Überlegungen zur Bedeutung der menschlichen Stimme, insbesondere ihrer musikalischen Ausdrucksformen für religiöse Praxis sollen nun exemplarisch entfaltet werden. Zunächst werden anhand konkreter Beispiele unterschiedliche Funktionen menschlicher Stimmen in religiöser Praxis vorgestellt. Dabei kommen Transkulturationsprozesse in den Blick, die zur Ausprägung verschiedener Formen vokaler Klänge in religiösen Praxen geführt haben. In einem zweiten Schritt werden die zugrunde liegenden religiösen Überlieferungen näher erläutert und daraufhin befragt, inwiefern sie Transkulturationsprozesse beeinflusst haben. Abschließend wird der Zusammenhang von Stimme und leiblicher Erfahrung in religiöser Praxis exemplarisch aufgezeigt und zu der These verdichtet, dass die Klänge der menschlichen Stimme eine spezifische Form der Verleiblichung religiöser Erfahrung ermöglichen.

1. Der Klang menschlicher Stimmen in religiösen Liturgien

Rezitationen heiliger Schriften und Gebete stehen im Mittelpunkt der Gottesdienste in jüdischer, christlicher, muslimischer und buddhistischer Tradition. An diesen vier Religionen lassen sich unterschiedliche Funktionsweisen menschlicher Stimmen exemplarisch gut aufzeigen. Dabei kommen zugleich Transkulturationsprozesse in den Blick, die zur Herausbildung verschiedener Formen vokaler Klänge geführt haben.

Im jüdischen Synagogengottesdienst werden Texte der Thora und Gebete responsorial im Wechsel zwischen Kantor – *Hazzan* – und Gemeinde rezitiert. Kantoren stehen verschiedene Stile kantoralen Gesangs zur Verfügung, die von der rhetorischen Kantillation biblischer Texte über die

Psalmodie bis hin zum modalen Gesang reichen, mit dessen Hilfe Kantoren improvisatorisch Stimmungen erzeugen. Darüber hinaus wurden für die mystische Versenkung in die Texte die *Niggunim* entwickelt, wortlose Koloraturen, die der Konzentration auf einzelne Worte dienen.⁶

Die Herkunft des Christentums aus dem Judentum legt es nahe, dass die ersten christlichen Gemeinden aus der jüdischen Liturgie die Psalmodie übernahmen.⁷ Sie wird bis in die Gegenwart hinein in der lutherischen Liturgie gepflegt und lebt in der Form des gregorianischen Gesangs auch in der katholischen Messliturgie fort. Den Liturgien der orthodoxen Kirchen liegt bis heute der Byzantinische Ritus zugrunde, der auf der Grundlage der griechischen Sprache entwickelt wurde. Über Jahrhunderte hinweg bildeten die einstimmigen Formen vokaler Musik die einzige Form gottesdienstlicher Musik – Gregorianischer Gesang in den lateinischen Kirchen des Westens und Byzantinischer Ritus zunächst in den griechisch sprechenden, später auch in den russisch und slawisch sprechenden Kirchen des Ostens. Sie erfüllten den Sinn der Liturgie als Verkündigung des christlichen Glaubens und als Gebet.

Die Entstehung polyphoner Vokalmusik in Europa ist der Erfindung einer präziseren Notenschrift im 11. Jahrhundert zu verdanken, die es erlaubte, die Zeitdauer der Töne genau zu fixieren. Auf dieser Grundlage entstand aus den einfachen zweistimmigen Formen des Organum und des Discantus im 14. Jahrhundert mit der *Ars Nova* eine weltliche Vokalpolyphonie, die an den Höfen gepflegt wurde. Ihren Höhepunkt erreichte sie in der niederländischen Vokalpolyphonie des 16. Jahrhunderts.

Diese höfische Musik beeinflusste die europäische Kirchenmusik und ermöglichte die Entwicklung polyphoner Musik für Gottesdienst und Liturgie. In der römisch-katholischen Kirche entstanden groß angelegte Formen wie Messen und Oratorien.

In einigen der orthodoxen Kirchen entwickelte sich polyphone Vokalmusik neben den einstimmigen griechischen Gesängen des Byzantinischen

⁶ Bayer, Bathja/ Avenary, Hanoch/ Shiloah, Amnon/ Hirshberg, Jehoash/ Mihalek, Dushan/ Flam, Gila, Artikel »Music«, in: Berenbaum, Michael/ Skolnik, Fred (Hrsg.), 2007, Encyclopedia Judaica, Detroit: Macmillan Reference USA, 2. Aufl., S. 636-701.

⁷ Hobbs, Gerald, 2006, Christianity and Music, in: Beck, Guy L. (Hrsg.), 2006, Sacred Sound: Experiencing Music in World Religions, Waterloo: Wilfried Laurier University Press, S. 61-88.

Ritus schon früh eigenständig durch den Rückgriff auf volksmusikalische Traditionen. In Georgien⁸ etwa, dessen Volksmusik sich durch hoch komplexe Formen dreistimmiger Polyphonie auszeichnet, wurden bereits ab dem 12. Jahrhundert auch die gottesdienstlichen Hymnen dreistimmig polyphon gesungen. In anderen orthodoxen Kirchen wurde die Liturgie jedoch über Jahrhunderte hinweg ausschließlich einstimmig gesungen und öffnete sich der Polyphonie erst im 18. oder 19. Jahrhundert aufgrund des Einflusses säkularer Musik. Allen orthodoxen Kirchen ist gemeinsam, dass sie für ihre Liturgie ausschließlich Vokalmusik verwenden.

Auch im europäischen Judentum fand die Entwicklung vokaler Polyphonie Widerhall. Zu Beginn des 17. Jahrhunderts initiierte der musikalisch geschulte Rabbiner Leone Modena (1571–1648) entgegen dem Widerstand anderer Rabbiner in Ferrara den ersten Synagogalchor, der im Gottesdienst mehrstimmige Hymnen sang.⁹ Das Streben nach gesellschaftlicher Assimilation führte in Teilen des westeuropäischen Judentums im 19. Jahrhundert dazu, dass Synagogalchöre gebildet und Orgeln in den Gottesdienst eingeführt wurden.

Das Schicksal vieler jüdischer Gemeinschaften in Europa im 20. Jahrhundert wirkte sich auf die liturgische Musik ebenso aus wie die weltpolitischen Ereignisse: Die Shoa in Mitteleuropa spiegelte sich in der Auswahl liturgischer Texte und Melodien in US-amerikanischen Gemeinden. Als Folge der 68er Bewegung wurden von jungen Kantoren punktierte Rhythmen aus den Protestsongs imitiert, und hebräische Gebete erklangen mit offbeat.¹⁰

Ein völlig anderes Bild ergibt sich, betrachtet man die Rolle und Bedeutung des Klanges der menschlichen Stimme im Islam. Der Koran gilt als durch Auditionen vom Propheten Mohammed empfangen. Dem Klang des Wortes, das Mohammed der Überlieferung zufolge auf Geheiß des

⁸ Dolidze et al. 2001, S. 667. Dolidze, Leah/ Hannick, Christian/ Dolidze, Dali/ Chkhikvadze, Grigol/ Jordania, Joseph, 2001, Art.: Georgia”, in: Sadie, Stanley (Hrsg.), 2001, The New Grove Dictionary of Music and Musicians, London: Macmillan Publishers Ltd.; New York: Groves Dictionaries Inc., Vol. 9, S. 665-680.

⁹ Bayer et al. 2007, vgl. Anm. 6.

¹⁰ Levine, Joseph A., 2006, Judaism and Music, in: Beck, Guy L. (Hrsg.), 2009, Sacred Sound: Experiencing Music in World Religions, Waterloo: Wilfried Laurier University Press, S. 29-60.

Erzengels Gabriel rezitieren sollte,¹¹ kommt eine zentrale Rolle für die muslimische religiöse Praxis zu. Die ästhetische Qualität des Korans auf sprachlicher Ebene gilt Muslimen als Nachweis seines göttlichen Ursprungs. Der Klang der Rezitation koranischer Texte stellt eine Art ästhetischen Wahrheitsbeweis ihrer Botschaft dar. Die Bedeutung der Koranantillation – *qir'at* – ist im Islam daher kaum zu überschätzen. Die Kunst der Koranrezitation – *tajwīd* – wird in besonderen Schulen gelehrt, allerdings erfolgt die Überlieferung ausschließlich mündlich, eine Notation gibt es nicht. *Tajwīd* ist ein Regelsystem für die gesamte klangliche Gestaltung der Rezitation: Exakte Zeitdauer der Silben, Aussprache und Timbre der Stimme. Dies Regelsystem soll die Einzigartigkeit der Koranrezitation gegenüber jedem anderen Klang gewährleisten. Ziel ist, den Text selbst zum Sprechen zu bringen und ihn zugleich emotional erfahrbar zu machen. Professionelle Koranrezitator_innen verwenden *mujaḥwad*, melodische Intonationen, während Laien den Koran in einer einfacheren, *murattal* genannten Weise rezitieren. Die mündliche Rezitation des Korans soll die innere und äußere Beteiligung der Gläubigen an dem Wortgeschehen fördern und zur Aneignung des göttlichen Wortes führen.

Neben der individuellen ist auch die soziale Wirkung wesentlich: Gemeinsames Hören – *Sama'* – führt zu einer gemeinsamen religiösen Erfahrung. Dabei ist der Klang selbst Bestandteil der Wortbedeutung, so dass Religionswissenschaftler_innen vom »sounded word« sprechen, was auf Deutsch nur ungenau wiedergegeben werden kann, etwa als »Klang gewordenes Wort«. ¹² Unmittelbare emotionale Berührung, die sich im Weinen äußert, wird als Erweis der Schönheit und Wahrheit des göttlichen Wortes verstanden. Neben der Rezitation des Korans werden auch Hymnen auf den Propheten sowie Gesänge für bestimmte Sufi-Heilige gepflegt. Mehrstimmige vokale Musik hat sich im Islam dagegen nicht entwickelt.

Auch im Buddhismus steht mündliche Rezitation der religiösen Überlieferung am Beginn. Die Texte, die später den Pali-Kanon bildeten, sind anfangs von Gläubigen rezitierend gelernt und von Mönchen in dieser

Form überliefert worden. Diese Form der Rezitation bildet bis in die Gegenwart hinein eine zentrale Form buddhistischer Gebetspraxis.¹³ Im Theravāda-Buddhismus wird der Pali-Kanon in der ursprünglichen Sprache ohne Melodie rezitiert, um den Wortlaut der Texte hervorzuheben. Im Mahāyāna-Buddhismus wird Klängen und der Rezitation heiliger Formeln eine hohe Bedeutung für die Veränderung des Bewusstseins beigemessen. Daher wird die Rezitation der Schriften durch vielfältige Blas- und Schlaginstrumente begleitet. Im tibetischen Buddhismus gelten musikalische Klänge als Vorbereitung zur Erleuchtung: Durch die endlos wiederholte Rezitation von Mantras verbinden sich Gläubige mit *Avalokiteśvara*, dem Bodhisattava des Mitleidens, und löschen auf diese Weise die Begierden des Individuums aus. Für die Rezitationen haben sich im tibetischen Buddhismus unterschiedliche Stile ausgebildet, die von der schlichten Anpassung an den sprachlichen Duktus der Texte über die melodische Gestaltung auf der Grundlage von Skalen bis hin zu hoch komplexen Klangfarbengesängen reichen. Mehrstimmigkeit entsteht bei diesen Rezitationen eher nebenbei, indem die Meditierenden ihren eigenen Stimmlagen entsprechende Grundtöne wählen, was im Ergebnis eine Art Clusterklang erzeugt. Polyphonie entsteht in tibetischen Rezitationen nicht auf der Grundlage von Harmonie, sondern als Ergebnis der Gleichzeitigkeit verschiedener vokaler und instrumentaler Klänge, deren religiöse Bedeutung jeweils in ihnen selbst liegt.

Als erstes Zwischenergebnis kann daher aufgrund der hier nur exemplarisch dargestellten religiösen Praxen formuliert werden: Der menschlichen Stimme kommt in der rituell-lebensweltlichen Praxis von Religionen entscheidende Bedeutung zu als Trägerin religiöser Überlieferung und ritueller Praxis in Gebet und Meditation. Die klangliche Gestaltung dieser Funktionen wird jeweils mitbestimmt von den kulturellen musikalischen Formen, die sich in volkstümlicher oder höfischer Musik ausgebildet haben. Dabei ist deutlich geworden, dass komplexe Polyphonie eine spezifische Entwicklung europäischer Musikkultur ist, die sich ausgehend von weltlicher Musik Eingang in die christliche Kirchenmusik verschafft und

¹¹ Qureshi, Regula, 2006, Islam and Music, in: Beck, Guy L. (Hrsg.), 2009, Sacred Sound: Experiencing Music in World Religions, Waterloo: Wilfried Laurier University Press, S. 89-111.

¹² Ebda.

¹³ Williams, Sean, 2006, Buddhism and Music, in: Beck, Guy L. (Hrsg.), 2009, Sacred Sound: Experiencing Music in World Religions, Waterloo: Wilfried Laurier University Press, S. 169-189.

auch die gottesdienstliche Musik des europäischen Judentums transformiert hat.

2. Theologische Konzepte religiöser Musik

In einem zweiten Schritt sollen nun die theologischen Grundlagen näher beleuchtet werden, die die Verwendung kulturell bedingter klanglicher Formen in der jeweiligen religiösen Praxis steuern.¹⁴

Für die Entwicklung gottesdienstlicher Musik im Judentum und im Christentum war die griechische Philosophie sehr bedeutsam.¹⁵ In der Philosophie Platons ist der Leib der Seele untergeordnet. Die Musik ordnet Plato dem *thymos*, dem irrationalen Teil der Seele zu, der dem *nous*, dem rationalen Teil, untergeordnet ist. Instrumentalmusik schreibt er eine negative Auswirkung auf die Seele zu und schließt sie deshalb von kultisch-ritueller Verwendung aus. Allein der Klang der menschlichen Stimme kann nach Plato als geistiger Ausdruck des Menschen den Göttern antworten.

Diese kritische Haltung gegenüber den Wirkungen der Musik auf Leib und Seele des Menschen floss sowohl in das jüdische als auch in das christliche Denken ein. Der jüdische Philosoph Philo von Alexandrien kritisierte instrumentale Musik scharf wegen ihrer Wirkungen auf Leib und Seele und sprach sich für das Ideal eines vergeistigten Gottesdienstes ohne jegliche Musik aus. Der Konflikt zwischen der Wertschätzung ästhetischer Wirkung von Musik und ihrer rein ethischen Beurteilung im Sinne platonischer Philosophie durchzieht die Geschichte sowohl jüdischer als auch christlicher gottesdienstlicher Musik. Neben dem Einfluss des Hellenismus, wie ihn insbesondere Philo verkörpert, war für die Entwicklung gottesdienstlicher Musik im Judentum auch das historische Ereignis der Zerstörung des Jerusalemer Tempels durch Kaiser Titus im Jahr 70 unserer Zeitrechnung wesentlich: Zum Zeichen der Trauer über die Zerstörung des Tempels blieb instrumentale Musik im Gottesdienst – die

¹⁴ Vgl. zum Folgenden Grüter, Verena, Klang – Raum – Religion. Eine Untersuchung ästhetischer Dimensionen interreligiöser Begegnungen anhand des Festivals Musica Sacra International (in Vorbereitung; erscheint voraussichtlich Anfang 2017 im Theologischen Verlag Zürich)

¹⁵ Grüter, Verena/ Schubert, Benedict, 2010, Klangwandel. Über Musik in der Mission, Frankfurt: Verlag Otto Lembeck.

im Tempel reichlich gepflegt worden war – von da an verboten. In den Synagogen entwickelte sich ein reiner Wortgottesdienst, und kultische Musik wurde im Judentum zu einer rein vokalen Kunst.

Das Verbot der Verwendung von Instrumenten im Gottesdienst aus Trauer über die Zerstörung des Tempels durchzieht die gesamte weitere Entwicklung jüdischer gottesdienstlicher Musik. Der Versuch, in den jüdischen Gottesdienst nach dem Vorbild christlicher Kirchenmusik polyphone Chormusik und Orgeln einzuführen, spaltete an vielen Orten die jüdischen Gemeinden in eine orthodoxe, die am einstimmigen Kantorialgesang festhielt, und eine liberale Gemeinde, die nun Chor- und Orgelmusik in ihre Gottesdienste einführte.

Auch die Gestaltung des Kantorialgesangs führte in der Geschichte häufig zum Konflikt mit Rabbinern, die die ethische Wirkung der Musik über ihre ästhetische Gestaltung stellten.¹⁶ Darin spiegelt sich der Einfluss Philo von Alexandrien wider. In der jüdischen Tradition stehen jedoch Aussagen der *Halacha*, die Musik grundsätzlich skeptisch beurteilen, andere *haggadischer* Herkunft gegenüber, die eine große Wertschätzung für die emotionalen Qualitäten von Musik enthalten und ihr darüber hinaus eine Bedeutung für die Erreichung religiöser Trancezustände zuschreiben.

Mit dem Platonismus nahm das junge Christentum die dualistische Anthropologie und die geringe Wertschätzung gegenüber dem Leib auf. Bei manchen der frühen Kirchenväter findet sich daher die Ablehnung von Musik, insbesondere von Instrumentalmusik im Gottesdienst. So etwa schrieb Johannes Chrysostomos bereits im 4. Jahrhundert: »Wo die Aulsspieler sind, ist Christus nicht.« Noch die Ablehnung der Vokalpolyphonie durch Papst Johannes XXII im 14. Jahrhundert geht auf diesen Einfluss zurück. Unter den Reformatoren wirkte die Abwertung der leiblichen Erfahrung durch Musik insbesondere bei den Schweizer Reformatoren Zwingli und Calvin fort. In den Gottesdiensten der Reformierten Kirchen war zunächst nur einstimmiger Psalmgesang zugelassen. In der Lutherischen Tradition hingegen konnte sich auf der Grundlage von Luthers schöpfungstheologisch begründeter Wertschätzung für Musik eine große Vielfalt kirchenmusikalischer Formen entwickeln.

¹⁶ Bayer et al. 2007, vgl. Anm. 6.

Auch die dem Neuplatonismus inhärente Abwertung der Frauen wurde mit übernommen und führte dazu, dass Kirchenmusik bis in die Neuzeit hinein nur von Männern ausgeübt werden durfte.¹⁷ Vergleichbares gilt sowohl für das Judentum, das erst im 20. Jahrhundert Frauen zum Kantorenamt zuließ, als auch im Islam, wo bis in die Gegenwart hinein Frauen den Gebetsruf nicht erklingen lassen dürfen.

Hat sich im Christentum und im Judentum gottesdienstliche Musik in der Auseinandersetzung mit säkularer Musik entwickelt, so wird die Frage, welche Art von klanglicher Gestaltung für religiöse islamische Praxis angemessen ist, unter islamischen Gelehrten kontrovers debattiert.¹⁸ Als allgemein anerkannt darf der Befund gelten, dass der Koran selbst den Umgang mit Musik nicht ausdrücklich verbietet und auch der Prophet selbst gelegentlich Musik gehört hat. Bereits in der Frühzeit des Islam wird jedoch von Rechtsgelehrten Skepsis gegenüber der Wirkung von Musik auf die Sinne geäußert, so dass schon unter der Herrschaft der Umayyaden die Hofmusik verboten wurde. Eine differenzierte Hierarchie ordnet klangliche Äußerungen, die für religiöse Zwecke erlaubt – *halal* – sind, welche Arten von Musik genutzt werden dürfen und welche nicht empfohlen werden oder gar als verboten gelten. Allerdings werden diese Regeln in verschiedenen Kontexten auch immer wieder neu ausgehandelt.

Eine grundsätzlich positive Haltung gegenüber dem Gebrauch von Musik findet sich dagegen in den mystischen Strömungen des Islam, etwa bei al-Ghazali.¹⁹ Insbesondere in den Sufi-Orden haben sich eigenständige Musikstile herausgebildet wie etwa in den Mevlevi-Orden und besonders im *Qawwālī*, der sich zu einer Art nationaler Musik Pakistans entwickelt hat. Darüber hinaus hat sich eine islamische Popkultur entwickelt, die jedoch ebenfalls umstritten ist.

Auch unter den verschiedenen Schulen des Buddhismus ist der Umgang mit Musik kontrovers. Wird im tibetischen Buddhismus von Klängen der Stimme und verschiedener Instrumente Gebrauch gemacht, so gilt in der Lehre des Theravāda-Buddhismus, die sich auf die ältesten schriftlichen

¹⁷ Hobbs 2006, vgl. Anm. 7.

¹⁸ Qureshi 2006, vgl. Anm. 10.

¹⁹ Abū Hāmid Muhammad ibn Muhammad al-Ghazālī, 1058–1111, persischer islamischer Philosoph, Theologe und Mystiker.

Überlieferungen stützt und jüngere Ergänzungen der Sutren nicht anerkennt, Musik als Medium sinnlicher Verführung.²⁰ Unter den Vorschriften für das monastische Leben findet sich das Verbot für Mönche, an Musik- und Tanzveranstaltungen teilzunehmen. Rezitationen, Andachtslieder und auch der Gebrauch verschiedener Instrumente sind jedoch möglich, wenn die Gläubigen dadurch auf die buddhistische Lehre ausgerichtet werden. Wo das höchste Ziel des Buddhismus in den Blick kommt, die Erreichung von *Nibbāna*, hat Musik keinen Platz mehr. Deswegen bleibt sie vom monastischen Leben ausgeschlossen.

3. Vokale Musik als Verleiblichung religiöser Erfahrung

Der exemplarische Durchgang durch verschiedene Formen religiöser Vokalmusik bzw. religiöser Nutzung der menschlichen Stimme hat gezeigt, dass der Einsatz der menschlichen Stimme religiöse Erfahrung verleiblicht. Dies gilt sowohl individuell wie auch kollektiv. Die Rezitation von Psalmen, der jüdische Kantorialgesang, die Kantillation des Korans so wie die Rezitation von Mantras stellen jeweils spezifische leibliche Erfahrungen der jeweiligen religiösen Praxis dar. Die Kontroversen um die klangliche Gestaltung stimmlicher Praxis innerhalb der Religionen weisen darauf hin, dass mit der musikalischen Form auch die leibliche Erfahrung des Glaubens zur Diskussion steht. Etwas verallgemeinernd kann wohl gesagt werden: Religiöse Überlieferungen, die eine nicht-leibliche Transzendenz betonen, schränken den Gebrauch von Musik zu gottesdienstlichen Zwecken eher ein. Für das Judentum und das Christentum ist hier vor allem der Einfluss des Platonismus maßgeblich gewesen. Der jahrhundertelange Ausschluss von Frauen von der Kantorenrolle in den drei monotheistischen Religionen zeigt auf eklatante Weise die hohe Bedeutung der menschlichen Stimme für die Verleiblichung religiöser Erfahrung. Auch im Theravāda-Buddhismus führt die Vorstellung des – körperlosen – Nibbana als Ziel der Erlösung dazu, dass der Gebrauch von Musik nur eingeschränkt befürwortet wird.

Demgegenüber haben sich religiöse Überlieferungen, die den menschlichen Leib als Ort religiöser Erfahrung ernst nehmen, spezifische musika-

²⁰ Williams 2006, vgl. Anm. 13.

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 Schulhören – 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 »zwangs-enkulturiert« 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 Schulchören 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 Unselde (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/>

Chöre und Migrationsgesellschaft - Gesellschaftspolitische Potentiale des Chorgesangs erkennen und nutzen

Astrid Bernicke¹

Dass kulturelle und insbesondere musikalische Aktivitäten eine große integrative Wirkung entfalten können, gilt insbesondere unter den Kulturakteuren, in Politik und weitestgehend in der Gesellschaft als Allgemeinplatz. Viele integrative Aktivitäten wurden in den vergangenen Jahren bewusst angeschoben oder auch bereits seit Jahrzehnten selbstverständlich praktiziert und gelebt. Insbesondere im Zusammenhang mit der Ankunft zahlreicher Flüchtlinge ist das Thema nun aktueller denn je. Umso naheliegender ist daher die Überlegung, ob und wie die integrativen Potentiale von Kultur auch gesellschaftlich nutzbar gemacht werden können und welche Aufgaben sich dabei für Verbände, Politik und politische Administration stellen.

Die Tagung »Chormusikkultur und Migrationsgesellschaft« von AMJ und Bundesakademie für Kulturelle Bildung Wolfenbüttel griff das Thema auf und nahm zwei Fokussierungen vor, Chormusik einerseits und Migrationsgesellschaft andererseits. Selbstverständlich sind Migration und der Umgang mit dem Anderen ein Thema, das in allen Bereichen der Musik oder auch in allen Bereichen der Kultur zu beleuchten wert wäre, nicht nur im Chorgesang. Umgekehrt ist die Notwendigkeit der kulturellen Integration nicht nur in Bezug auf Menschen anderer kultureller Herkunft oder speziell auf Flüchtlinge erkennbar, sondern in Bezug auf all jene Menschen, die aus verschiedenen Gründen wenig oder gar nicht am kulturellen Leben teilnehmen. Im Grunde geht es somit um kulturelle Teilhabe im Allgemeinen. Dies belegt auch das Forschungsprojekt des AMJ. Es deckt auf, dass der Bildungsstand der Eltern von aktiven Chorsänger_innen mit Migrationshintergrund insgesamt als »eher hoch« eingestuft wurde. Aber selbst wenn der Titel der Tagung und die damit vorgenommene Fokussierung auf Chöre und Migrant_innen wörtlich genommen werden soll, besteht eine zusätzliche Herausforderung: »Migrant_innen« sind keine homogene Gruppe – genauso wenig »Chöre«. Bei

¹ Dr. Astrid Bernicke, Musikwissenschaftlerin, arbeitet als Musikreferentin im Niedersächsischen Ministerium für Wissenschaft und Kultur in Hannover.

allen Überlegungen und insbesondere, wenn es um die Konkretisierung notwendiger Unterstützung geht, ist es daher wichtig, bzgl. Rahmen, Personen und Zielsetzung zu differenzieren.

1. Welche Zielsetzung ist denkbar?

Zur Annäherung an diese Frage lohnt sich ein Blick auf die kulturellen Aktivitäten für und mit Migrant_innen, die bereits erfolgreich praktiziert werden. Hierbei sind im Groben drei Kategorien zu unterscheiden:

- a) Spezielle Angebote für Menschen mit Migrationshintergrund. Als Beispiele wären zu nennen Willkommens- und Benefizkonzerte, so z.B. der niedersächsischen Staatstheater oder des Göttinger Sinfonieorchesters, die besagte Tagung von AMJ und Bundesakademie Wolfenbüttel oder die Gründung von Chören für Flüchtlinge. Den Angeboten ist gemein, dass sie keine Integration bewirken und diese auch nicht intendieren. Die Angebote bzw. die Veranstalter_innen und Teilnehmer_innen demonstrieren aber eine offene, positive Haltung dem Thema gegenüber, dessen gesellschaftliche Bedeutung sowie die Notwendigkeit in diesem Sinne zu handeln. Sie sensibilisieren für das Thema und schaffen evtl. eine kulturelle Durchmischung im Publikum oder bei den Akteuren unterschiedlicher Herkunft.
- b) Partizipative Angebote für Menschen mit und ohne Migrationshintergrund. Ein herausragendes Beispiel hierfür ist das niedersächsische Musikalisierungsprogramm »Wir machen die Musik«, in dem Kinder unter der Leitung von Musikschulkräften in Kitas und Grundschulen unabhängig von ihrem sozialen oder kulturellen Hintergrund einen frühen und unkomplizierten Zugang zur Musik erhalten. Ebenso als partizipatives Angebot kann der »Chor der Weltbürger« in Wolfenbüttel gelten. Bei diesen Projekten werden Menschen mit und ohne Migrationshintergrund in gemeinsamer musikalisch-künstlerischer Aktivität zusammengebracht. Durch Begegnung und Annäherung beim Erleben und Gestalten wird ein gemeinsamer Erfahrungshorizont erschaffen. Das Kennenlernen ermöglicht die Entwicklung von gegenseitigem Verständnis, auch können Sprache und Kultur vermittelt werden. Auf Dauer kommt es zu einem Selbstverständnis im Umgang.

- c) Interkulturelle Kreativität. Die Teilnehmenden mit und ohne Migrationshintergrund erschaffen neue Werke, bei denen sie den musikalisch-kulturellen Input aus den jeweiligen ihnen fremden Kulturen mit einbeziehen. Zusätzlich zu den unter b) genannten Aspekten kommt es zu einer gegenseitigen künstlerischen Bereicherung, die auch eine kompositorische Weiterentwicklung und ggf. die Erschaffung hybrider Kunstformen impliziert. Neben dem persönlichen Respekt der Teilnehmenden untereinander wird hierbei auch der gegenseitige künstlerische Respekt gefördert.

Alle drei vorgestellten Kategorien kultureller Aktivitäten für und mit Migrant_innen haben ihr Positives und ihre Berechtigung und sind daher sehr zu begrüßen. Insbesondere mit Blick auf die partizipativen Angebote wird deutlich, dass Chormusik ideale Voraussetzungen für gelungene Integration bieten kann: Singen kann im einen oder anderen Grad fast jeder, weshalb eine selbstverständliche Partizipation ein realistisches Ziel darstellt.

Darüber hinaus würde kulturelle Diversität optimalerweise als Bereicherung wahrgenommen – unmittelbar für den Chorgesang und die Chorgemeinschaft, zudem persönlich und gesellschaftlich. Dass insbesondere dieser Bereich noch intensiviert werden kann und auch der Bedarf danach besteht, belegen auch die Ergebnisse des Interkulturbarometers aus dem Jahr 2011, das vom Zentrum für Kulturforschung in Kooperation mit den Universitäten Hildesheim und Erlangen-Nürnberg durchgeführt wurde. Es stand unter der Zielsetzung, den Einfluss von Migration auf das kulturelle Leben und vor allem auf kulturelle Teilhabe und künstlerisch-kreative Prozesse zu untersuchen. Ein Ergebnis bestand in der Feststellung, dass das kulturelle Kapital, das Deutschland durch Migration im Bereich der Künste gewinnt, noch verhältnismäßig selten von der deutschstämmigen Bevölkerung aufgegriffen wird. Zudem deckte es auf, dass Migrant_innen der dritten Generation kulturell insgesamt sehr interessiert sind und den Wunsch haben, mit beiden Kulturen – Herkunfts- und Zielkultur – im Kontakt zu sein.

2. Was leistet die Politik bereits, und welche weitere Unterstützung wäre wünschenswert?

Die niedersächsische Landesregierung verfolgt das kulturpolitische Ziel, den Zugang zu kulturellen Angeboten unabhängig von Herkunft, sozialer oder finanzieller Lage zu erleichtern. Wichtige Voraussetzung hierfür ist die Stärkung von Aktivitäten im Bereich der kulturellen Bildung.

Dies spielt auch bei der Verhandlung von mehrjährig wirksamen Zielvereinbarungen eine Rolle. So haben sich bspw. Land und Landesmusikrat darauf verständigt, dass Letzterer sich um musikalische Bildung und musikalische Praxis unter Berücksichtigung kultureller Teilhabe verschiedenster Gruppen bemüht. Dazu gehört, dass er seine Mitglieder und Mitgliedsverbände für Fragestellungen der Integration und Inklusion sensibilisiert und neue Strategien zur musikalisch-kulturellen Partizipation und Teilhabe möglichst aller Bevölkerungsgruppen entwickelt.

Neben langfristigen Maßnahmen, die über Zielvereinbarungen festgelegt werden, sind auch kurzfristige Anregungen möglich. Auf diesem Wege hat die Musikland Niedersachsen gGmbH auf ihrer Jahreskonferenz im November 2015 kurzfristig die Situation der Flüchtlinge im Zusammenhang mit Musik zu einem zentralen Thema gemacht.

Ein weiteres Beispiel für eine kurzfristige Maßnahme des niedersächsischen Ministeriums für Wissenschaft und Kultur ist die Einladung an Vertreter_innen aller Kulturverbände zu einem Gedankenaustausch. Zentrales Anliegen war dabei die Information über bereits bestehende künstlerische Aktivitäten, die wirkungsvoll Menschen unterschiedlicher sprachlicher und kultureller Herkunft einander näherbringen und zum gegenseitigen besseren Verständnis anregen, daneben aber auch die Überlegung neuer Ideen. Die bestehenden Aktivitäten sollen im nächsten Schritt auf einer Internetplattform öffentlich zugänglich gemacht werden.

Die genannten Aktivitäten sind auf verschiedenen Ebenen und mit unterschiedlichem Zeithorizont wirksam. Darüber hinaus sind viele weitere Aktivitäten denkbar. Wichtige Anregungen hierfür geben die Ergebnisse des Forschungsprojektes des AMJ, von denen an dieser Stelle zwei aufgegriffen werden sollen:

- (a) Die Studie des AMJ besagt, dass der Musik bzw. dem Chorwesen eine hohe integrative Bedeutung beigemessen wird. Fast 90 Prozent der Leiter_innen von Chören, in denen Menschen mit Migrationshintergrund mitsingen, und immerhin 70 Prozent der Leiter_innen von Chören ohne Menschen mit Migrationshintergrund schätzen das Förderpotential, das Chorarbeit für die kulturelle Teilhabe und Integration von Kindern und Jugendlichen bietet, als »eher hoch« oder »sehr hoch« ein. Ebenso einhellig wird die Meinung vertreten, dass die Bemühungen in der kulturellen Arbeit für Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund allgemein verstärkt werden müssten. Die Beantwortung der Fragen in diesem Zusammenhang ist nicht nur inhaltlich eindeutig, sondern auch durch eine hohe Beteiligung charakterisiert. Demgegenüber machen vergleichsweise wenige Befragte von der Möglichkeit Gebrauch, das Desiderat verstärkter Bemühungen mit konkreten Vorschlägen zu unterfüttern. Aus diesem Missverhältnis zwischen allgemein anerkannten Chancen und der Notwendigkeit zusätzlichen Engagements einerseits und der relativ geringen inhaltlichen Konkretisierung andererseits lässt sich ableiten, dass bei den Chorleitungen – obgleich willens, sich zu engagieren – Unklarheit über das Wie und die ggf. notwendige Unterstützung besteht.
- (b) Und noch ein weiteres Ergebnis der Studie ist in diesem Zusammenhang von besonderer Bedeutung: Chorleiter_innen von Chören ohne Menschen mit Migrationshintergrund wurden um Angabe von Gründen für das Fehlen von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund in ihren Chören gebeten (Mehrfachnennungen waren möglich.) Als vorrangige drei Ursachen wurden äußere Faktoren benannt: Zufall 54 Prozent, Konfessionelle Bindungen des Chores 46 Prozent, keine Menschen mit Migrationshintergrund im Einzugsgebiet vorhanden 30 Prozent; als vierte Ursache wurde benannt, dass bisher keine Notwendigkeit bestand, sich zu bemühen (14 Prozent). Des Weiteren wurde erfragt, ob es bei der sozialen Integration von Chormitgliedern mit Migrationshintergrund schon einmal Hindernisse zu bewältigen gab. Chorleiter_innen mit entsprechenden Erfahrungen antworteten hierauf: ja 13 Prozent, nein 87 Prozent. Chorleiter_innen ohne Erfahrungen, die hierzu ihre Vermutung äußern soll-

ten, antworteten hingegen: ja 63 Prozent, nein 37 Prozent. Zusammengefasst lassen die Ergebnisse der beiden Fragen den Schluss zu, dass die Leiter_innen von Chören ohne Menschen mit Migrationshintergrund zwar äußere Gründe anführen, tatsächlich aber Bedenken oder sogar Ängste haben.

Vor dem Hintergrund der beschriebenen Informationen und Ergebnisse wurde auf der Tagung von AMJ und Bundesakademie von der Arbeitsgruppe Kulturpolitik die Frage nach Wegen der Unterstützung durch Politik und Verbände aufgegriffen. Als Voraussetzung dafür wurde diskutiert, was Chöre überhaupt leisten können und wollen und welche Ziele sie verfolgen können und sollten. Dabei hat die vielgestaltige und sprunghafte Diskussion noch einmal die Heterogenität des Gegenstands und die eingangs dargestellte Notwendigkeit der Differenzierung von Handlungsrahmen, Personen und Zielsetzung unterstrichen. Es wurden viele, zum Teil auch grundsätzliche Fragen aufgeworfen: Darf die Gesellschaft politische Aufträge an Verbände und Chöre geben? Warum sollten Menschen mit Migrationshintergrund überhaupt in Chören singen? Wann ist kulturelle Integration gelungen – nur wenn Migrant_innen in einem deutschen Chor mitsingen? Welches spezielle Wissen und Können ist für Integration notwendig?

Zielsetzungen konnten nur recht grundsätzlich formuliert werden: Chöre sollen alle Menschen ansprechen, unabhängig von deren kulturellem Hintergrund; wichtig ist die Entwicklung eines Selbstverständnisses bei der Teilhabe; die deutsche Chormusikszene ist einmalig und muss als Kulturerbe erhalten werden, weshalb sie früher oder später auf neue Mitglieder angewiesen ist, die zwangsläufig auch Menschen mit Migrationshintergrund umfassen werden. Aus diesen Zielen ergab sich eine neue Frage, ganz jenseits vom kulturellen Hintergrund: Wenn Chöre offen sind für alle, wie steht es dann um Exklusivität? Außerdem ist davon auszugehen, dass nicht alle an der deutschen Chorlandschaft teilhaben wollen. In jedem Fall müsse die Unterschiedlichkeit akzeptiert werden – ob als Teilnehmender oder Nicht-Teilnehmender.

Entsprechend allgemein waren die Lösungsansätze zum Erreichen der Ziele sowie die diesbezüglichen Wünsche an Politik und Verbände gehalten.

ten. Vorrangig zielten diese auf frühe, niedrighschwellige Ansätze an Schulen ab, insbesondere in den ästhetischen Fächern, und mit verstärkte Kooperationsangebote. Verbände sollten Strukturen der Begegnung schaffen. Allgemein wurde benannt, dass Anreize zur interkulturellen Arbeit geschaffen werden sollten.

3. Fazit und Ausblick

Das Thema Chormusik und Migrationsgesellschaft ist einem großen Kreis an Akteuren sehr wichtig. Dieser ist bestrebt, sich dem Thema anzunähern und dabei Ziele und Bedürfnisse zu formulieren. Dabei stößt er derzeit noch auf viele offene Fragen und einen relativ kleinen gemeinsamen Nenner an Zielen und Wegen dorthin. Dies ist nicht zuletzt auf die Heterogenität der beteiligten Personen und ihrem unterschiedlichen Erfahrungsstand zurückzuführen. Verallgemeinerbar sind das Bedürfnis nach Information und Austausch, die Zielsetzung eines selbstverständlichen und respektvollen menschlichen Umgangs, die Notwendigkeit der Ermittlung des konkreten Bedarfs und die Schaffung von Anreizen zu niederschweligen Maßnahmen. Eine wichtige Voraussetzung hierfür ist, die Unsicherheiten insbesondere derer abzubauen, die noch keine Erfahrungen mit Menschen mit Migrationshintergrund gesammelt haben.

Im ersten Schritt scheint es daher erforderlich, durch eine Sammlung, Präsentation und Würdigung von bereits vorhandenen, erfolgreichen Maßnahmen den Dialog weiter anzustoßen und ggf. Ängste abzubauen. Ergänzend wären eine Zusammenfassung der eingereichten Maßnahmen als Ideenpool und Möglichkeit der Selbstpräsentation sinnvoll, Informationsveranstaltungen mit Akteuren, die bereits erfolgreich mit Menschen mit Migrationshintergrund gearbeitet haben und aus der Praxis berichten können, sowie die Förderung entsprechender Projekte.

Die Tagung hat erneut die Dimension und Vielschichtigkeit des Themas belegt. Ziele und Lösungsansätze können nicht für jeden Rahmen Gültigkeit haben, schon alleine, weil es nicht *den* Chor und auch nicht *die* Migrant_in gibt. Jenseits aller Herausforderungen, die sich zwangsläufig ergeben, sollten die Musik-Akteure die Situation als Chance betrachten, und zwar musikalisch und menschlich, darüber hinaus aber auch gesellschaftlich und kulturpolitisch: Kultur, speziell die Musik und noch spezieller

die Chormusik, kann beim Thema Migration Zeichen setzen. Sie kann in diesem Zusammenhang erneut beweisen, dass sie nicht nur eine schöne Freizeitbeschäftigung ist und Spaß macht, sondern dass sie eine fundamentale gesellschaftspolitische Funktion erfüllt.

Die Rolle von Vereinsmitgliedschaften für die Freundschaftsbildung zwischen Schüler_innen mit und ohne Migrationshintergrund

Anna Gansbergen¹

Der vorliegende Artikel² versteht sich als Beitrag zur Erforschung von Orten transkulturellen Lernens in der Migrationsgesellschaft. In diesem Bereich konnten bis jetzt viele Forschungslücken identifiziert werden. Eine wesentliche besteht in der Untersuchung der Chormusikkultur und ihrem Integrationspotential für Menschen mit Migrationshintergrund in Deutschland – durch die weiteren Beiträge in diesem Sammelband und das zusammenhängende Forschungsprojekt wird sie wenigstens für den Bereich der Kinder- und Jugendchöre im Wesentlichen geschlossen. Auch wenn der folgende Text für das Thema »Chormusikkultur und Migrationsgesellschaft« noch keine spezifischen Erkenntnisse liefert, trägt er dazu bei, Hintergründe und mögliche Ziele für eine Chorarbeit aufzuzeigen, die sich ihres transkulturellen gesellschaftlichen Zusammenhangs bewusst ist und damit proaktiv umgehen möchte.

Der Gegenstand der Untersuchung, aus der hier berichtet wird, waren Mechanismen der Freundschaftsformation zwischen Menschen mit und ohne Migrationshintergrund³. Aus vielen Studien (vgl. Facchini et al. 2014; Worresch 2011; Reinders 2010) ist bekannt, dass diese Beziehungen positive Auswirkungen auf das Lernen voneinander haben. Solche Freundschaften kommen aber verglichen mit denjenigen von Migrant_innen oder Einheimischen unter sich seltener vor (vgl. Lehnert/ Scanferla 2007, S. 188; Davey/ Mullin 1982, S. 89). Daher ist es wichtig zu wissen, unter welchen Bedingungen erstere bevorzugt gebildet werden. So können sie anschließend gefördert werden.

¹ Dr. Anna Gansbergen, Soziologin, arbeitet derzeit als wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl Soziologie/Organisation, Migration, Mitbestimmung der Ruhr-Universität Bochum, E-Mail: anna.gansbergen@rub.de, Webseite: www.rub.de/sozomm.

² Eine frühere Version dieses Beitrags wurde bereits veröffentlicht (vgl. Gansbergen 2014).

³ Um der sprachlichen Variation willen wird der in der amtlichen Statistik übliche Begriff Menschen mit Migrationshintergrund teilweise durch den Terminus Migrant_in ersetzt. Analog dazu werden Menschen ohne Migrationshintergrund teils als Einheimische oder Deutsche bezeichnet.

In vielen Kampagnen, Projekten und Programmen, wie z.B. dem Programm des Deutschen Olympischen Sportbundes »Integration durch Sport«, wird suggeriert, dass Sportvereine zur Integration von Menschen mit Migrationshintergrund beitragen können, da Sport alle zusammenbringen kann. Auch Musik, mit der sich Heranwachsende u.a. ebenfalls in entsprechenden Vereinen beschäftigen können, gilt als Sprache, die für Menschen verschiedener Herkunft verständlich ist und eine Brücke zwischen ihnen bauen könnte. Ob der Zusammenhang zwischen Vereinsmitgliedschaften und Freundschaften tatsächlich vorliegt, sollte empirisch geprüft werden.

1. Forschungsstand und theoretischer Hintergrund

Im Zuge der Recherche zur vorliegenden Arbeit konnte keine Studie bezüglich des Einflusses einer Mitgliedschaft in einem Sport- oder Musikverein und Freundschaften zwischen Klassenkamerad_innen mit und ohne Migrationshintergrund gefunden werden. Es wurde somit noch nicht untersucht, ob die Vereinsmitgliedschaft die Chance von Kindern mit Migrationshintergrund auf Freundschaften zu Einheimischen erhöht. Dieser Aspekt wird im vorliegenden Beitrag aufgearbeitet.

In Anlehnung an das Fokuskonzept von Feld (1981) und das Kommunikationskonzept von Luhmann (2001) wird davon ausgegangen, dass Kommunikation u.a. durch Vereine als Foki⁴ vorstrukturiert wird, wo sich Kinder mit und ohne Migrationshintergrund erreichen, einander durch gemeinsame Aktivitäten und anschlussfähige Themen eher verstehen und evtl. erfolgreich kommunizieren können. Kommunikation wird nicht als hinreichende, aber notwendige Voraussetzung für eine Freundschaftsformation betrachtet. Die Mitgliedschaft in einem Sport- oder Musikverein stellt eine Gemeinsamkeit von Klassenkamerad_innen dar, die sie verbindet, genügend Gesprächsstoff bietet und evtl. zu Freundschaft führt. Solche Aktivitäten in ähnlichen Foki, die Individuen teilen und die eine gegenseitige Sympathie bewirken können, bezeichne ich als *symbolische Foki*. Die Verwendung des Begriffs *Fokus* impliziert, dass meine Überle-

⁴ Ein Fokus wird als soziale, psychologische, rechtliche oder physische Einheit definiert, um die herum gemeinsame Aktivitäten organisiert werden (vgl. Feld 1981, S. 1016).

gungen auf dem Fokuskonzept basieren. Die Bezeichnung *symbolisch* bedeutet, dass die Beteiligten zwar nicht in denselben Foki (in diesem Fall Vereinen) zu finden sind, dennoch gemeinsame Aktivitäten teilen, über die sie sprechen können. Kindern, die ich analysiere, können Vereinsmitgliedschaften von ihren Eltern nahegelegt werden. Bei der Teilung symbolischer Foki handelt es sich dementsprechend nicht unbedingt um gleiche Interessen.

Das Fokuskonzept, das Kommunikationskonzept und das Konzept der symbolischen Foki liefern eine theoretische Basis für die empirische Beantwortung der folgenden Fragen zur Freundschaftsbildung: Wie entstehen Freundschaften innerhalb einer Schulklasse? Brauchen Klassenkamerad_innen gemeinsame außerschulische Aktivitäten und Themen, über die sie sprechen können, um Freunde zu werden? Werden folglich zwei Klassenkamerad_innen, die beide außerhalb der Schule in Sportvereinen trainieren oder in organisierten Gruppen musizieren, eher Freund_innen als diejenigen, die keine ähnlichen Aktivitäten betreiben? Fördern solche Gemeinsamkeiten die Herausbildung von Freundschaften zwischen Kindern mit und ohne Migrationshintergrund? Diese Fragen wurden in der Forschung in dieser Form noch nicht gestellt.

2. Hypothese, Daten und Methode

Aufgrund der Vorstrukturierung der Kommunikation durch Vereine kann die folgende Hypothese aufgestellt werden:

Hr: Die Mitgliedschaft in einem Sport- oder Musikverein geht bei Kindern (mit und ohne Migrationshintergrund) mit einer höheren Chance auf Freundschaften zu anderen Sport- oder Musikvereinsmitgliedern innerhalb ihrer Schulklasse einher als ohne gemeinsame symbolische Foki.

Die zum Testen der Hypothese ausgewerteten Daten wurden im Rahmen des Forschungsprojektes *Integration durch Freundschaft?* erhoben. Es handelt sich um eine Schulbefragung, die von 2009 bis 2012 im Bundesland Bremen durchgeführt wurde. Dabei wurden jährlich mehr als 1.000 Schüler_innen befragt, um ihre Situation zu Hause, im Verein und in der Schule von der 4. bis zur 9. Klasse zu verfolgen. Zur Beantwortung der Forschungsfrage werden die Daten zur 5. Klasse aus dem Jahr 2010 mit

einem bivariaten Probit-Modell als Methode (vgl. Greene 2000, S. 849-852) analysiert.

3. Integrationspotenzial der Foki

Vereine stellen wichtige Foki für Schulkinder dar. In Sportvereinen können Kinder unabhängig von einem eventuellen Migrationshintergrund aufeinandertreffen, gemeinsam Sport treiben und evtl. Freund_innen werden. Wetzstein et al. (vgl. 2005, S. 143). betonen, dass in Bezug auf organisierte Gruppen vor allem Vereine eine wichtige Rolle spielen. Sie sind als Orte der Freizeitgestaltung von Heranwachsenden sehr verbreitet.

Analog gehören Musikvereine zu den wichtigen Foki von Schulkindern. Hier können sie sich ebenfalls regelmäßig sehen und sich weiterentwickeln. Im Musikunterricht werden nicht nur kognitive, sondern auch soziale Kompetenzen gestärkt (vgl. Niessen et al. 2008, S. 10), auch interkulturelle Kompetenz wird in dieser Reihe genannt, wenn es um musikalische Bildung geht (vgl. Knigge/ Lehmann-Wermser 2008, S. 74). Diese Eigenschaften können, wenn sie durch Musikvereine gefördert werden, sicherlich zu einer reibungslosen Kommunikation zwischen den Vertreter_innen verschiedener Kulturen beitragen und zu einer Freundschaft zwischen einheimischen und Migrantenkindern führen.

Bei Vereinen ist die Ähnlichkeit der Individuen in Bezug auf bestimmte Eigenschaften in der Regel ein wichtiger »Einigungsgrund«. Diese Ähnlichkeit stellt normalerweise den Zusammenhalt her und stiftet die Zugehörigkeit (vgl. Hollstein 2001, S. 97). In Sport- und Musikvereinen werden meistens eigene Interessen ausgelebt, die wiederum gemeinsame Gesprächsthemen schaffen, welche Individuen verbinden und somit die Freundschaftsformation vereinfachen.

Die Schulklasse als Fokus ist für die Bildung von Freundschaften zwischen einheimischen und Migrantenkindern besonders wichtig, da Kinder hier viel Zeit zusammen verbringen und nahezu gezwungen sind, miteinander in Kontakt zu treten und zu interagieren. Dieser Kontakt kann schließlich in der Entstehung einer Freundschaft münden.

4. Ergebnisse der Datenanalyse

In diesem Abschnitt werden die Determinanten von Freundschaften in Schulklassen betrachtet. Dabei werden zur Verfügung stehende Informationen berücksichtigt, die nach der Aufarbeitung des Forschungsstandes sowie basierend auf den theoretischen Überlegungen als mögliche Einflussfaktoren angesehen werden können.

Tabelle: Determinanten von Freundschaften und geteilten symbolischen Foki

Variablen	Freundschaftsnennung	Geteilte symbolische Foki
Geteilte symbolische Foki	0,817***	
Dyade aus einem einheimischen und einem Migrantenkind	-0,124**	-0,205**
Interaktionseffekt geteilte Foki* Dyade aus einem einheimischen und einem Migrantenkind	0,053	
Ähnlichkeit in Bücheranzahl	-0,024	0,108***
Ähnlichkeit in Wohnsituation	-0,064	0,221***
Gleiches Geschlecht	1,693***	0,044
Netzwerkstruktur		
2-in-stars	-0,045***	
2-out-stars	0,155***	
Transitive Triaden	0,037***	
Zyklische Triaden	-0,078***	
Reziprozität	0,221***	
Konstante	-2,614***	-0,312**
Rho	-0,561**	

Signifikanzwerte: * $p < 0,05$, ** $p < 0,01$, *** $p < 0,001$.

Quelle: Bremer Kinder 2010; N (Dyaden)= 18534; eigene Berechnungen.

Im mittleren Teil der Tabelle sieht man die Einflussfaktoren auf Freundschaften und im rechten Tabellenteil die Determinanten von geteilten symbolischen Foki. Im Modell wird der Zusammenhang zwischen geteil-

ten symbolischen Foki und Freundschaften getestet. Musik- bzw. Sportvereinsmitglieder haben innerhalb einer Schulklassen eine signifikant höhere Chance, befreundet zu sein.

Ein einheimisches und ein Migrantenkind haben eine geringere Chance auf eine Freundschaft als einheimische bzw. zwei Migrantenkinder unter sich. Der Effekt von symbolischen Foki unterscheidet sich nicht zwischen Freundschaften von einheimischen bzw. Migrantenkindern unter sich und zwischen diesen Gruppen.

Bei der Datenanalyse wurden u.a. Ähnlichkeit in Bücheranzahl, in Wohnsituation und Geschlecht der Kinder berücksichtigt. Dabei hat nur gleiches Geschlecht von Klassenkamerad_innen einen signifikanten Effekt auf die Freundschaft zwischen ihnen. Mädchen oder Jungen haben eine höhere Chance auf eine Freundschaft als ein Mädchen und ein Junge. Dagegen spielt die Ähnlichkeit in der Kapitalausstattung, die durch eine ähnliche Bücheranzahl und eine ähnliche Wohnsituation gemessen wurde, für eventuelle Freundschaften keine ausschlaggebende Rolle.

Außerdem wurden die üblichen Netzwerkparameter bedacht. Es zeigt sich, dass auch unter Berücksichtigung der Mechanismen, die in Schulklassen als Netzwerken greifen können (z.B. Transitivität als Neigung von Freunden der Freunde, untereinander befreundet zu sein), die oben beschriebenen Effekte stabil bleiben.

Migrant_innen und Einheimische haben tatsächlich erwartungsgemäß eine geringere Chance auf die symbolische Fokuteilung als Migrant_innen bzw. Einheimische unter sich. Die Ähnlichkeit von Kindern in der Kapitalausstattung – gemessen durch eine ähnliche Bücheranzahl zu Hause und durch eine Ähnlichkeit bezüglich der Wohnsituation – hat einen signifikant positiven Effekt auf die Teilung symbolischer Foki. Ego und Alter, die eine ähnliche Kapitalausstattung vorweisen, haben eine höhere Chance auf die Teilung symbolischer Foki als Schulkamerad_innen, die sich in Bezug auf die heimische Bücheranzahl und die Wohnsituation eher unterscheiden.

5. Fazit

Durch die Mitgliedschaft in Sport- oder Musikvereinen haben Kinder innerhalb einer Schulklasse höhere Chancen auf Freundschaften als ohne gemeinsame symbolische Foki. Das bezieht sich sowohl auf Freundschaften zwischen Schüler_innen mit und ohne Migrationshintergrund als auch auf Freundschaften von einheimischen bzw. Migrantenkindern unter sich. Dabei reicht es aus, dass Kinder Vereinsmitglieder in verschiedenen Sport- oder Musikvereinen sind und dies potenziell als gemeinsames Gesprächsthema haben. Also hat die Betrachtung symbolischer Foki, die hier vorgeschlagen wird, ihre Berechtigung. Migrantenkinder teilen allerdings selten symbolische Foki mit einheimischen Kindern, was ihre Chance auf Freundschaften miteinander minimiert.

Kinder können vom Vereinsleben mehrfach profitieren: Sie lernen nicht nur Neues, sondern erhalten auch eine zusätzliche Möglichkeit, Freundschaften zu Kindern mit und ohne Migrationshintergrund zu schließen. Der Beitrag von Erwachsenen dazu kann darin bestehen, Kindern eine Vereinsmitgliedschaft ans Herz zu legen. Das Interesse von Schüler_innen an Vereinsaktivitäten kann dafür sorgen, dass sie daran intrinsisch motiviert teilnehmen und es mit Gleichaltrigen besprechen, was das Entstehen von Freundschaften begünstigen kann.

6. Literatur

- Davey, Alfred G.; Mullin, Paul N. (1982): Interethnic friendship in British primary schools. In: *Educational Research* 24 (2), S. 83-92.
- Facchini, Giovanni; Patacchini, Eleonora; Steinhardt, Max F. (2014): Migration, friendship ties and cultural assimilation. IZA Discussion Papers 7881. Bonn: Institute for the Study of Labor (IZA).
- Feld, Scott L. (1981): The focused organization of social ties. In: *The American Journal of Sociology* 86 (5), S. 1015-1035.
- Gansbergen, Anna (2014 b): Führen gemeinsame außerschulische Aktivitäten zu interethnischen Freundschaften in Schulklassen? In: Löw, Martina (Hrsg.): Vielfalt und Zusammenhalt. Verhandlungen des 36. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Soziologie in Bochum und Dortmund 2012, Frankfurt/ New York: Campus Verlag, S. 1-18 (CD).
- Greene, William H. (2000): *Econometric analysis*. 4. Auflage. New Jersey: Prentice-Hall International.

- Hollstein, Betina (2001): Grenzen sozialer Integration. Zur Konzeption informeller Beziehungen und Netzwerke. Opladen: Leske + Budrich.
- Knigge, Jens; Lehmann-Wermser, Andreas (2008): Bildungsstandards für das Fach Musik – Eine Zwischenbilanz. In: *Zeitschrift für kritische Musikpädagogik*. Sonderedition: Bildungsstandards und Kompetenzmodelle für das Fach Musik? S. 60-98. Online verfügbar unter: <http://www.zfkm.org/sondero8-knigge-lehmannwermser.pdf>; letzter Zugriff am 29.07.2014.
- Lehnert, Roman; Scanferla, Justine (2007): Zusammenleben in Wien. Ergebnisse einer empirischen Längsschnittstudie an Migrantenkindern. *Schulpädagogik und Pädagogische Psychologie*, Band 4. Wien/ Berlin: LIT Verlag.
- Luhmann, Niklas (2001): Aufsätze und Reden. Jahraus, Oliver (Hrsg.), Stuttgart: Reclam.
- Niessen, Anne; Lehmann-Wermser, Andreas; Knigge, Jens; Lehmann, Andreas C. (2008): Entwurf eines Kompetenzmodells »Musik wahrnehmen und kontextualisieren«. In: *Zeitschrift für kritische Musikpädagogik*. Sonderedition: Bildungsstandards und Kompetenzmodelle für das Fach Musik? S. 3-33. Online verfügbar unter: <http://www.zfkm.org/sondero8-niessental.pdf>; letzter Zugriff am 29.07.2014.
- Reinders, Heinz (2010): Peers und Migration – zur Bedeutung von inter- und intraethnischen Peerbeziehungen im Jugendalter. In: Harring, Marius; Böhm-Kasper, Oliver; Rohlf, Carsten; Palentien, Christian (Hrsg.): *Freundschaften, Cliques und Jugendkulturen: Peers als Bildungs- und Sozialisationsinstanzen*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 123-140.
- Wetzstein, Thomas; Erbdinger, Patricia Isabella; Hilgers, Judith; Eckert, Roland (2005): *Jugendliche Cliques*. Zur Bedeutung der Cliques und ihrer Herkunfts- und Freizeitwelten. Unter Mitarbeit von Susanne Mayer. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Worresch, Vanessa (2011): Interethnische Freundschaften als Ressource. Die Rolle des kulturellen Austauschs in interethnischen Freundschaften. *Schriftenreihe Empirische Bildungsforschung*, Band 16. Würzburg: Universität Würzburg. Online verfügbar unter: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:bvb:20-opus-55071>, letzter Zugriff am 14.11.2012.

Kultur von und mit allen? Über die Rolle von Musikvereinen in der Breitenkultur

Maria Gebhardt¹

1. Sichtbarkeit der Vielheit - Interkultur

Dass die (immer wieder) neue Zusammensetzung einer deutschen Gesellschaft einen Einfluss hat auf die Struktur, die Ziele und die Praxis aller in ihr stattfindenden Formen kulturellen und alltäglichen Lebens ist offensichtlich. Ein umgekehrter Einfluss ist beinahe evident. Diesem Einfluss proaktiv und gestaltend zu begegnen, bedarf es einer genauen Ziel-, Intentionen- und vor allem einer Bestandsanalyse sowie einer anschließenden Positionierung. Nur so können darüber hinaus Fehlzuschreibungen oder übersteigerte Wirkungsvorstellungen vermieden werden. Um Vielheit und deren Sichtbarkeit sollte es gehen, nicht um »[...] kompensatorische Maßnahmen im Hinblick auf bestimmte Gruppen, sondern die Chancen des Einzelnen, sein Potential auszuschöpfen.« (Terkessidis 2010, S. 139)

Mark Terkessidis beschreibt damit in »Interkultur« das aktive Arbeitsprinzip Diversity. Die Vielheit in Chören und Musikvereinen ist offensichtlich: Die Zielgruppe musischer Angebote in der Breitenkultur ist eine wirkmächtige im Zusammenspiel einer deutschen Kulturlandschaft. In Deutschland sind insgesamt 7 Millionen Menschen im Laienmusikbereich zusammengeschlossen, 2,3 Millionen davon sind als Sänger_innen oder Instrumentalist_innen aktiv. Musikvereine sind nicht nur eine der ältesten (Frevel 1993, S. 60f.) und am weitesten verbreiteten Formen (Reimers 2012, S. 1) breitenkultureller Zusammenschlüsse aller Sparten:

»Bei den 5,5% der Bevölkerung, die sich im Bereich Kultur und Kunst freiwillig engagierte, liegen die Chöre, Musik- und Gesangsgruppen mit einem Anteil von 55% an der Spitze.« (Wagner 2010: 212)

Zudem werden in breitenkulturellen Angeboten Ansätze einer generations- und milieuübergreifenden Charakteristik vermutet. Bezogen auf die

Frage, welchen Einfluss breitenkulturelle Angebote auf ein gesellschaftliches Miteinander haben, eröffnet dieser Aspekt die These sozialer Strukturen in solchen Vereinigungen. Dies würde wiederum einen starken Einfluss der Gruppierungen und Vereine selbst auf deren Mitglieder vermuten lassen. Zur langfristigen Betrachtung der Potentiale einer diversifizierten, also die Vielheit sichtbar machenden Kulturlandschaft ist diese Ausgangsfrage also eine wesentliche.

2. Untersuchung von Musikvereinen

Da zu dieser Fragestellung keine ausreichenden Kenntnisse vorlagen, wurde eine Studie angefertigt (Gebhardt 2014). In einer repräsentativen quantitativen Beforschung musischer Breitenkulturangebote im Landkreis Hildesheim wurden Chöre und Musikvereine hinsichtlich ihrer Zusammensetzung befragt. Durch einen standardisierten Fragebogen konnten detaillierte Angaben zur Alters- und Bildungsabschlusszusammensetzung gesammelt werden. Es wurde auch ein Versuch zur Clusterbildung in Milieugruppen unternommen, deren Ergebnisse jedoch einer Falsifizierung unterzogen werden sollten. Die Verteilung der Befragten wurde im Vergleich mit bundesdeutschen Verbandszahlen abgeglichen und in Übereinstimmung mit Karl Poppers Strukturalismustheorie ausgewählt. Die Daten dieser Studie werden hier mit Blick auf die Fragestellung »Chormusik und Migrationsgesellschaft« ausgewertet.

Als breitenkulturelle Angebote zeichnen sich Chöre und Musikvereine durch ihre besondere Verfaßtheit aus. Zumeist als Verein organisiert, realisieren sie ihre gemeinsamen Interessen oft durch ehrenamtliche Strukturen. Die niederschweligen Angebote setzen hinsichtlich der Fähigkeiten der Nutzer_innen oft wenig voraus (Posaunenchor z.B. oft keine Notenkenntnisse) und richten sich grundsätzlich an die lokalen Interessent_innen. Sie setzen die gemeinsame (künstlerische) Praxis in den Fokus, sind oft auf Langfristigkeit angelegt und agieren grundsätzlich nicht-diskriminierend – es sei denn, es handelt sich um Gruppen, die ein Spezifikum voraussetzen, z.B. Männergesangvereine.

In der Darstellung dieser wesentlichen Charakteristika (Götzky 2013, S. 19; Deutscher Bundestag 2007, S. 190; Enquete-Kommission »Zukunft Bürgerschaftlichen Engagements«; Deutscher Bundestag (Hrsg.) 2002, S.

¹ Maria Gebhardt, Dipl.-Kulturwissenschaftlerin, arbeitet derzeit als Koordinatorin der Qualifizierungen im Niedersächsischen Modellprojekt SCHULE:KULTUR! an der Bundesakademie für Kulturelle Bildung Wolfenbüttel e.V.

61) zeigt sich die Realisierung einer Kulturpolitik als Gesellschaftspolitik, die die Forderung nach Bürgerbeteiligung, Offenheit, Partizipation bekräftigt und Kultur in ihrer spezifischen Verfasstheit in den Alltag zu integrieren sucht. Es findet sich also eine besondere Form der Demokratisierung von Kultur, in der nicht nur Zugänge für alle Bevölkerungsschichten geöffnet werden und eine quantitative Erhöhung kultureller Angebote erfolgt, sondern vor allem eine Kulturpolitik, die die Vielheit (Terkessidis 2010, S. 126) der Ausprägungsformen in Künsten und im Alltag anerkennt und stützt. Es soll nicht mehr heißen: »Kultur für Alle und von Allen« durch Abbau von sozialen, finanziellen und anderen Zugangsschwellen sowie die aktive Teilhabe Aller im Sinne eines Bürgerrechts (und einer Pflicht!), sondern »Kultur durch Alle«. Dieses »durch« wird u.a. durch die Aktivität in der Breitenkultur realisiert. Es macht einen inklusiven Kulturbegriff deutlich (breitenkultur.de, zitiert nach Götzky 2013, S. 20). Zugleich gehört zum Selbstverständnis breitenkultureller Angebote, dass »[...] die Regeln des Miteinanders akzeptiert werden und niemand diskriminiert wird.« (Deutscher Bundestag 2007, S. 192). Breitenkultur weist sich also durch eine prinzipielle Chancengleichheit, gemäß Art. 3 (3) des Grundgesetzes, in Zutritt, Teilhabe und Ausdruckswillen aus.

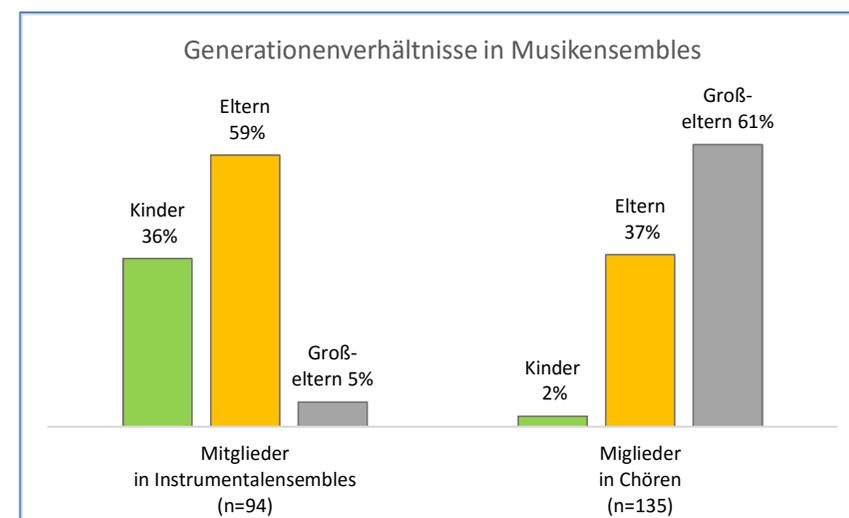
3. Ergebnisse

Bezüglich der generationellen Struktur (in Anlehnung an Vedder, Willer 2008, S. 274) zeigte sich eine übergreifende Charakteristik bei zwei aufeinander folgenden Generationen. In den Chören waren zumeist die Großeltern- und Elternaltersgruppen vertreten, während in instrumentalen Gruppen die Kinder- und die Elterngeneration zusammen agierten.

Abbildung 1 zeigt: Den Musikvereinen ist ein ähnliches Verhältnis der zwei starken Generationen zueinander zu Eigen. Einer großen Anzahl der jeweils älteren Generation steht eine etwas verminderte Anzahl der nächstjüngeren Generation gegenüber. Dies legt den Schluss nahe, die ältere Generation nähme Einfluss auf die Teilnahme der jeweils nachfolgenden Generation. Auch die bekannten Studien des Zentrums für Kulturforschung (z.B. Keuchel, Wiesand, ZfKf [Hrsg.] 2005) unterstreichen die Peerfunktion der Eltern und älteren Personen im alltäglichen Umfeld als Vermittelnde.

Es wurden zudem die Bildungsabschlüsse erfragt. Es zeigt sich, dass in instrumentalen Ensembles von den Aktiven beinahe ausschließlich mittlere bis obere Bildungsabschlüsse erreicht wurden, während in den Chören zwar zunächst die oberen Bildungszweige dominieren, jedoch auch die unteren Bildungsgruppen (Hauptschulabschluss ohne weitere Berufsausbildung) vertreten sind. Ein Vergleich mit den Daten des Deutschen Musikrats (Deutscher Musikrat 2006: 1) zeigt eine ähnliche Tendenz, wenngleich in der Studie des Deutschen Musikrats mit einem geringeren Rücklauf von 65,4 Prozent keine abschließende Aussage getätigt werden konnte. Eine Diversität innerhalb der einzelnen musischen Angebotsstrukturen ist jedoch aufgrund der Studienergebnisse nicht zu erwarten.

Abbildung 1: Anteile der Generationsaltersgruppen in Musikensembles



Über die Fragen nach Generationalität und Bildungshomogenität wurde abschließend der Frage nach Clusterbildung in Form von sozialen Milieus nachgegangen. Es wurden Gruppen geteilter Lebenseinstellungen, Werten und Grundhaltungen vermutet und mittels psychografischer Fragen (angelehnt an die Erkenntnisse aus Vester et al. 2001, S. 78f; Hradil 2001, S. 151; Rachner o.J.; Schulze 1992, S. 166f; Hofmann, Rink 1996, S. 186) in polaren Zusammensetzungen gebündelt.

Eine Tendenz zur Besetzung musikalischer Gruppierungen durch das ältere Integrationsmilieu – die bürgerliche Mitte – ist mit 29 Prozent aller

Befragten ersichtlich. Eine eindeutige Zuordnung – aufgrund teils unbeantworteter Fragen – konnte allerdings nur in 50 Prozent der Fälle erreicht werden. Als zweitstärkste Gruppe ließ sich das jüngere Integrationsmilieu mit 7,3 Prozent aller Befragten ausmachen. Die restlichen Milieus (vgl. Schulze 1992) blieben in der Studie eher marginal, aber sind ebenfalls vorhanden.

Die These Ritterfelds (Ritterfeld 1996, S. 58ff.), dass die Kommunikation innerhalb eines Musikvereins eher schicht- bzw. milieuintern bleibt, scheint sich hier zu bestätigen. Doch hier wird zugleich ein interessantes Phänomen ersichtlich. Es hat sich zuvor gezeigt, dass die Mitgliederstruktur im vokalen Bereich eine Verbindung verschiedener Milieus vermuten lässt, nicht aber eine generationelle Mischung über alle Altersgruppen hinweg. Es zeigt sich, dass in den verschiedenen Formen musikalischer Praxis eher ein Charakteristikum zutrifft, nicht aber beide Charakteristika zugleich.

4. Akkulturation - Voraussetzung oder Folge?

Es ist eine wesentliche Erkenntnis, dass sich innerhalb der Gruppierungen Cluster bilden, deren Mitglieder in Bezug auf bestimmte Fragestellungen ähnliche Ansichten vertreten. Eine Bildung homogener Gemeinschaften und unter Umständen familienähnlicher Strukturen (Sicherheit, angenehme Atmosphäre und Zufriedenheit) kann vermutet werden, die wiederum durch eine langfristige Teilnahme begünstigt wird. Dies bedeutet, dass sich innerhalb der expliziten Formate Menschen zu Gruppierungen zusammenfinden, die – unbewusst oder bewusst – ähnliche Überzeugungen teilen oder zumindest in ihren Weltansichten nicht sehr weit auseinander streben, sodass die Musik und ihre Ausübung im Vordergrund stehen kann.

Bezogen auf den Aspekt der Migrationsgesellschaft bliebe hier also zu vermuten, dass die gegenseitige Annäherung, die Angleichung der Weltvorstellungen und Lebensziele bereits im Vorfeld stattgefunden haben muss oder spätestens im Moment der Teilnahme sich vollzieht. Das Auffinden von Mitgliedern mit Migrationshintergrund könnte dann bedeuten, dass die (im besten Falle) Akkulturation bereits stattgefunden hat. Insofern wäre auch die Frage zu stellen, inwiefern es sinnvoll wäre, Liedgut »aus

den Herkunftsländern« einbeziehen zu wollen, wenn doch die Teilnehmenden sich als Teil der Gesellschaft empfinden und eine Weltanschauung der den Musikverein in der Mehrheit prägenden Menschen teilen. Es bliebe dann eher die Frage, warum nichtchristliches Liedgut nicht bereits selbstverständlicher Teil einer Musikkansons in Deutschland geworden ist und ob sich hier in der Praxis nicht zeigt, dass in Deutschland eher Assimilation erwartet wird, statt aktive Akkulturation im Sinne eines wechselseitigen Lernens zu vollziehen.

5. Folgerungen

Bezüglich der zukünftigen kulturpolitischen Unterstützung der musischen Breitenkultur ließe sich Folgendes zusammenfassen: Eine Ausdifferenzierung in verschiedene Dachverbände je nach Sparte erscheint sinnvoll, da die Herausforderungen in der nahen Zukunft für Chöre und Musikvereine verschieden sind. Während Chöre vor allem jungen Nachwuchs benötigen, sind instrumentale Vereine derzeit noch breit aufgestellt, müssen sich aber in der mittelfristigen Zukunft um eine grundsätzliche Neuversorgung durch Mitglieder bemühen, da hier besonders die Eltern und ihre Kinder gemeinsam aktiv werden. Diese Tendenz ist in Chören nicht ersichtlich. So zeigten die Nebengespräche während der Befragungen vor allem den Wunsch nach einem aktiven, motivierenden und reflektierenden Dachverband als Gegenüber und Interessenvertreter. Vor allem Rahmenbedingungen verbessernde Unterstützung wäre wünschenswert, um sich im eigenen Tun auf die künstlerische Arbeit konzentrieren zu können. Zweitens benötigen diese Vereine insofern Unterstützung und Entwicklungshilfe bei der Entfaltung konkreter Zukunftsvisionen durch angestellte Verantwortliche im Verband, um einem möglichen Konkurrenzkampf sinnvoll zu begegnen. Der Druck, ausgehend vom demografischen Wandel allein wird die Vereine und Gruppierungen vor neue Hürden stellen:

»Der demografische Wandel wird auch das Kulturleben maßgeblich verändern. Experten der musikalischen Laienmusik gehen davon aus, dass Musikvereine und Orchester vor dem Hintergrund gesellschaftlicher und demografischer Veränderungen einem zunehmenden Wettbewerb mit kommerziellen und ehrenamtlichen bzw. gemeinnützigen Anbietern ausgesetzt sind. Dadurch ist ein Modernisierungs- und Innovationsdruck entstanden, der

dazu führt, dass Musikverein [sic], die nachhaltig erfolgreich sein wollen, neue Konzepte der Vereinsorganisation, der Jugendarbeit, der Erschließung neuer Zielgruppen und der musikalischen Aus- und Weiterbildung für unterschiedliche Zielgruppen umsetzen müssen.« (Bischoff 2010, S. 12)

Vielmehr könnte das (temporäre) Zusammengehörigkeitsgefühl zwischen einzelnen Vereinen gestärkt werden. Dies könnte erreicht werden, indem nicht Wettbewerbe, sondern vielmehr punktuell gemeinsame Projekte der bereits Aktiven initiiert, gefördert und durchgeführt werden, die wiederum immer offen bleiben für die Teilhabe noch nicht Engagierter. Ähnliches wird im Flächenland Niedersachsen bereits durch die niedersächsischen Chortage verwirklicht, die in erster Linie der Präsentation dienen. Diese Form von Zusammenkünften böte die Möglichkeit der Kooperationsfindung und dem konkreten Austausch. Wenn also – das Thema Chor und Migrationsgesellschaft aufgreifend – noch die Frage bleibt, welche kulturellen Einflüsse in die eigene Arbeit zum Zweck einer Sichtbarkeit von Vielheit integriert werden soll, könnten sich Teilnehmende hier konkreter austauschen. Es könnten Börsen für internationale oder kulturell besondere Stücke entstehen, Gespräche untereinander geführt werden, die die aktive Akkulturation zum Thema haben. Es können alle Teilnehmenden selbst befragt werden zu ihren Interessen und bei Nichtkenntnis können kurzfristig neue Liedformen gemeinsam ausprobiert und so Hemmschwellen verringert werden. Kurzfristige partizipative Formen auf Festivals oder Großveranstaltungen könnten zur Interessegenerierung noch nicht Aktiver aufgegriffen werden. Es ist aber auch darüber nachzudenken, wie diese Formen und Formate verstetigt und zur Unterstützung der Breitenmusikszene in Programme überführt werden könnten, um einer milieu- und generationsübergreifenden Charakteristik und der Sichtbarkeit von Vielheit zuzuarbeiten.

Mark Terkessidis verweist in Interkultur auf einen häufigen Missklang in der Verbindung von kultureller Betätigung und dem Feld der Interkultur, Integration und Migrant_innenfrage:

»Schon die ausführliche Erwähnung der Defizite deutet darauf hin, dass Interkultur im Kulturbereich eine Rolle übernehmen soll bei der Lösung gesellschaftlicher Probleme. ›Mit Hilfe künstlerischer Projekte‹, heißt es dann auch ausdrücklich, ›kann der soziale Integrationsprozess wirksam unterstützt und

gefördert werden. In einem anderen Kapitel zum Thema ›interkulturelle Bildung‹ wird darauf hingewiesen, kulturelle Bildung solle einen ›zentralen Beitrag‹ leisten für den ›Zusammenhalt der Gesellschaft über alle Schichten, Generationen und Herkunftskulturen hinweg. Für die ›Randgruppen‹ stellt Kultur offenbar eine Art Schmiermittel der Integration dar. Ein solch instrumentelles Kulturverständnis würde man in Bezug auf die ›deutsche‹ Kunst wohl kaum zu hören bekommen.« (Terkessidis 2010, S. 180f.)

Jede Instrumentalisierung künstlerisch-kreativer Betätigung ist zu vermeiden. Außerdem: Wenn davon auszugehen sein könnte, dass die Aktivität in einer musischen Gruppierung bereits auf eine Vermischung von Identitätssträngen und Kulturverständnissen hindeutet, bliebe vielmehr die Frage übrig, wie die Chancen des Einzelnen durch das Vorhandensein von Vielheit unterstützt und gefördert werden können.

Zu diesem Zweck genauso wie zur Behandlung der Frage nach künstlerischem Nachwuchs kann die Antwort lauten: Durch eine aktive Vernetzungs- und Kulturarbeit. In der Zusammenführung von verschiedenen Chören und Musikvereinen und dem Kennenlernen der jeweiligen Konzepte liegt die generelle und themenübergreifende Chance, Grenzen und Barrieren zu überwinden, etwas Neues und Anderes kennenzulernen und damit Interesse zu generieren. Es ist doch gerade ein immer wieder hervorgehobener Aspekt Kultureller Bildung im Allgemeinen, den Blick auf etwas Ungewohntes im Bekannten richten zu lernen. Das Finden von Gemeinsamkeiten ist auch in der künstlerisch-kreativen Arbeit ungleich produktiver als das Suchen nach Unterschieden und Trennendem.

Auch wenn es darum gehen sollte, vermeintlich Andere(s) zu integrieren, muss die erste Frage lauten: Welche Form von Integration ist die angemessene? Die Assimilation, wie sie Otto Schily noch 2000 forderte (Terkessidis 2010, S. 47), scheint in der Zwischenzeit überwunden zu sein. Akkulturation, die wechselseitige Beeinflussung von größeren Gruppen verschiedener kultureller Einflüsse, sollte Ziel des Handelns sein. Auch hier kann der oben formulierte Auftrag lauten: Unterstützung zur Kooperation zur gegenseitigen Wahrnehmung und Veränderung.

Die musische Breitenkultur ist – wie zu Beginn bereits erwähnt – eines der ältesten und am stärksten verbreiteten Felder bürgerlichen Engagements. Wenn hier Impulse für einen wertschätzenden und aktivierenden Umgang

mit den Herausforderungen einer Migrationsgesellschaft gegeben werden, haben sie große Chancen auf ein Echo in der Gesamtgesellschaft.

6. Literatur

Bischoff, Stefan (2010): »Deutsche Musikvereinigungen im demografischen Wandel – Zwischen Tradition und Moderne. Abschlussbericht. Projekt »Musik kennt kein Alter – Qualitätssicherung in deutschen Musikvereinigungen vor dem Hintergrund des demografischen Wandels« (2009 bis 2010)«, Köln: ISAB-Institut Köln

Deutscher Bundestag (2007): Schlussbericht der Enquete-Kommission »Kultur in Deutschland. Drucksache 16/7000«, URL: <http://dip21.bundestag.de/dip21/btd/16/070/1607000.pdf>, verifiziert am 18.11.2013, 21:25 Uhr

Deutscher Musikrat (2006): »Instrumentales und vokales Musizieren 2005 und 2000«, URL: <http://www.miz.org/intern/uploads/statistik40.pdf>, verifiziert am 18.11.2013, 21:25 Uhr

Enquête-Kommission »Zukunft des bürgerschaftlichen Engagements«; Deutscher Bundestag (Hg.) (2002): »Bürgerschaftliches Engagement und Zivilgesellschaft«, Opladen: Leske und Budrich

Frevel, Bernhard (1993): »Funktion und Wirkung von Laienmusikvereinen im kommunalen System. Zur sozialen, kulturellen und politischen Bedeutung einer Sparte lokaler Freizeitvereine«, München: Minerva-Publikation

Gebhardt, Maria (2014): »Kultur von Allen. Musikvereine als generations- und milieübergreifende kulturelle Angebote. Eine quantitativ-empirische Analyse der Nutzerinnen und Nutzer von Musikvereinen im Landkreis Hildesheim.«, unveröffentlichte Diplomarbeit am Institut für Kulturpolitik der Stiftung Universität Hildesheim

Götzky, Doreen (2013): »Kulturpolitik in ländlichen Räumen. Eine Untersuchung von Akteuren, Strategien und Diskursen am Beispiel des Landes Niedersachsen« (Onlineausgabe, Dissertation), URL: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:gbv:hil2-opus-1859>, verifiziert am 18.11.2013, 21:25 Uhr

Hofman, Michael; Rink, Dieter (1996): Milieukonzepte zwischen Sozialstrukturanalyse und Lebensstilforschung: Eine Problematisierung, in: Schwenk, Otto G. (Hrsg.): »Lebensstil zwischen Sozialstrukturanalyse und Kulturwissenschaft«, Opladen: Leske und Budrich, S. 183-199

Hradil, Stefan (2001): »Soziale Ungleichheit in Deutschland«, Opladen: Leske und Budrich, 8. Auflage

Keuchel, Susanne (2005): »Das Kulturpublikum zwischen Kontinuität und Wandel – Empirische Perspektiven«, in: Institut für Kulturpolitik der Kulturpolitischen Gesellschaft; Wagner, Bernd (Hrsg.): »Jahrbuch für Kulturpolitik 2005. Band 5. Thema: Kulturpublikum«, Essen: Klartext Verlag, S. 111-126

Rachner, Sven (o.J.): »Schulabschlüsse in den verschiedenen Bundesländern«, URL: <http://schulsystem.info/schulabschluesse.html>, am 18.11.2013, 21:35 Uhr verifiziert

Reimers, Astrid (2012): »Laienmusizieren«, URL: http://miz.org/static_de/themenportale/einfuehrungstexte_pdf/06_Laienmusizieren/reimers.pdf, verifiziert am 18.11.2013, 21:35 Uhr

Ritterfeld, Ute (1996): »Psychologie der Wohnästhetik: Wie es uns gefällt«, Weinheim: Psychologie Verlags Union

Schulze, Gerhard (1992): »Die Erlebnisgesellschaft. Kultursoziologie der Gegenwart«, Frankfurt am Main, New York: Campus Verlag

Terkessidis, Mark (2010): »Interkultur«, Berlin: Suhrkamp

Vester, Michael et al. (2001): »Soziale Milieus im gesellschaftlichen Strukturwandel. Zwischen Integration und Ausgrenzung«, Frankfurt am Main: Suhrkamp

Wagner, Bernd (2010): Zivilgesellschaft, Kulturpolitik und Stadtentwicklung, in: Becker, Elke et al. (Hrsg.): »Stadtentwicklung, Zivilgesellschaft und bürgerschaftliches Engagement«, Stuttgart: Lucius & Lucius Verlagsgesellschaft mbH, S. 207-221

Was bedeutet »Kultur für alle« heute?

Olaf Zimmermann¹

Im August 2015 ist Hilmar Hoffmann 90 Jahre alt geworden. Er steht nach wie vor für das kulturpolitische Konzept »Kultur für alle« und für eine Kulturpolitik, die sowohl die kulturelle Bildung als auch die Künstlerförderung bzw. die Unterstützung hochkultureller Einrichtungen im Blick hat.

In der kulturellen Bildung wird teilweise die Meinung vertreten, früher sei alles besser gewesen, und früher hätten mehr Menschen Zugang zu Kultur allgemein und zur Musik im Speziellen gehabt. Dem will ich gleich mit einer kleinen Provokation begegnen: Ich bin fest davon überzeugt, dass die Bedingungen für kulturelle Bildung und für »Kultur für alle« noch nie so gut waren wie heute. Das schließt nicht aus, dass noch immer viel Luft nach oben ist. Nach meiner Einschätzung wurden allerdings noch nie so viele Menschen von kultureller Bildung erreicht und vor allem als Zielgruppe in den Blick genommen wie gegenwärtig.

1. Rückblick

Vergegenwärtigen wir uns kurz die Zeit, in der Hilmar Hoffmann die Ideen für »Kultur für alle« entwickelte. Hoffmann gehört jener Generation an, die frisch von der Schulbank zur Wehrmacht eingezogen wurden. Er wollte Offizier werden. Sein Glück war es, sehr schnell Kriegsgefangener in der Normandie zu werden, dann erst in Kriegsgefangenschaft und danach zur Re-Education in den USA zu sein. Er lernte dort Englisch, und vor allem las er. In einer zu seinem 90. Geburtstag erschienenen Biografie berichtet er, welche Rolle für seine spätere Entwicklung das Lesen, das Stöbern in der Bibliothek und die Breite des dargebotenen Denkens hatte.

Zurück in Deutschland lebte Hoffmann in der britischen Besatzungszone und arbeitete dort für »Die Brücke«, eine von den Briten betriebene Bildungseinrichtung, in der kulturelle Bildung eine große Rolle spielte. »Die

Brücke« war Teil der britischen Re-Education. Die nächste berufliche Station Hoffmanns war die Volkshochschule Oberhausen. Hier widmete er sich besonders der kulturellen Bildung. Der bekennende Filmfan Hoffmann setzte sich mit neuen Filmen auseinander, aber auch mit den sogenannten Verbotfilmen, also jenen Filmen, die nur mit pädagogischem Beiprogramm gezeigt werden dürfen.

Weitere Stationen Hoffmanns waren das Kulturdezernat von Oberhausen und schließlich Frankfurt/Main.

2. Kultur als Abgrenzung

Hilmar Hoffmann durchlüftete ebenso wie Hermann Glaser, jener andere legendäre kommunale Kulturpolitiker, die Kulturinstitutionen, die Musentempel der Nachkriegszeit. Kultur war bis in die 1970er Jahre ein weit aus größeres gesellschaftliches Abgrenzungsmerkmal, als es heute der Fall ist. Kultur, speziell Hochkultureinrichtungen, war einer Bildungselite vorbehalten. Dem wollte man mit Konzepten wie »Kultur für alle« entgegen treten.

Die Diskussion um »Kultur für alle« muss auch in Verbindung mit den bildungspolitischen Debatten der 1960er und 1970er Jahre gesehen werden. Nachdem Georg Picht im Jahr 1964 den Begriff der Bildungskatastrophe prägte und damit eine Debatte zur Bildungspolitik auslöste, war es die erste SPD-geführte Bundesregierung der noch jungen Bundesrepublik, die umfassende Bildungsreformen auf den Weg brachte. Bildung sollte nicht nur jenen vorbehalten sein, die aus akademischen Haushalten stammten, sondern breiten Bevölkerungsschichten zugänglich gemacht werden. Ich verdanke diesen Bildungsreformen meinen persönlichen Bildungsaufstieg, da in seinem Zuge auch der sogenannte »Zweite Bildungsweg« ausgebaut wurde.

Im Zusammenhang mit den neuen Initiativen für »(Schul-)Bildung für alle« erlangten auch die Weiterbildung sowie die kulturelle Bildung eine neue Bedeutung. Hinzu kam die neu entstehende »Soziokultur«, die auf einem erweiterten Kulturbegriff fußte.

¹ Olaf Zimmermann, Geschäftsführer des Deutschen Kulturrates und Herausgeber von Politik&Kultur, Webseite: www.kulturrat.de

Hoffmann ausschließlich als Kulturpolitiker für kulturelle Bildung zu beschreiben, greift allerdings zu kurz. Er gründete Filmfestivals, ließ Museen bauen und suchte immer wieder den intensiven Kontakt zu Künstlerinnen der verschiedenen künstlerischen Genres.

Hilmar Hoffmann bündelte seine Erfahrungen und seine Aktivitäten im Buch »Kultur für alle«, das geradezu legendär und dessen Titel zu einem geflügelten Wort im Kulturbetrieb wurde. »Was bedeutet »Kultur für alle« heute? Die deutsche Migrationsgesellschaft und ihre kulturellen Perspektiven« wurde mir als Aufgabe gestellt und hier findet sich der Terminus »Kultur für alle« wieder.

Aber lassen wir die Lobeshymnen auf Hilmar Hoffmann jetzt einmal hinter uns. Er war es natürlich nicht allein, der sich für kulturelle Bildung stark gemacht hat.

Der »Arbeitskreis Musik in der Jugend« wurde bereits im Jahr 1947 gegründet und setzt sich seither unter anderem auch für die europäische Verständigung ein. Der Deutsche Musikrat wurde Anfang der 1950er vor allem aus dem musikpädagogischen Bereich heraus gegründet, die BKJ Anfang der 1960er Jahre. Anfang der 1980er gründete sich der Bundesverband Museumspädagogik, der Bundesverband Theaterpädagogik. Auch die schöne Bundesakademie für Kulturelle Bildung Wolfenbüttel, in der wir heute zu Gast sind, ist ein Kind der 1980er Jahre.

Denn nachdem Hoffmann, Glaser und andere die Tür aufgestoßen hatten und in Wort und Taten gezeigt hatten, dass Kulturpolitik mehr sein muss als Hochkultur, entwickelte sich an vielen Orten die sogenannte »Neue Kulturpolitik«, die heute natürlich nicht mehr neu ist. Paradigmatisch hierfür steht die 1976 gegründete Kulturpolitische Gesellschaft. Die »Neue Kulturpolitik« gehört zu den wenigen fast unangreifbaren Mythen des Kulturbereichs.

Viele der hier nur pars pro toto genannten Institutionen, Initiativen, Verbände und Einzelpersonen stehen für eine emanzipative, demokratische Kulturpolitik, die die Menschen erreichen will und zumeist Kultur mit Bildung verbindet. Ziel ist es, möglichst vielen Menschen den Zugang zu Kunst und Kultur zu ermöglichen.

3. Kultur als Aufklärung

Ein Impuls, zumindest der Altvorderen Hoffmann und Glaser, war, mittels Kultur aufzuklären. Sie hatten selbst die Verführung durch Nazi-Propaganda erlebt und wollten hier etwas dagegensetzen. Und dass Kultur, speziell auch Musik, sehr verführend sein kann, zeigt ein Blick in die eher düsteren Kapitel einiger Kulturverbände. Böse Menschen haben eben doch auch Lieder. Aber dieser Anspruch, dass Kultur eine aufklärerische Komponente hat, ist zumindest in der kulturellen Bildung noch stark vertreten.

Doch kommen wir nach einem ausführlichen Blick in die Vergangenheit zur Gegenwart. Wo stehen wir heute?

Zunächst einmal: Kulturelle Bildung ist etabliert. Keine Landesregierung kommt mehr ohne ein Augenmerk auf kulturelle Bildung aus. Einige Landesregierungen wie z.B. Brandenburg, Schleswig-Holstein oder auch Niedersachsen haben sich in ihren kulturpolitischen Programmen auf die Fahnen geschrieben, den Zugang zu Kunst und Kultur zu erleichtern. Im Bund setzen das Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend mit dem Kinder- und Jugendplan, das Bundesministerium für Bildung und Forschung mit Forschungs- und Weiterbildungsprojekten sowie dem großen kulturellen Bildungsprogramm »Kultur macht stark. Bündnisse für Bildung«, schließlich Die Beauftragte der Bundesregierung für Kultur und Medien unter anderem mit dem BKM-Preis für kulturelle Bildung Akzente in der kulturellen Bildung. Zu erwähnen sind weiter Aktivitäten des Auswärtigen Amtes im Bereich von Freiwilligendiensten für den Kulturbereich.

Eine Reihe von Großprojekten auf Bundesebene, »Kulturagenten für kreative Schulen« oder auch »Kultur macht stark«, wurden in den letzten Jahren aufgelegt, um den Zugang zu kultureller Bildung zu verbreitern. Kunst und Kultur sollen allen offenstehen und natürlich ganz besonders Kindern und Jugendlichen. Zusätzlich zu den als Beispiel genannten Großprojekten gibt es eine Fülle mittlerer und kleinerer Vorhaben, die ebenfalls mit großem Engagement dazu beitragen, dass Kunst und Kultur möglichst vielen Menschen nahegebracht werden soll. Also: an Projekten kein Mangel!

Und auch die meisten Kultureinrichtungen haben für sich selbst erkannt, dass kulturelle Bildung essentiell ist. Kaum ein Angebot noch ohne kulturelle Bildung. Die Enquete-Kommission des Deutschen Bundestags »Kultur in Deutschland«, der ich angehören durfte, ging sogar so weit zu fordern, dass allen Zuwendungsempfängern aus dem Kulturbereich im Zuwendungsbescheid kulturelle Bildung verordnet werden sollte. Die BKM setzt dies mit den von ihr geförderten Einrichtungen auch um.

Also, als Zwischenfazit: Trotz nach wie vor noch bestehender Lücken, hat die kulturelle Bildung einen Siegeszug in der Kulturpolitik angetreten und ist nicht mehr wegzudenken.

Ich bin, und das ist die zweite Provokation, manchmal sogar der Meinung, dass es schön wäre, würde die Kunst mal für sich sprechen. Nicht alles muss vermittelt werden, manchmal hilft auch die eigene Auseinandersetzung weiter. Zuviel Pädagogik ist immer der Tod der Kunst!

4. Kulturelle Bildung in der Migrationsgesellschaft

Dass kulturelle Bildung auf die Gesellschaftszusammensetzung eingehen muss, ist eine Binsenweisheit. Dieses gilt auch mit Blick auf mehr Migrant_innen, die in Deutschland leben.

Der Deutsche Kulturrat ist von 2007 bis 2011 in einem Projekt der Frage nachgegangen, wie kulturelle Bildung in der Migrationsgesellschaft aussehen sollte. Zusammen mit Migrant_innenverbänden wurden in einem gemeinsamen Arbeitskreis sehr konkrete Vorschläge erarbeitet:

- wie Verbände sich öffnen sollten, und zwar sowohl Migrant_innenverbände als auch solche der Mehrheitsgesellschaft,
- wie Migrant_innenverbände unterstützt werden könnten,
- wie Kultureinrichtungen sich öffnen sollten,
- wie die Rahmenbedingungen verbessert werden könnten.

Für den Deutschen Kulturrat war bei der Erarbeitung dieser Stellungnahme wichtig, dass nicht über Migrant_innen gesprochen wurde, sondern vielmehr zusammen mit Migrant_innenorganisationen diese Stellungnahme erstellt wurde.

Eines wurde in den Beratungen deutlich: der Zugang von Migrant_innen zu Kultur ist deutlich mehr vom sozialen Status und vom Bildungsstatus abhängig als vom Merkmal Migrationshintergrund. Ich bin mir sicher, dass die gemeinsam erarbeitete Stellungnahme noch heute wichtige Impulse für Verbände und Politik enthält.

5. Was bedeutet nun »Kultur für alle« heute?

Zunächst einmal: Ich bin mir sicher, dass »Kultur für alle« nichts an Aktualität eingebüßt hat. Im Gegenteil, Kultureinrichtungen werden heute stärker noch als vor einigen Jahrzehnten daran gemessen, ob sie tatsächlich ein Publikum erreichen. Hieran richtet sich auch die Finanzierung aus.

Ganz von der Finanzierung abgesehen, bin ich fest davon überzeugt, dass, wer unsere Gesellschaft verstehen will, sich auch mit unserer Kultur auseinandersetzen sollte. Damit bin ich bei »Kultur für alle« in der Migrationsgesellschaft. Der Deutsche Kulturrat hat vor etwa vier Wochen eine Stellungnahme verabschiedet: »Nothilfe jetzt, Integration als langfristige Aufgabe«. In dieser Stellungnahme hat sich der Deutsche Kulturrat konkret dafür ausgesprochen, dass sich Kultureinrichtungen und Kulturverbände verstärkt in Flüchtlingsunterkünften einsetzen sollten. Viele tun dies bereits in großem Maße, bei anderen bestehen noch Ausbaumöglichkeiten. Kunst und Kultur bieten die Chance,

- sich teils auch nonverbal zu begegnen,
- Begegnung zu schaffen,
- sich von dem langen Warten abzulenken,
- Langeweile abzubauen und
- Kriegs- und Fluchterfahrungen zu verarbeiten.

Ich bin fest davon überzeugt, dass gerade die Musik viele Chancen bietet, »Kultur für alle« erlebbar zu machen und Erfahrungen des Austauschs, des Kennenlernens zu schaffen.

Hieraus werden in einem weiteren Schritt Veränderungen in der Präsentation und dem dargebotenen Repertoire entstehen. Denn »Kultur für alle« heißt: für alle, die hier leben, und nicht Kultur für uns und die Migrant_innen.

Das kulturelle Leben hat sich seit dem legendären Wirken der »großen« kommunalen Kulturpolitiker Hoffmann und Glaser weiterentwickelt. Ich bin mir sicher, dass sich ebenso die demografischen Veränderungen, deren eines Kennzeichen Zuwanderung ist, in der Kulturpolitik niederschlagen werden, so dass »Kultur für alle« heute vor Ort anders buchstabiert werden muss als in der Nachkriegszeit. An dem Anspruch ändert sich aber nichts.

Christliche Chorverbände: Willkommenskultur und Integration - Statement im Rahmen des Tagungspodiums

Matthias Balzer¹

Auch für die im BDC vertretenen Chorverbände ist die momentane Realität in Bezug auf Migration und Flüchtlinge präsent (siehe auch die durch den AMJ initiierte Tagung selbst). Sie wird als gesellschaftliche Herausforderung begriffen, die gerade im Bereich der (Chor-) Musik viele Chancen, aber auch zahlreiche Probleme mit sich bringt, die bei Planung und Durchführung entsprechender, auf Integration zielender Projekte bedacht werden müssen.

Insbesondere die drei im BDC vertretenen kirchlichen Verbände (CEK, ACV und Pueri Cantores) sind eindeutig christlich geprägt. Dies stellt die Frage des Umgangs mit der Religionszugehörigkeit der überwiegend islamischen Flüchtlinge sofort und deutlicher als bei anderen Projekten in den Mittelpunkt.

Dabei wird dieser Umstand eher als Vorteil empfunden. Es ermöglicht besonders gut Projekte im Rahmen einer »Willkommenskultur«. Gerade das eindeutige Bekenntnis zur eigenen Kultur und Religion wird in der Regel positiv aufgenommen, zeigt es doch auch Nähe zum Religionsverständnis der meisten Flüchtlinge selbst.

Demgegenüber steht die Frage nach einer langfristigen Integration in die Chorgruppen, die bei vollständigem Gelingen auch eine Mitwirkung bei der christlichen Glaubensausübung umfasst. Übereinkunft besteht hier, dass es möglich sein muss, diese Mitwirkung stufenweise aufzubauen und die Entscheidung für die jeweilige Stufe freiwillig sein muss.

Im Deutschen Chorverband Pueri Cantores wurde aus diesem Anlass eine Arbeitsgruppe ins Leben gerufen, die sich mit dieser Problematik befasst und den Mitgliedschören des Verbandes einige Empfehlungen an die Hand geben will.

¹ Matthias Balzer, Chorleiter und Organist, Referent für Kirchenmusik und Leiter der Bischöflichen Kirchenmusikschule Trier, Präsident des Deutschen Chorverbandes Pueri Cantores, E-mail: matthias.balzer@mac.com.

Die Arbeit der AG steht noch am Anfang, folgende Punkte zeichnen sich aber schon ab:

- 1) Die bereits jetzt zahlreichen Aktivitäten und Konzerte, in deren Rahmen um Spenden gebeten wird, sollen auf der Internetseite veröffentlicht und gleichzeitig über Newsletter anderen Chören als Anregung für eigene Veranstaltungen bekannt gemacht werden.
- 2) Im Rahmen einer »Willkommenskultur« wird den Chören nahegelegt, im Rahmen ihrer Möglichkeiten:
 - a) Begegnungsveranstaltungen mit gegenseitigem Vorsingen/Musizieren aber auch gemeinsamer Freizeitgestaltung möglichst in Zusammenarbeit mit weltlicher und kirchlicher Gemeinde,
 - b) spezielle Projekte, wie etwa die gemeinsame Erarbeitung und Auf-führung eines Singspiels (eine Liste entsprechend geeigneter Werke wird derzeit erarbeitet), durchzuführen. Auch diese Aktivitäten werden veröffentlicht.
- 3) Für den Bereich der Integration wird empfohlen, die regelmäßige Teilnahme in den Chorgruppen für Kinder und Jugendliche aus Flüchtlingsfamilien zu öffnen, ihnen aber zumindest in der aktuellen Situation eine Teilnahme an den Aufführungen, insbesondere innerhalb der Gottesdienste, freizustellen.

Willkommenskultur in der Deutschen Chorjugend. Voneinander lernen - miteinander leben. Statement im Rahmen des Tagungspodiums

Nina Ruckhaber¹

»Was verstehen wir eigentlich unter Willkommenskultur? Für uns ist sie nicht nur versorgend, sondern sollte von Anfang an auch partizipativ und von allen beteiligten Menschen her gedacht sein. Geflüchtete Menschen sind nicht nur Objekte der Fürsorge. Vielmehr sehen wir sie als Individuen, deren jeweilige Kultur, Erfahrungen und Bedürfnisse geachtet werden. Davon lernen wir. Für ein gutes Miteinander brauchen wir noch mehr Akzeptanz und Verständnis auf beiden Seiten.

Wir fordern, unsere niedrigschwelligen Zugänge zu nutzen, um Kommunikation auf Augenhöhe zu ermöglichen und Begegnungen zu schaffen, die für beide Seiten fruchtbar und bereichernd sein können.

Kulturvermittlung ist keine Einbahnstraße. Wir bekennen uns zur kulturellen Vielfalt.«

Mit diesen Worten machte sich die Deutsche Chorjugend im Herbst 2015 beim Deutschen Bundesjugendring für eine partizipative Willkommenskultur stark.

Die Deutsche Chorjugend (DCJ) bildet den Bundesverband der Kinder- und Jugendchöre im Deutschen Chorverband. Mit über 170.000 Kindern und Jugendlichen in über 4.500 Chören stellt die DCJ die größte Interessensvertretung junger Sänger_innen in Deutschland dar. Sowohl in Projekten als auch in der kontinuierlichen Verbandsarbeit fördert und unterstützt die DCJ musisch-kulturelle Bildung, Partizipation von Kindern und Jugendlichen, ehrenamtliches Engagement und den internationalen Austausch. Neben eigenen Programmen wie z.B. der »Weiterbildung Chormanagement« oder dem Deutschen Jugendkammerchor setzt die DCJ einen Schwerpunkt auf die Förderung internationaler Jugendchorprojekte, die persönliche Begegnungen mit Partnerchören auf der ganzen Welt er-

¹ Nina Ruckhaber, Musikpädagogin, arbeitet im Veranstaltungsmanagement der Reservix GmbH, ist Chormanagerin des Jazzchor Freiburg und zudem stellvertretende Bundesvorsitzende der Deutschen Chorjugend in Berlin; Email: nina.ruckhaber@deutsche-chorjugend.de

möglichen und so die interkulturellen Kompetenzen der Teilnehmer_innen schärfen. Der Gedanke der Partizipation, der gestaltenden Teilhabe, ist also im Selbstverständnis der Deutschen Chorjugend fest verankert.

Man sagt, Musik sei eine Sprache, die alle Menschen verstehen. Tatsächlich werden den allermeisten Sänger_innen in den deutschen Kinder- und Jugendchören schon Werke aus anderen Kulturkreisen begegnet sein; die Einbeziehung des Fremden in die musikalische Betätigung ist also längst ein alltäglicher und liebgeordneter Teil unserer Chor-Kultur. In Deutschland leben Menschen aus vielen unterschiedlichen Kulturen, an mancher Stelle gibt es kulturelle Barrieren zwischen »uns« und »den anderen« – doch Musik bietet einen sehr niederschweligen Zugang zum Gegenüber; gemeinsames Singen hat eine enorm verbindende Wirkung und ist das voraussetzungsloseste Kommunikationsmedium schlechthin. Natürlich können und wollen wir niemandem unsere Chortradition aufzwingen; wir wünschen uns einen Austausch, ein gegenseitiges Voneinander-Lernen. Insofern ist unsere Vision einer Kultur des Willkommens am ehesten dies: eine Einladung zur selbstbewussten und gestaltenden Teilhabe.

Die meisten Menschen, die begeistert in Chören singen, finden schon als Kinder zu dieser meist langjährigen Leidenschaft. Wenn wir also auf Dauer mehr Menschen – auch jenen mit Migrationshintergrund – die Teilhabe an dieser Form des gemeinsamen Musizierens ermöglichen wollen, sollten unsere Bemühungen bereits im Kindesalter ansetzen. Gerade Kinder sind offen für Neues, sie sind neugierig und begeisterungsfähig.

Daran angelehnt plädieren wir auch für Anpassungen in der Ausbildung von Chorleiter_innen und Chormanager_innen, denn gerade für Kinder- und Jugendchöre ist die Nachwuchsfrage naturgemäß von existenzieller Bedeutung. Mittel und Methoden zur Ansprache (noch) fremdsprachiger Bevölkerungskreise und bildungsferner Schichten müssen also in der Chorleiterausbildung der Zukunft eine größere Rolle spielen. Chorleiter_innen sind heutzutage viel mehr als »nur« Künstler_innen: sie wirken musik- und sozialpädagogisch und werden durch die demografische Entwicklung dazu genötigt, die sozialen Randbedingungen der Chorarbeit weit stärker als bisher in ihre Tätigkeit einzubeziehen. In der Ausbildung fehlen diese Aspekte weitgehend; so bleibt es gewissermaßen eine Typ- bzw. Begabungsfrage, ob eine Chorleiter_in Integration und Partizipation

als essenzielle Bestandteile ihrer Arbeit betrachtet. Ebenso muss diese Ansprache im Bereich des Chormanagements verstärkt werden. An Menschen heranzutreten, sie tatsächlich »abzuholen«, sie andererseits einzubinden, sie zu beteiligen, zu aktivieren – und nebenbei den eigenen künstlerischen Anspruch und den kulturellen Bildungsauftrag zu erfüllen – dieser komplexe Aufgabenmix erfordert eine weitgefächerte Qualifikation. Darüber hinaus ist all dies enorm zeitaufwändig und kann und darf nicht allein auf das Ehrenamt abgewälzt werden! Auch wenn es bei uns viele Menschen gibt, die beherzt zupacken: Integration ist eine gesamtgesellschaftliche Aufgabe, deren Bewältigung Geld und Zeit kostet. In anderen Bereichen, wie z.B. der Berufsausbildung, wurde dies bereits erkannt. In der Kultur wünschen wir uns hier jedoch noch Erweiterungen.

Wir sind gespannt auf die detaillierten Ergebnisse der Erhebung »Chormusikkultur und Migrationsgesellschaft« des Arbeitskreises Musik in der Jugend und hoffen, aus den gewonnenen Erkenntnissen realistische Ziele und zielführende Strategien für unsere Verbandsarbeit ableiten zu können.

Chorleitung - Praxisbeispiele und Theorie

Aktuelle Aspekte zur Situation der Kinder- und Jugendchöre in Deutschland am Beispiel Wuppertal

Hayat Chaoui¹

»Chormusikkultur und Migrationsgesellschaft« lautet das Thema dieser Tagung. Was hat das mit meiner Person zu tun? Dazu kann ich sagen: Über die Chormusik erfolgte beinahe meine gesamte musikalische Sozialisation und im weiteren Sinne Integration. Zum zweiten Teil des Themas hat sich vielleicht eben der eine oder andere gedacht: »Was? Die kommt aus Wuppertal? Sieht ja gar nicht so aus.« Stimmt, kann ich nur erwidern, ich komme nämlich aus Frankfurt.

1. Bevölkerungsstruktur Wuppertals

Ein paar Fakten zur Bevölkerungsstruktur der Stadt Wuppertal. Über 350.000 Menschen leben dort (siehe Tabelle 1). Für unsere Kinder- und Jugendchor-Anliegen könnten folgende Zahlen von Interesse sein. Die unter 18-jährigen machen einen Anteil von 16 Prozent aus. Wenn man der Statistik Glauben schenken mag, so machen deutsche Kinder und Jugendliche 14 Prozent der Gesamtbevölkerung aus. Die restlichen zwei Prozent sind ausländische Minderjährige.

Wenn ich Sie jetzt aber zu einer Tasse Tee zu mir nach Hause einladen würde und wir gemeinsam auf den Schulhof der benachbarten Schule schauen würden, würden wir ein anderes Bild erleben, nicht das einer ausländischen Minderheit. Die Verwirrung liegt in der Definition: Ich zitiere das statistische Bundesamt:

»Ausländer/innen sind Personen, die nicht Deutsche im Sinne des Artikels 116 Absatz 1 des Grundgesetzes sind. Dazu zählen auch Staatenlose und Personen mit ungeklärter Staatsangehörigkeit. Ausländer/innen gehören zu den Personen mit Migrationshintergrund. Sie können in Deutschland geboren oder zugewandert sein.«

¹ Hayat Chaoui, Sängerin, Gesangspädagogin, Chorleiterin, Lehrbeauftragte an der Hochschule für Musik und Tanz Köln und Fachbetreuerin Gesang der kommunalen Musikschule in Wuppertal.

Zu den Menschen »mit Migrationshintergrund« im weiteren Sinne zählen dagegen nach der Definition im Mikrozensus

»alle nach 1949 auf das heutige Gebiet der Bundesrepublik Deutschland Zugewanderten, sowie alle in Deutschland geborenen Ausländer und alle in Deutschland als Deutsche Geborenen mit zumindest einem zugewanderten oder als Ausländer in Deutschland geborenen Elternteil«.

So gesehen habe ich einen spannenden und für viele meiner Generation auch nicht untypischen Lebenslauf vorzuweisen. Zuerst, als Tochter marokkanischer Gastarbeiter geboren, galt ich während meiner Grundschulzeit als Ausländerkind. Heute bin ich Deutsche »mit Migrationshintergrund«. Eine spannende Entwicklung, wenn man sich die Begrifflichkeiten ansieht, oder vielleicht doch nur der gleiche Inhalt im neuen Kleid?

Tabelle 1: Bevölkerung Wuppertals nach Altersgruppen, Geschlecht und Nationalität (Stand 2014)

Altersgruppe	insgesamt	männlich		weiblich		Ausländer insgesamt	männlich		weiblich	
		insgesamt	weiblich	insgesamt	weiblich		insgesamt	weiblich		
0–6 Jahre	17.864	9.163	8.701	15.885	8.142	7.743	1.979	1021	958	
6–15 Jahre	27.945	14.296	13.649	24.764	12.669	12.095	3.181	1627	1554	
15–25 Jahre	39.971	20.186	19.785	32.535	16.289	16.246	7.436	3897	3539	
insgesamt	351.175	172.055	179.120	295.913	143.291	152.622	55.262	28.764	26.498	

Wie sieht die Situation nun konkret in Wuppertal aus? Der Anteil der Menschen mit Migrationshintergrund betrug zuletzt 34,8 Prozent. In einigen Stadtteilen und Wohnbezirken (wie bei mir) liegt er bei über 50 Prozent. 57 Prozent der unter 20-jährigen hatten 2013 einen Migrationshintergrund. Manche Schulen verzeichnen einen über 90%igen Anteil.

2. Mitgliederstruktur in Wuppertaler Chören

Wie spiegelt sich dies Bild in der Teilnehmerstruktur unserer traditionellen Kinder- und Jugendchöre wider?



Sie sehen hier einen Ausschnitt der Elberfelder Mädchenkurrende, wo ich seit einigen Jahren als Chorleiterin die Jüngsten unterrichte und den Mädchen des Konzertchores Stimmbildung erteile. Zufällig hat die Fotografin das Gesicht unserer VorzeigemigrantIn eingefangen. Das Bild soll in Zukunft auch das Cover unserer neuen Flyer zieren.

Das Bild soll in Zukunft auch das Cover unserer neuen Flyer zieren.

Um einen besseren Durchschnittswert bzw. einen genaueren Eindruck zu erhalten, habe ich sowohl meine Kinderchöre näher betrachtet als auch mir Angaben zum Migrationshintergrund der Kinder anderer Chöre geben lassen.

Tabelle 2: Mitgliederstruktur Wuppertaler Kinder- und Jugendchöre kirchlicher Trägerschaft (Stand 2014)

Elberfelder Mädchenkurrende	Gesamtzahl	Migrationshintergrund
Kolibris	22	8
Finken	20	6
Konzertchor	40	5

Wuppertaler Knabekurrende	Gesamtzahl	Migrationshintergrund
Spatzen	8	0
Singschule	15	2
Chorschule	13	1
Konzertchor	47	7

Hier (in Tabelle 2) also eine willkürliche Auswahl: Die Elberfelder Mädchenkurrende zählt 82 Sängerinnen. Der Konzertchor hat 40 Mitglieder, davon 5 Jugendliche mit Migrationshintergrund. Ähnliches gilt für die traditionsreiche Knabekurrende: 83 Sänger insgesamt. 47 davon im Konzertchor, aber nur sieben mit Migrationshintergrund.

Auch ohne zu zählen, kann man schon am Bild sehen, dass die Spalte Migrationshintergrund einstellig bleibt. Könnte es damit zusammenhängen, dass beide Chöre einem kirchlichen Träger angehören? Schauen wir uns also Beispiele nicht-konfessioneller Träger an (Tabelle 3):

Tabelle 3: Mitgliederstruktur Wuppertaler Kinder- und Jugendchöre weltlicher Trägerschaft (Stand 2014)

Kinderchor der Wuppertaler Bühnen	Gesamtzahl	Migrationshintergrund
Junge Chorgruppe	15	1
Ältere Chorgruppe	25	2

Chöre der Musikschule	Insgesamt	MH
Mini-Chor	7	3
Kinderchor	22	4
Young Voices	7	1
Jugendchor	18	3

Zum einen habe ich hierfür Zahlen zum Kinderchor der Wuppertaler Bühnen (Opernchor), zum anderen zu den Kinder- und Jugendchören der städtischen Musikschule erhoben. Immerhin eine Institution mit Bildungsauftrag, so dass ein Querschnitt unserer Gesellschaft abgebildet werden sollte. Die Zahlen sprechen für sich und sehen für Manchen überraschend ernüchternd aus. Auch hier bleibt die Spalte Migrationshintergrund einstellig.

3. Der Weg zur Öffnung

Als Musikschule muss man sich dann natürlich fragen, wo man möglichst heterogene Gruppen erreichen kann. Tatsächlich haben die Musikschulen in Deutschland schon längst den Weg nach außen gewagt und sind Kooperationen mit anderen Bildungsinstitutionen eingegangen. Zu allererst sind da natürlich die KITAs und allgemeinbildenden Schulen zu nennen. In der Tabelle 4 sind zwei Beispiele aus meiner eigenen Arbeit an einer Grundschule und einem Kindergarten zu sehen.

Tabelle 4: Mitgliederzahlen in Chorprojekten an Grundschule und Kindergarten in Wuppertal

Grundschule Yorkstraße	Gesamtzahl	Migrationshintergrund
Chor 1. – 4. Klasse	22	14
Kindergarten	Gesamtzahl	Migrationshintergrund
3 – 6 Jahre Minichor	21	14

Es fallen gleich die zweistelligen Zahlen auf. Dazu sei gesagt, dass sich die Einrichtungen in verschiedenen Stadtteilen befinden.

Die Bergische Musikschule hat derzeit über 55 Kooperationen, 16 davon im Bereich Kinder- und Jugendchor. Dazu gehören Chöre als freiwilliges Nachmittagsangebot, aber auch Projekte wie JEKISS aus Münster und die SingPause aus Düsseldorf.

Das Projekt SingPause gestaltet sich derzeit bei uns als Bestseller. Das Konzept besteht grob darin, dass zweimal in der Woche der reguläre Unterricht für 20 Minuten von einem_r Singanleiter_in unterbrochen wird. Dann wird mit allen Kindern gesungen. Zusätzlich erhalten sie noch musiktheoretisches Grundlagenwissen. Nach vier Jahren sollen alle sauber intonieren, mehrstimmig und vom Blatt singen können.

Gerade weil es alle Kinder ausnahmslos erreicht, leuchtet der Sinn auch Sponsoren ein. In Wuppertal wird das Projekt ausschließlich durch Sponsoren finanziert. Zehn Schulen profitieren derzeit davon. Weitere stehen auf der Warteliste.

Aber welche Möglichkeiten gibt es noch, eine Klientel zu erreichen, die sonst nicht den Weg in die traditionellen Chöre oder Musikschulen findet?

4. Autobiografischer Seitschritt

Als ich mich vor zwei Jahren an der kommunalen Musikschule in Wuppertal als Fachbetreuerin des Fachbereichs Gesang bewarb, setzte ich mir sehr bewusst den Schwerpunkt der interkulturellen Musikpädagogik, nicht weil ich darin bis dahin bewandert gewesen wäre, sondern weil es mir ein inneres Bedürfnis war. Um das zu verstehen, erlauben Sie mir, ein wenig aus dem Nähkästchen zu plaudern und Ihnen noch ein wenig über meine Herkunft zu erzählen.

Ich bin geboren als Tochter marokkanischer Gastarbeiter. Mein Vater war einfacher Hilfsarbeiter am Frankfurter Flughafen, meine Mutter zeitlebens Hausfrau. Musik war zu Hause allgegenwärtig. Trotzdem habe ich erst vor wenigen Jahren das erste Mal in meinem Leben eine Musikschule von innen gesehen.

Wenn meine deutschen Freunde in der Schule stöhnten, sie würden wieder zum Klavierunterricht gezwungen werden, baten meine italienische Freundin und ich innigst darum, auch mal zum Klavierunterricht gezwungen zu werden. Doch uns blieb das verwehrt. Zum einen konnten sich meine Eltern mit dem geringen Gehalt und drei Kindern die Schulgebühren nicht leisten, zum anderen bestand da aber auch eine innere Barriere, einen solchen Ort zu betreten. Man gehörte irgendwie nicht dahin oder dazu.

Um unser Bedürfnis nach musikalischer Aktivität trotzdem zu stillen, besuchten wir also sämtliche Schulchöre unserer Schullaufbahn. Diese waren nicht nur kostenfrei, sondern sie befanden sich quasi noch im Unterrichtsrahmen, so dass meine Eltern sich im Prinzip um nichts kümmern mussten. Keine Formulare, keine Fahrdienste, keine Elternabende und keine Gebühren.

Als wir älter wurden, fanden meine Schwester und ich einen außerschulischen Chor, der höhere Ansprüche stellte. Bis heute bleibt aber die Schulzeit mit ihren Chören eine besonders prägende Zeit für mich. Viele meiner engsten und liebsten Freunde stammen aus jenen Jahren. Meine sogenannte Integration verdanke ich wesentlich den Chören.

5. Interkultur praktisch

Mit Beginn meiner Tätigkeit an der Musikschule habe ich Kontakt zum Stadtbetrieb Zuwanderung und Integration aufgenommen und dort Karin Glowienka, Fachreferentin für Interkulturelle Projekte, getroffen. Wir haben ein Jahr lang an einem Konzept gearbeitet, wie man durch außerschulische Gesangs- oder Chorangebote Menschen mit Migrationshintergrund erreichen kann.

5.1 KiWi

Ein Ergebnis ist KIWI – Kinder- und Wiegenlieder aus allen Ländern für Eltern mit ihren Kindern aus allen Ländern. Das Projekt wird derzeit in einem internationalen Begegnungszentrum angeboten, das sich in einem sozial schwachen Stadtteil mit einem hohen Migrantenanteil befindet. Eingebettet ist der Singkreis in ein Café (Café Kinderwagen), wo man vorher und nachher frühstücken kann. Eine Familienhebamme ist vor Ort. Das Angebot ist kostenfrei und erfolgt ohne Voranmeldung.



KIWI ist ein niederschwelliges Angebot für Eltern und Babys. Es gibt keine Teilnahmevoraussetzungen. Notenkenntnisse oder Singerfahrung sind nicht erforderlich, weil wir mit dem Call-and-Response-Verfahren arbeiten. Da es darum geht, die Lieder später zu Hause auch nutzen zu können, setzen wir viel auf das Auswendiglernen der Stücke.

Einmal in der Woche singen also eine junge Gesangskollegin mit türkischem Migrationshintergrund und ich 45 Minuten lang Kinder- und Wiegenlieder in den Herkunftssprachen der Eltern. Wir glauben, dass die eigene Sprache geeignet dafür ist, eine innige und vertraute Bindung zwischen Eltern und Kind zu schaffen. Auf subtiler Ebene werden andere, tiefere Emotionen angesprochen als in einer Fremdsprache.

Weil aber nicht jeder fließend mongolisch oder ukrainisch spricht, übersetze ich die Stücke dann so textgetreu wie möglich auf Deutsch und bringe sie in eine singbare Form, dass wir die gleichen Lieder auch auf Deutsch singen können. Am Ende kann man für einen kleinen Unkosten-

beitrag ein Liedheft mit dem gesungenen Liedrepertoire erwerben. Die Texte sind so groß gedruckt, dass man sie auch von einer größeren Entfernung aus sehen kann. Zum Beispiel wenn man ein Kind im Arm hält und das Heft etwas weiter weg liegt.

Am Ende unserer dreimonatigen Projektphase schafften wir es sogar, das Heft mit einer von den Eltern eingesungenen CD zu bestücken.

Interessant ist vielleicht noch, welche Herkunftsländer und Familiensprachen vertreten sind: Neben Deutschland sind da die Türkei, Marokko, Tunesien, die Ukraine, Serbien, Russland, Litauen, Aserbaidschan, die Mongolei, China, Italien, Spanien und Frankreich.



Auch wenn wir sehr offen für Liedanregungen seitens der Eltern sind, so kommen doch kaum Vorschläge. Allerdings passiert es häufig, dass wir Lieder mitbringen, die die Eltern sehr überraschen, weil sie sie an ihre eigene Kindheit und Biographie erinnern. Ein Liederschatz im wahrsten Sinne des Wortes.

5.2 Musiktheatergruppe

Ein weiteres Beispiel eines außerschulischen Chores, der viele Migrantenkinder erreicht, ist ebenfalls in diesem Begegnungszentrum vorzufinden. Seit zehn Jahren existiert dort eine Musiktheatergruppe, die ihre eignen Stücke gemeinsam mit zwei Musik- und Sozialpädagoginnen schreibt und aufführt. Nun hat sich die Musikpädagogin zum Jubiläumsjahr überlegt, langsam einen Chor in diesem Rahmen entstehen zu lassen, weshalb ich ins Spiel kam.

Auch hier sind die Bedingungen ganz konträr zu einem Vereins- oder Kirchenchor. Es gibt keine Anmeldungen und keine Anwesenheitspflicht. Die Kinder entscheiden von Woche zu Woche, ob sie Lust haben, mit mir zu singen. Ich weiß nie, wer oder wie viele kommen werden. Wichtig ist, sie bei Laune zu halten und schnelle Erfolgserlebnisse zu bieten.



5.3 WOW

Ein drittes Beispiel möchte ich hier nennen, auch wenn es nicht direkt mit Kindern und Jugendlichen zu tun hat: Der internationale Frauenchor WOW – Women of Wuppertal.

Dieser Chor ist in einem gemeinnützigen Verein namens alpha e.V. angesiedelt, der sich in Wuppertal speziell um Frauen kümmert. Ein Arbeitsbereich nennt sich »M³« und richtet sich an arbeitslose Mütter mit Migrationshintergrund, die durch verschiedene Weisen an den Arbeitsmarkt herangeführt werden sollen. Der seit April 2015 existierende Chor soll den Damen nicht nur einfach Spaß bringen, sondern Selbstvertrauen schenken und über bewusste Atmung und vor allem Haltung auch für den Alltag eine selbstbewusste Haltung und Stimmgebung einüben.

Wöchentlich treffen wir uns für 120 Minuten. Das Repertoire erfolgt auf verschiedensten Sprachen, natürlich auch Deutsch. Nichtsdestotrotz bleibt es niederschwellig. Jede Frau kann und soll mitmachen. Die Frauen sind allerdings nur für eine begrenzte Zeit dabei, d.h. drei bis sechs Monate, und sind dann auch während dieser Maßnahme zum Chor verpflichtet. Innerhalb dieses Zeitraums absolvieren sie zu den verschiedensten Zeiten Praktika, so dass auch hier die Singgruppengröße von Woche zu Woche stark variiert. Eine Kontinuität kann nicht gewährleistet werden.

Das ganze Projekt wird über das Jobcenter finanziert. Aber immerhin konnten wir schon für zwei Auftritte gewonnen werden.



6. Folgerungen

Das waren nun drei Beispiele der Bergischen Musikschule, in einem außerschulischem Kontext Menschen mit Migrationshintergrund über das Singen zu erreichen und zum Singen zu bewegen. Ich will versuchen, die Gemeinsamkeiten dieser Projekte zusammenzufassen:

- Jedes Chorangebot ist in einen größeren Rahmen (Café, Jobcenter-Maßnahme) eingebunden.
- Die Einrichtungen befinden sich außerhalb der Musikschule.
- Alle Angebote sind kostenfrei.
- Alle Angebote sind niederschwellig und erfordern keinerlei Vorkenntnisse.
- Alle zielen darauf hinaus, schnelle musikalische Erfolge zu präsentieren.

- Vor allem weisen alle Singangebote eine offene Struktur auf, die keinerlei Anmeldungen und Verbindlichkeit fordert, somit aber auch im Gegensatz zur traditionellen Vereinsstruktur und -tätigkeit keine Kontinuität gewährleistet.

Es bleibt noch zu überlegen, ob es sich hier um zufällige Gemeinsamkeiten handelt oder ob wir hin zu einer neuen Form des Chores finden müssen, um eine neue Zielgruppe, eine weitere Klientel zu erreichen. Ich bin jedenfalls gespannt.

Nachweise: Abdruck aller Fotos dieses Beitrags mit freundlicher Genehmigung der Bergischen Musikschule. © Tabellen bei HayatChaoui

»Kommt herbei zum Sternenchor, leiht uns doch euer Ohr« - Chorsingen in einer Kindertagesstätte mit 16 Nationen

Christine Etzold¹

*»Gesellschaft braucht Gemeinschaft, ein friedensfähiges Gemeinwesen, Regeln, Rituale, damit sie nicht auseinander bricht. Gerade jetzt.«
(Marion Gräfin Dönhoff)*

Paritätische KiTa Sternheimweg, Badenstedt, Hannover, Dienstagmorgen, kurz vor 10 Uhr: In drei KiTa-Gruppen stehen je 25 Kinder zwischen 3 und 6 Jahren in einer Schlange aufgereiht an den Türen bereit, daneben Erzieherinnen mit Notenbüchern im Arm. Ich gehe von Tür zu Tür und führe die Kinderschlangen mit der ersten Strophe des von mir für sie gedichteten und vertonten »Sternenchorliedes« in die Halle – seit mittlerweile 9 Jahren.

Die Kinder strahlen mich an, einige erzählen noch schnell, dass sie ihren ersten Zahn verloren haben, wer heute Geburtstag hat oder wer neu in der Gruppe ist. In der Halle warten Bänke für die »Einschüler_innen« und Matten für die Jüngeren. Die Erzieherinnen sitzen an den Rändern des Chores und holen sich Kinder in ihre Nähe, die kaum Deutsch können und vielleicht noch ängstlich sind oder andere, die sonst besondere Fürsorge brauchen. Da ist der kleine Junge aus dem Nahen Osten, der immer weint; nur im Chor sitzt er still auf dem Schoß und hört aufmerksam zu. Da ist das kleine Mädchen – es spricht nicht und versteht kein Deutsch. Sie hat immer einen rosa Rucksack auf dem Rücken, streichelt während der Chorprobe das Klavier, hält ihr Ohr dran, geht sanft auf die Tasten und lächelt.

Wir beginnen unser Eröffnungsritual: Ich solmisiere ein »so« (die Quinte der Tonart, in der unser Lied steht), warte, bis alle dabei sind, und wir singen das Sternenchorlied mit allen drei Strophen:

¹ Christine Etzold (Jg. 1963) ist Musikerzieherin in Hannover. Sie gibt privaten Instrumentalunterricht und Stimmbildung. Drei Kinderchöre singen unter ihrer Leitung. Als Fortbildnerin wird sie angefragt zu den Themen Stimmbildung mit Kindern, Liedmethodik und -didaktik, Chorgründung.

*Kommt herbei zum Sternenchor, / leiht uns doch euer Ohr.
Kommt herbei zum Sternenchor, / wir singen euch was vor.*

*Viele Lieder kennen wir, / singen und tanzen hier.
Viele Lieder kennen wir / und klatschen zwei, drei, vier!*

*Liebe Leute, ihr seid dran, / Oma, Opa, Frau und Mann.
Liebe Leute, ihr seid dran, / weil Singen jeder kann!*

Danach folgt ein Call and Response:

*Hallo! (Hallo!) Schön, dass ihr da seid. (Schön, dass du da bist.) Hallo!
(Hallo!) Ich freue mich auf euch! (Wir freuen uns auf dich!)*

Diesen ritualisierten Anfang (und das Ende) lernen Kinder schnell, sie lieben es und verlangen danach. Wer noch nicht genug Deutsch spricht, kann die Handzeichen mitmachen und sich bewegen. Wer unaufmerksam ist, merkt schnell, dass man sich selbst eines schönen Erlebnisses beraubt, wenn man stört.

1. Solmisation

Solmisation ist eine der Säulen meiner Arbeit mit Kindern und Jugendlichen. Diese alte, leider hierzulande noch wenig praktizierte Methode, mit deren Hilfe man Töne in Form von Handzeichen nicht nur sehen kann, sondern auch ihre Beziehung zu den anderen Tönen der Tonleiter begreifen lernt, ist unsere gemeinsame Ton-Sprache. Unabhängig von ihrem Herkunftsland lernen die Kinder sie gemeinsam. Sie hilft, sauber zu intonieren und man kommt in einen aufgerichteten und aufmerksamen Lausch-Modus. Es ist Ansporn, Töne von meinen Handzeichen abzusingen, nachzuzeigen oder Melodien zu erraten. Alles ist natürlich noch im Werden, aber genau das macht den Reiz an der Arbeit mit den Jüngsten aus: Jede Stunde ist anders, man kann viel entwickeln und bewegen, und der Weg zum Ziel hält stets Überraschungen bereit.

2. Stimmbildung

Nach dem ritualisierten Anfang widmen wir uns der Stimmbildung – auch sie gehört immer dazu. Verpackt in Geschichten, witzigen oder ruhigen Übungen, loten wir alle Register aus, lachen, jodeln, jaulen, glissandieren,

imitieren Tierstimmen oder Instrumente, heulen wie der Wind und wecken den ganzen Körper auf – wir stimmen unser ureigenes Instrument, die Stimme.

Das Junge Vokalensemble Hannover, in dem ich Mitglied bin, hat auf internationalen Chorbegegnungen die unterschiedlichsten Stimmideale kennen gelernt: Kehlig, offen, verhalten, mit »Tweng«, vibratoreich, pur, mit großer dynamischer Bandbreite, eher rezitierend u.v.m. Eine kleine Auswahl davon findet sich in den Familien der SternenchorKinder wieder. Dazu die Prägung in puncto Bedeutung des Singens und des Liedreper-toires.

Erschwerend empfinde ich die Tatsache, dass im Radio, im Fernsehen und auf vielen CDs häufig zu tief und zu schnell gesungen wird. Dazu eine schmissige Bandbegleitung, die Gesang und Text in den Hintergrund treten lässt. Da Kinder sich gerne anstecken lassen von Rhythmus und Bewegung, bemühen sie sich, einen ähnlichen Klang zu erzeugen, der ihnen leider stimmtechnisch nicht gut tut. Schwungvolle Einspielungen haben ihre Berechtigung, das möchte ich nicht in Abrede stellen. Es ist nur wünschenswert, dass den Kindern in geschütztem Rahmen Alternativangebote gemacht werden, damit sie zu selbstbestimmten Hörer_innen und Sänger_innen heran wachsen.

Ebenso muss an dieser Stelle betont werden, dass man auf keinen Fall das Stimmideal anderer Kulturen bewerten sollte. Im Gegenteil: Es bereichert, zu hören, wie selbstverständlich mit diesen anderen Techniken umgegangen wird. Aber ich selbst bin nur authentisch als Stimmbildnerin, wenn ich die Singtechnik weitergebe, in der ich selbst aufgewachsen bin, mit der ich mich auskenne, die ich studieren durfte und die sich für mich gesund anfühlt. Dort setze ich mit einfachen Übungen an und versuche, die Kinder zu einem hellen, kopfigen Klang zu führen. Da parallel die Erzieherinnen (oder Eltern) mitsingen, gilt es, Kompromisse einzugehen. Die Erwachsenen singen bevorzugt tief. So darf es Melodiefolgen geben, die sie nur zum Teil mitsingen oder nach unten oktavierem. Eine weitere Möglichkeit wäre, ein kleines Ostinato zu schreiben. Für Konzerte oder Offene Singen muss die jeweilige Tonart angepasst werden und sich im Bereich B/H/C-Dur bewegen.

3. Liederarbeitung

Der nächste Schritt in der Chorprobenarbeit widmet sich der Liederarbeitung. Hierbei ist es wichtig, die Methoden zu wechseln, damit es nicht langweilig und vorhersehbar wird. Eine regelmäßige Wiederholung von Gelerntem gibt allen Kindern die Möglichkeit, Melodie und Text zu erfassen. Die unterschiedlichen Lerntypen sollten zu ihrem Recht kommen:

- Imitationshörer- und –seher_innen (Solmisation; Übungen zum – inneren Hören)
- Kreative/Sich-gerne-was-anbieten-Lassende (Lückenlieder; Komponieren; Call and Response)
- Schnelle/Langsame (Zeitlupenspiele; zu schnell Singen)
- Konzentrierte/Unkonzentrierte (Augen-zu-Phasen; Stille – Spiele)
- »Überspannte/Unterspannte« (Wechsel von Stehen, Sitzen, Bewegung, Verharren)
- Singewohnte/Unerfahrene (Wiederholung, neues Repertoire, Fremdsprachen, Solmisation)

4. Repertoire

Das Repertoire setzt sich zusammen aus:

- Begrüßungs- und Schlusslied
- Liedern mit Phantasiesilben/Solmisationssilben
- Tradiertem, deutschen Liedgut, passend zu Jahreszeiten und anderen Anlässen
- Neuen Kinderliedern und Raps, Bodypercussion
- Afrikanischen Liedern, die voller Energie und Bewegung stecken und deren Text von allen neu gelernt wird
- Kanons
- Quatschliedern, in denen die Möglichkeiten der Stimme z.T. herausgefordert werden
- Liedern und Tänzen aus anderen Ländern und in anderen Sprachen

Als Harmoniestütze/Begleitung dient uns ein Klavier, eine Gitarre oder mein Cello, manchmal nur ein »do«, also ein einzelner Klangstab, der das Grundtongefühl vermittelt. Schön sind Improvisationen über einer Quinte »do-so«, weil sie Dur und Moll gleichermaßen zulässt. Die meiste

Zeit arbeite ich allerdings unbegleitet und versuche, pur, mit Stimme und Mimik die Kinder zu erreichen.

Von Rhythmusbegleitinstrumenten mache ich nur selten Gebrauch. Es ist unmittelbarer, die körpereigenen Instrumente zu nutzen, weil man so ganzkörperlich erfährt, Dinge gleichzeitig zu tun und sich zu spüren. Schlägt man zu fest auf die Oberschenkel, tut es weh. Bodypercussion schont Ohren und Nerven des Unterrichtenden und der Gruppe und übt, Rhythmen zu automatisieren, um Dinge parallel zu tun, z.B. Singen und Klatschen. Achtsam sein, wahrnehmen, was um einen herum geschieht – Eigenschaften, die nicht nur für das gemeinsame Musizieren wichtig sind.

5. Lob und Kritik

Stimme ist etwas sehr Persönliches. Mein Cello bespiele ich, aber meine Stimme ist so eng mit mir verbunden, dass ich sie kaum losgelöst betrachten kann: Meine Stimme, das *bin* ich!

Kinder haben ein ausgeprägtes Qualitätsbewusstsein. Sie hören, ob eine Anweisung von mir gut umgesetzt wird oder nicht. Sie *wollen* es besser machen und sind motiviert. Die Chorleitung muss sehr sensibel mit Lob und Kritik umgehen. Ich habe viele Erwachsene im Unterricht, die von Stimmkritik in jungen Jahren so eingeschüchtert wurden, dass es lange dauert, sie wieder hervor zu locken. Wenn das aber gelingt, ist es wie ein persönlicher Befreiungsschlag.

Damit es gar nicht erst so weit kommt, ist bei den Jüngsten das Singen in Gemeinschaft eine ideale Form: Sie lernen von der Leiter_in und voneinander. Sie bekommen Gruppenlob und liebevoll formulierte Verbesserungsvorschläge. Sie dürfen bei mir auch mal einzeln oder in kleinen Gruppen vor dem Chor stehen – ich nenne sie dann meine »Sing- oder Bewegungshelfer«. Auch »Sprachhelfer« sind gerne gesehen, z.B. native speaker beim Erlernen eines Liedes mit fremder Sprache. Es gibt zahlreiche Erfolgserlebnisse in kleinen Konzerten oder bei der Aufführung von Minimusicals. Beim offenen Singen sind sie stolz, vorzutragen bzw. erfahren das beglückende Gefühl, mit den Eltern, Geschwistern und Großeltern zusammen zu singen. Ob deutsch oder nicht spielt dabei erst mal keine Rolle!

6. Was finden wir vor in einer herkunftsgemischten Kindertagesstätte, und wie können wir es nutzen?

Wir haben Kinder von 1,5 (Krabbelgruppe) bis 6 Jahren mit unterschiedlichen Sprachvoraussetzungen. Es gibt Kinder aus Großfamilien, Einzelkinder, Scheidungskinder. Deutsche Kinder mit Sprachschwierigkeiten finden sich ebenso wie Kinder, die zu Hause eine andere Sprache sprechen. Es gibt Kinder mit dunkler Hautfarbe, die in Deutschland geboren sind, deren Eltern aber kaum unsere Sprache sprechen. Manche Kinder antworten auf die Frage: »Aus welchem Land kommst du?« – »Aus Deutschland natürlich!«. Viele Familien leben bereits in zweiter oder dritter Generation hier und sind voll integriert. Allen Kindern gemeinsam ist Neugierde, Offenheit, Freude an Gemeinschaft.

Da die KiTa-Arbeit noch engen Kontakt zu den Eltern beinhaltet, gibt es die Chance, über das Singen

- Sprachintegration zu fördern,
- Eltern *über* die Kinder mit Regeln und Ritualen unserer Kultur vertraut zu machen,
- Gemeinschaft erfahrbar zu machen, etwa beim Offenen Singen. Warum nicht einmal Eltern und Kinder gemeinsam einsingen? Warum nicht mit allen Glaubensrichtungen »Stille Nacht« singen, ohne zu missionieren? Einfach, weil es ein schönes, überall bekanntes Lied ist;
- in geschützter Umgebung Lieder und Inhalte zu vermitteln und auch Fragen zu beantworten. Das ist für uns Musikpädagog_innen nicht nur eine Chance, sondern m. E. sogar eine Verpflichtung. Überall werden wir mit Musik berieselt und können uns weder wehren noch eine eigene, begründete Haltung dazu entwickeln. Mit Wissen um Musik und ihre Zusammenhänge kann man sich zu einem selbstbestimmten Hörer entwickeln;
- Lieder anderer Kulturen miteinzubeziehen,
- verstehen lernen, offen werden für Fremdes, *Beispiel 1*: Afrikanisches Lied:
 - Für Afrikaner_innen: Bewegung und Singen sind eine Einheit. Spontane Äußerungen des Dankes, des Lobes oder der Betroffenheit sind üblich und ein Bedürfnis.

- Für uns: Bewegung beim Singen ist nicht selbstverständlich. Unsere Konzertkultur ist die des Zuhörens und Stillsitzens. Für Erwachsene ist Bewegung im Konzert oft noch ungewohnt, braucht Mut, fühlt sich zunächst »undiszipliniert« an. Kinder haben es da leichter: Sie machen einfach mit!
- gegenseitige Wertschätzung zu erfahren, *Beispiel 2*:
 - Zufällige Sitzordnung im Chor: »Du, Christine, der Achmed stinkt immer [bei ihm zu Hause wird anders gewürzt, Anm. d. Autorin], aber der kann toll singen!«

7. Allgemeine Überlegungen zum Chorsingen

Es wird viel von einer Wertedebatte gesprochen. Wer unsere Gesellschaft verstehen will, muss sich mit unserer Kultur beschäftigen. Das kann u.a. im fröhlichen Tun stattfinden, im gemeinsamen Erfahren.

Noch einmal zurück in die paritätische Kindertagesstätte Sternheimweg:

Sie pflegt eine Partnerschaft zu einem Kindergarten in Sodo, Togo. Es werden Basare veranstaltet und Spenden gesammelt, Briefe hin- und hergeschrieben, Spielzeug geht auf die Reise. Da bietet es sich an, Lieder aus diesem Kulturkreis einzubeziehen.

Das haben wir beispielsweise mit folgendem Lied getan, und damit möchte ich auch veranschaulichen, wie es sich »anfühlen« kann, mit verschiedenen Nationen stimmlich zu musizieren – eine geglückte und beglückende Präsentation:



Foto: Klaus Ulrich
Abb. 1: Kindergartengruppe
in Sodo, Togo

8. »MAOMA«

*»Dieses kleine afrikanische Lied bringt immer große Ruhe in meine Schul-
klassen. Da es mir nie gelungen ist, eine deutsche Übersetzung des Textes zu*

finden, sind es wohl die Silben und Tonfolgen, die diese Wirkung hervorru-
fen.

Das Lied eignet sich sehr gut zum Einsingen. Die Silben fließen ruhig im Le-
gato, nur der kleine rhythmische Impuls bei »si ma djole« dient als belebender
Gegenpol. Bei den langen Tönen auf »ma« können die Kinder kontrollieren,
ob sie richtig intonieren.

Das Lied entfaltet seinen eigenen Zauber, wenn man es mehrmals hinterei-
nander singt und mit Instrumenten begleitet. Die zweite Stimme kann mit
einem Instrument oder mit der Stimme verwirklicht werden.« (Susanne Peter,
in: *Rhythmik kinderleicht*, Schott 2011, S. 60)

Abbildung 2: Maoma

Maoma Melodie und Text: traditionell, 2. Stimme: Susanne Peter

© 2011 Schott Music GmbH & Co. KG, Mainz

(Abdruck mit freundlicher Genehmigung von Schott Music GmbH & Co KG, Mainz)

Als vor einiger Zeit eine Delegation aus Togo zu Besuch kam, sangen wir
dieses Lied zum Abschluss. Ein mitgereister schwarzafrikanischer Arzt,
ebenfalls Unterstützer des dortigen Kindergartens, sprach kein Deutsch.
Nach den ersten Takten des Liedes huschte ein Lächeln über sein Gesicht.

Er stand auf, stellte sich mitten in den Kinderchor und nahm rechts und
links ein Kind an die Hand. Die anderen Kinder fassten sich darauf alle an
durch die Reihen, schaukelten zur Melodie sanft hin und her und sangen
das Lied viele Male. Anschließend gingen die Kinder in ihre Gruppen und
kamen kurz darauf mit gemalten Bildern als Geschenke zurück, auf denen
sie mit ihren Möglichkeiten die Chorprobe nachgezeichnet hatten. Ich
kenne kaum eine unkompliziertere und verbindendere Geste als das ge-
meinsame Singen!

Unsere Gesellschaft wird zunehmend geprägt von kultureller Vielfalt, und
wir stehen durch Globalisierung mit vielen Teilen der Welt in ständigem
Kontakt und Austausch.

Komponist_innen und Musikausübende sind auch in früheren Jahrhun-
derten gereist und haben ihre Eindrücke von fremden Kulturen und Klän-
gen in ihre Kompositionen und Interpretationen einfließen lassen. Chor-
musik und aktives Chorsingen hat in jedem Land einen anderen Stellen-
wert.

Bei uns in Deutschland gibt es eine lange, reiche Tradition mit Höhen
und Tiefen. Heutzutage weiß man sie zunehmend zu schätzen als verbind-
endes Element, als Ausdruck von Freude, zur Ausbildung von Stand,
Atem und Stimme, zur Vermittlung von Kulturgut. All dies in friedfertiger
Gemeinschaft, die an denselben Zielen interessiert ist und motiviert daran
arbeiten möchte. Die vielschichtigen Ergebnisse dieser Arbeit sind von
gesamtgesellschaftlicher Relevanz!

Das Singen sollte so früh wie möglich gefördert werden, also bereits bei
den Jüngsten. Da Eltern sich häufig nicht in der Lage sehen, mit ihren
Kindern zu singen, wird Singschulung zunehmend institutionalisiert. Das
ist einerseits gut, weil dann ausgebildete Fachkräfte die Kinder anleiten.
Andererseits sollte es auf längere Sicht ein Ziel sein, die Familien zu un-
terstützen, wieder mehr innerfamiliär zu singen. Initiativen dazu gibt es
bereits.

Gesungen werden sollte verstärkt da, wo die Kinder ohnehin zusammen
kommen:

- in Mutter-Kind-Gruppen
- in Kitas

- in der Grundschule
- in der Sekundarstufe 1

Wenn sie mit Gesang aufwachsen, werden Lieder selbstverständlicher Bestandteil ihres Lebens sein.

Für die Vermittlung braucht es gut geschulte Kräfte, die nicht nur mit der eigenen Stimme umgehen können: Sie sollten stimmbildnerisch ausgebildet sein, möglichst ein Begleitinstrument spielen können und bei Bedarf Informationen zu den Kulturen bekommen, mit denen sie zu tun haben.

Als Anerkennung dieser Ausbildung und der Erwartungen, die an sie gestellt werden, sollten diese Musikpädagog_innen wesentlich besser bezahlt werden, als es zurzeit allgemein der Fall ist. Dies wäre eine Bitte an die Kulturpolitik! Für ebenso wichtig halte ich den Einbezug oben genannter Fachbereiche in die Ausbildung von Erzieher_innen und Lehrer_innen. Niemand kann erwarten, dass z.B. eine Erzieher_in sich detailliert mit der Kinderstimme auskennt. Sie hat andere Kompetenzen, sollte aber mit Grundwissen versorgt worden sein.

Chorleitungspraxis und ihre Rahmenbedingungen am Beispiel einer Kölner Grundschule inmitten einer Migrationsgesellschaft

Input zu einer Arbeitsgruppe¹

Ulrich Horst²

Im Fokus dieses Berichtes stehen Erfahrungen, die ich im Laufe meiner fast 17-jährigen Unterrichtstätigkeit an einer Kölner Grundschule in einem Stadtteil mit besonderem Erneuerungsbedarf, in einem der großen sozialen Brennpunkte Kölns gesammelt habe. An dieser Schule beträgt der Anteil der Kinder mit zuwanderungsgeschichtlichem Hintergrund (Migrationshintergrund) inzwischen fast 90 Prozent. Der überwiegende Teil der Schüler ist muslimischen Glaubens. Dieser differenziert sich weiter in türkische, afrikanische und arabische Muslime, in Alewiten, Schiiten und Sunniten. Unter einem Schuldach lernen türkische und kurdische Kinder. Hinzu kommen Kinder mit zuwanderungsgeschichtlichen Wurzeln in Italien, in den vergangenen Jahren auch verstärkt aus osteuropäischen Ländern. So wird die Schule zu dem Ort, an dem Kinder, gleich welcher Nationalität, welcher Herkunftsgeschichte und welcher gesellschaftlichen und sozialen Stellung, miteinander singen und musizieren.

1. Stimmliche Ausgangssituation der Erstklässler_innen

Eine mehrjährige Studie³ an dieser Schule kam zu folgenden Beobachtungen bezüglich der stimmlichen Situation der Erstklässler_in-nen:

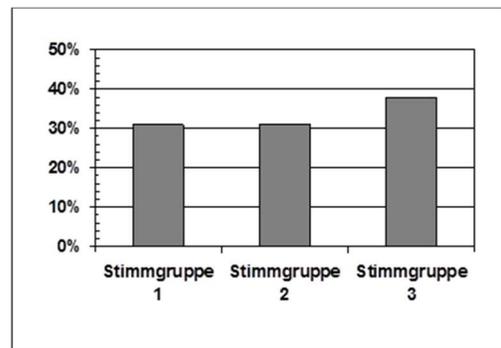
¹ Vgl. dazu den Diskussionsbericht S. 168ff

² Ulrich Horst, Konrektor, Schulmusiker, Chorleiter, funktionaler Stimmbildner, Lehrbeauftragter der Universität zu Köln im Fach Kinderchorleitung.

³ Für detaillierte Informationen über diese Studie sei verwiesen auf Greuel, Thomas/ Horst, Ulrich (2010): Singen zwischen Wunsch und Wirklichkeit, Musikpädagogische Stimmdiagnose an einer allgemeinbildenden Schule in: Michael Fuchs (Hrsg.), Wechselwirkungen zwischen Erwachsenen- und Kinderstimme, Band 4. Berlin: Logos Verlag, S. 87-102. Eine Variation des jetzigen Textes ist erschienen u. d. T. Ulrich Horst: Inklusive Aspekte des Singens – Erfahrungen an einer Grundschule im Brennpunkt sozialer, kultureller und religiöser Pluralität. In: Michael Fuchs (Hrsg.): Außer-gewöhnlich. Wege im Umgang mit dem Besonderen. Berlin: Logos 2014 (= Kinder- und Jugendstimme. Bd 8), S. 93-103

- Häufig liegen Störungen der Sprech- und der Singstimme vor, zum Beispiel kein richtiger Stimmbandschluss, überluftetes Singen und Sprechen, Heiserkeit, Druckprinzip bei der Tonerzeugung.
- Oftmals stellt das f eine unüberwindbare Hürde dar. Viele Schüler_innen haben keine Erfahrung mit der Kopfstimme, mit der Randstimmfunktion der Stimme.
- Viele singen nach dem »Power-Prinzip«. Das heißt, sie singen meist mit der Vollschiwung des Vokalismuskels.
- Einige können die Kopfstimme zwar aktivieren und auf Vokalisen auch über f hinaus singen, springen aber beim textgebundenen Singen sofort wieder in tiefere Tonlagen.
- Andere haben große Schwierigkeiten mit der Intonation und »brummen« vor sich her.
- Manche können ein Lied in F-Dur oder sogar höher singen.

Abbildung 1: Erfahrungswerte mit 317 Erstklässler_innen aus den Schuljahren 2007/2008 bis 2011/2012:



die Fähigkeit zur Aktivierung der Randschiwungen und konnten auf Vokalise bis c² oder darüber hinaus singen (dargestellt als Stimmgruppe 2).

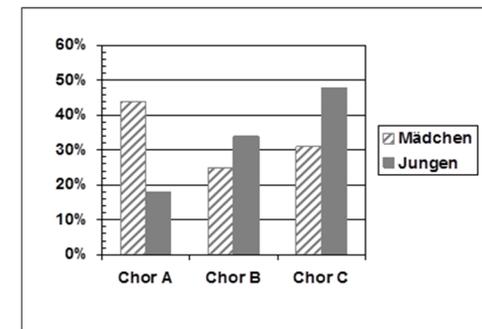
Von den 317 Erstklässler_innen der Jahrgänge 2007/08 bis 2011/12 konnten in der achten bis zehnten Woche nach der Einschulung

- 31 Prozent der Kinder bis c² oder auch darüber hinaus textgebunden singen (in Abb. 1 dargestellt als Stimmgruppe 1).
- 31 Prozent der Kinder textgebunden nicht bis c² singen. Sie besaßen aber

- 38 Prozent der Kinder auch auf Vokalise keine Melodie über f hinaus intonieren. Sie hatten ihre obere Tongrenze schon bei f oder sogar noch tiefer (dargestellt als Stimmgruppe 3).

Dies bedeutet, dass etwa 69 Prozent aller Erstklässler_innen dieser Schule (die Summe der Stimmgruppen 2 und 3) zu Beginn ihrer Grundschulzeit textgebunden nicht über f hinaus singen konnten. Anders gesagt, war es für diese Schüler_innen zunächst nicht möglich, ein Lied in F-Dur ohne Brummen zu singen.

Abbildung 2: Anteil von Jungen und Mädchen an den einzelnen Chorgruppen



Differenziert nach Geschlecht waren es 82 Prozent aller Jungen und 56 Prozent aller Mädchen (die Summe der Stimmgruppen 2 und 3), welche zu Beginn ihrer Grundschulzeit textgebunden singend nicht über f hinaus kamen.

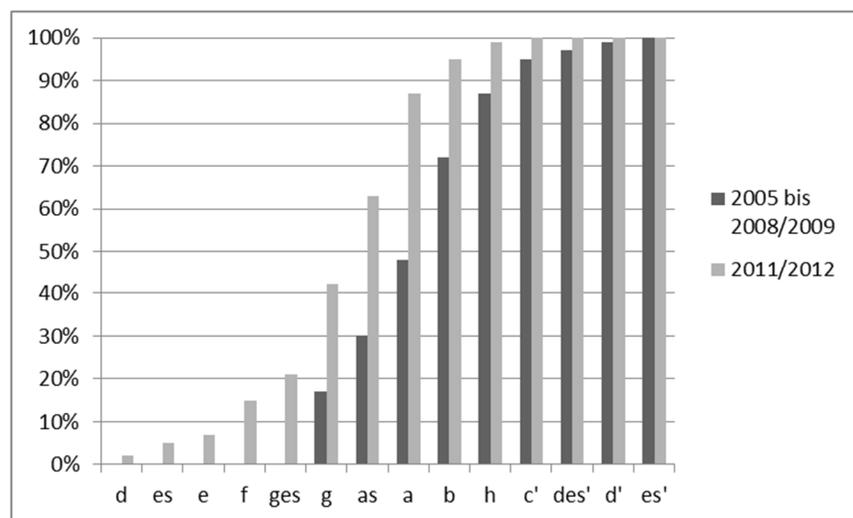
Die Untersuchungen zum tiefsten singbaren Ton im

Vergleich zwischen den 193 Erstklässler_innen der Jahrgänge 2005 bis 2008/2009 und den 62 Erstklässler_innen des Jahrgangs 2011/2012 brachten folgende Ergebnisse (s. Abbildung 3):

- 95 Prozent aller Erstklässler_innen des Jahrgangs 2011/2012 konnten in der Tiefe mindestens bis b⁰ singen, in den Jahrgängen 2005-2008 waren es 72 Prozent.
- Immer noch 87 Prozent konnten mindestens bis a⁰ singen, in den Jahren zuvor waren es 48 Prozent.
- Der Ton as⁰ wurde von 63 Prozent aller Kinder erreicht, in den Jahrgängen zuvor waren es 30 Prozent.
- Der Ton go wurde von 42 Prozent aller Kinder erreicht, in den Jahren zuvor waren es 17 Prozent.

- Es gab bei der Untersuchung im Jahr 2011 Erstklässler_innen, die sogar bis f⁰ (15 Prozent), e⁰ (7 Prozent) und es⁰ (5 Prozent) singen konnten. Dies sind Tonhöhen, die bei den Untersuchungen in den Jahrgängen zuvor nicht erreicht wurden. Ein Mädchen (6 Jahre) konnte sogar in der Tiefe bis d⁰ und in der Höhe bis d² singen. Somit hatte sie einen Stimmumfang von zwei Oktaven.

Abbildung 3: Untersuchungen zum tiefsten singbaren Ton im Vergleich verschiedener Jahrgänge: 193 Erstklässler_innen der Jahrgänge 2005 bis 2008/2009 und 62 Erstklässler_innen des Jahrgangs 2011/2012 nach ihrem tiefsten singbaren Ton



Angesichts der Tatsache, dass fast 70 Prozent der Erstklässler_innen an dieser Schule zu Beginn ihrer Schulzeit textgebunden nicht über f hinaus singen konnten, hätte dies für das gemeinsame Singen aller Erstklässler_innen im Herbst 2011 zunächst einmal bedeutet, möglichst einen Liedumfang von a⁰ bis f¹ zu wählen. Es wird deutlich, vor welche Schwierigkeiten die Musiklehrer_in gestellt ist, die in solch einer Ausgangssituation mit allen Kindern ein gemeinsames Lied singen will.

2. Stimmliche Rahmenbedingungen und ihre Konsequenzen für das gemeinsame Singen

Für die stimmlichen Rahmenbedingungen an dieser Schule bedeuten diese Erkenntnisse zuallererst, die Kinder dort abzuholen, wo sie stimmlich stehen (denn sonst werden sie nicht mitgenommen, verlieren die Lust und melden sich in einem freiwilligen Chor ab). Es ist erforderlich, Lieder zunächst einmal deutlich tiefer zu intonieren. Den Kindern muss die Chance gegeben werden, Lieder in der Tonlage erfolgreich singen zu können, die ihnen derzeit stimmlich möglich ist. Lieder wurden deutlich tiefer intoniert, um sie dann allmählich von Strophe zu Strophe chromatisch aufwärts höher zu intonieren. Dies bedeutet aber auf keinen Fall, dass ein Tiefsingen zementiert werden soll.

Zeitgleich muss eine vielfältige Stimmbildung einsetzen, welche sich um eine Tonraumerweiterung im oberen Bereich bemüht. Zum Beispiel durch Stimmbildungsgeschichten mit allen erdenklichen Glissandi-Übungen auf Vokalisieren, zunächst vornehmlich mit dem Kopfstimmvokal »u«, um bewusst von den Masseschwingungen des Vokalismuskels weg zur Aktivierung der Randschwingungen zu kommen (Aufzug fahren/Wolfsgelächel/mit dem Auto über eine, später zwei Bodenschwellen fahren). Auch Atemübungen, improvisatorische Stimmexperimente am chinesischen Flachgong oder am Tam Tam bieten sich an.

Zur Frage nach einem altersabhängigen Stimmumfang bei Kindern weist Stefanie Stadler Elmer (2002)⁴ darauf hin, dass sich nur der untere Bereich des Stimmumfangs aufgrund physischer Reifung fortentwickelt. Hier wäre eine interessante Fragestellung: Gibt es zum Beispiel aufgrund von Umwelteinflüssen bereits vor der Mutation eine Akzeleration im Wachstumsprozess auf Stimmbandebene? Im Bereich der Mutation spricht man ja bereits von einer Akzeleration des Mutationseintrittsalters.

Die Erweiterung des oberen Bereichs des Stimmumfangs ist dagegen abhängig von der individuellen Lerngeschichte eines Menschen. Hierbei komme es vor allem darauf an, »inwieweit ein Individuum angeregt wird,

⁴ Stadler Elmer, Stefanie (2002): Kinder singen Lieder. Über den Prozess der Kultivierung des vokalen Ausdrucks. Münster: Waxmann

die physisch vorhandenen Möglichkeiten aktiv zu nutzen und indirekt oder direkt zu trainieren oder auszubilden.«⁵

3. Musikalisch-stimmliche Sozialisationsgeschichte

Dies spiegelt die musikalisch-stimmliche Sozialisationsgeschichte des einzelnen Individuums wider. Sie ist interindividuell verschieden und bei Kindern in einem schwierigen sozialen Umfeld oftmals sehr eingeschränkt. Wann hat ihnen eine Mutter je etwas vorgesungen, wenn schon das abendliche Vorlesen äußerst selten stattfindet? Wenn bei Kindern zu Hause permanent der Fernseher mit großer Lautstärke läuft, selbst wenn Besuch kommt, lernen Kinder schon im Kleinkindalter das Verhaltensmuster: Nur mit massivem Stimmeinsatz kann ich mir Gehör verschaffen.

Die Erfahrungen zeigen aber auch, wie schwer es für manche dieser Kinder ist, aus den zuvor beschriebenen Verhaltensmustern und den sie prägenden sozialen Einflüssen stimmlich auszubrechen. Stimmliche Vorbilder, stimmliche Anregungsgehalte, eigene Persönlichkeitsstruktur, der Umgang mit sich selbst und der Umwelt sind von entscheidender Bedeutung. Hinzu kommen sicherlich auch kulturelle Einflüsse, ein eventuell kulturell geprägtes geschlechtsspezifisches Rollenverständnis oder auch kulturell bedingte Klangideale. Auch dies wäre ein interessanter Forschungsbereich, in welcher Weise ein Migrationshintergrund die stimmliche Situation eines Kindes oder Jugendlichen beeinflusst. Ich selber vermute, dass deutlich mehr als der Migrationshintergrund die gesellschaftlich soziale Situation der Herkunftsfamilie die stimmliche Situation des Kindes prägt. An meiner jetzigen Schule, welche im Gegensatz zur besagten Brennpunktschule in einem ganz anderen sozialen Umfeld beheimatet ist, stellt sich die stimmliche Situation der Schüler_innen ganz anders dar. Ein Großteil von ihnen singt mit einer erfrischenden Leichtigkeit in ganz anderen Höhen. Aber auch unter schwierigen sozialen Bedingungen eröffnet eine Stimmbildung, die bereits im ersten Schuljahr beginnt, den Kindern eine Chance, ihre physisch vorhandenen stimmlichen Möglichkeiten zu wecken und zu entdecken.

⁵ Stadler Elmer 2002, S. 74.

4. Person - personare - durchtönen

Unsere Stimme ist Spiegel unseres Selbst. Das Wort »Person« kommt von »personare« – durchtönen. Wie sehr sind Kinder in einem sozialen Brennpunkt von sozial oder familiär belastenden Einflüssen oder auch von bestimmten Rollenverständnissen geprägt? All diese hinterlassen Spuren, nicht nur in der Psyche der Kinder, sondern auch in ihrer Stimme. Arbeit an der Stimme ist aber immer auch Arbeit an der Person. Dies bedarf des Respekts und der Behutsamkeit. Für die Chorarbeit ist bei solchen Rahmenbedingungen oftmals ein Spagat gefordert, zwischen musikalischer Zielvorstellung in der Kunstausbildung und den sozialpädagogischen Anforderungen der praktischen Chorarbeit.

5. Chancen der Begegnung beim gemeinsamen Singen

Auf der Suche nach einem Weg zwischen Anpassung und Öffnung in der Auswahl der Chorliteratur eröffnen sich »Chancen der Begegnung unterschiedlicher Musiktraditionen«.

Für eine Grundschule im Brennpunkt kultureller Pluralität bedeutet dies, auch Lieder in der Muttersprache der Schüler_innen zu singen. Für diese Kölner Brennpunktschule galt es, vor allem türkische Lieder mit in den Unterricht einzubeziehen. Zum Beispiel »Daglar gibi dalgaları«, ein türkisches Volkslied von der Schwarzmeerküste. Dieses Lied besingt den Alltag der Schwarzmeerfischer und ihre Gefährdung in stürmischer See. Es gibt dieses Lied in der Fassung mit abwechselnd türkischen und deutschen Strophen⁶. Es hat die türkischen Eltern besonders berührt, ihre Kinder Lieder aus der eigenen Heimat in ihrer eigenen Muttersprache singen zu hören. Dies wird zu einem Ausdruck kultureller Wertschätzung. Es kann helfen, Brücken zu bauen und ablehnende Einstellungen zu überwinden.

Zunächst habe ich jedoch von einzelnen deutschen Schüler_innen eine vehemente Ablehnung erlebt, Lieder in türkischer Sprache zu singen. Besonders gerne sangen sie aber das Lied »Hey du, lass uns Freunde sein« (Abbildung 4).

⁶ Unterberger, Stephan (1994), Lieder der Türkei, Edition Helbling_innsbruck/Neu-Rum, S. 64f.

Abbildung 4: Lied »Hey du, lass uns Freunde sein«

Hey du ! Lass uns Freunde sein !

Musik: Georg Wimmers
Text: Georg Wimmers,
Gökhan Tar,
Harry Oester

1. Als Kind, da hab' ich kein Pro-lem, dir ein-fach ins Ge-sicht zu seh'n:
 3. schwar-ze Au-gen, brau-ne Haut, mir so fremd und un-ver-traut.
 5. Doch mein Lä-cheln, das sagt dir: Bleib doch hier und spiel mit mir! Wenn
 7. du dann nickst und mit mir gehst, dann weiß ich, dass du mich verstehst
 11. Hey du! Lass uns Freun-de sein! Hey du! Dann sind wir
 14. nicht al-lein! Hey du! Komm gib mir dei-ne Hand! Dann span-nen
 17. wir ein Band von Land zu Land!

2. Wo ich jetzt in der Schule bin, hat unsere Freundschaft einen Sinn. Deine Augen, deine Haut sind mir längst schon sehr vertraut. Und ich kann die nicht versteh'n, die mir sagen: "Lass ihn steh'n!" Wenn du dann nickst und mit mir gehst, dann weiß ich, dass du mich verstehst.

3. Wenn ich dann erwachsen bin, merk' ich, dass ich doch anders bin. Blaue Augen, weiße Haut, all den anderen vertraut. Genauso klug, genauso alt, stehst du vielleicht im Abseits bald. Dann möcht' ich nicken, zu dir steh'n, dir einfach in die Augen seh'n.

4. Hey sen ver elini bana. Bariş olsun bu dünyada. Gözlerin ışık saçar, herkes bunu alkışlar. Gel sakın olmaz deme. Gelsin herkes el ele. Çocuklar gelsin yan yana. Çiçekle dolsun bu dünya.

Ref: Hey sen ver elini bana. Bariş olsun bu dünyada. Çocuklar gelsin yan yana. Çiçekle dolsun bu dünya.

5. En Kölle wor ald luuter klor, vill Zoote Minsche jov et do: Jjederein he levve kunnt, vör dausend Jahr - bes op de Stund. Kölsche sin doch - zapperlot - och dä fremde Lückcher jot. Mir welle jode Fründe sin, dann häut dat Levve janz jot hin!

Ref: He do, loss mer Fründe sin! He do, dann krieje mer alles hin! He do, loss mer zosamme ston, dann kann em Levve nix donevve jon!

Abdruck mit freundlicher Genehmigung des Komponisten und Texters Georg Wimmers

Erst als der Sohn der Türkischlehrerin den Kehrvers und eine Strophe dieses Liedes in die türkische Sprache übertragen hatte, war das Eis gebrochen und auch diese Kinder sangen schließlich begeistert auf Türkisch mit. Sinngemäß übersetzt heißt der Kehrvers: »Hey du, gib mir deine Hand. Dann wird in der Welt Friede sein. Alle Kinder vereinigen sich. So wird die Welt voll von Blumen sein.« Die sinngemäße Übersetzung der türkischen Strophe lautet: »Hey du, gib mir deine Hand. Dann wird in der Welt Friede sein. Aus deinen Augen strahlt ein Licht. Überall wird Beifall geklatscht. Sagt nicht nein! Gebt einander überall die Hand! Alle Kinder vereinigen sich. So wird die Welt voll von Blumen sein.«

Eindrucksvoll wurde zum Beispiel im Herbst 2015 in Köln-Deutz auf der Gegendemonstration gegen »Hogesa« mit vielen unterschiedlichen Musikgruppen unter dem Motto »Köln stellt sich quer«, »birlikte – zusammenstehen« in friedlicher Form von fast 15.000 Menschen auch singend Stellung bezogen für ein friedliches Miteinander.

Chorleitungspraxis und ihre Rahmenbedingungen - Was ich sehe und was ich mir wünsche

Input zu einer Arbeitsgruppe¹

Robert Göstl²

Zum Zeitpunkt der Arbeitsgruppenphase läuft die Tagung bereits einige Zeit und deshalb habe ich versucht, in diesem Input nicht nur die Punkte darzustellen, die ich bereits als Fragestellungen, Erfahrungswerte oder Thesen mitgebracht habe, sondern diese mit Eindrücken aus der Podiumsdiskussion und den Vorträgen gestern zu kombinieren. So soll dieser Input das Nach- und Weiterdenken in die Konkretisierung erleichtern.

Aus welchem Kontext und mit welchem Erfahrungshintergrund kommt dieser Input?

- Ich bin im Hauptberuf Professor für das Fach »Singen mit Kindern« an der Hochschule für Musik und Tanz Köln. Dort bilde ich derzeit aufgrund der hohen Studierendenzahlen in diesem Bereich und meiner 50 Prozent-Stelle ausschließlich evangelische und katholische Kirchenmusiker_innen aus. Die Praxis im Fach Kinderchorleitung findet in einer kooperierenden Grundschule im Stadtteil Sülz statt. Dies ist ein gutbürgerliches Milieu, das zwar einen Anteil von Schüler_innen mit Migrationshintergrund von ca. 40 Prozent aufweist, der soziale und wirtschaftliche Status ist aber unabhängig von der Herkunft im Schnitt eher hoch, es lässt sich musikalisch und sängerisch phantastisch arbeiten. Punktuell kommen die Studierenden mit Chorgruppen an weiterführenden Schulen und in kirchlicher Gemeindefarbeit in Berührung; auch hier gibt es einen Anteil von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund, aber dies hat auf die Chorarbeit keinen erkennbaren Einfluss.

- Ich war drei Jahre lang Vorsitzender der Deutschen Chorjugend (DCJ). So habe ich die Verbandsarbeit auch von innen heraus kennengelernt und damit auch die Seiten dieses Metiers, die sonst nicht an die Öffentlichkeit

¹ Vgl. dazu den Diskussionsbericht Seite 168ff.

² Prof. Robert Göstl, Hochschule für Musik und Tanz Köln. Dirigent, Autor und Referent in den Bereichen Stimme, Chor, Kinderchor; www.robert-goestl.de.

gelangen. So war einer der Eindrücke z.B., dass finanzielle Unterstützung im Rahmen von Programmen zur Förderung bestimmter Aktivitäten und Projekte wie Auslandsreisen oder Integration nicht immer leicht »an den Mann zu bringen« war. Unsere Chöre und die sie tragenden Vereine arbeiten zeitlich am Rande ihrer Kapazitäten und bewerkstelligen oft nur mit Mühe das Tagesgeschäft. Ehrenamt für aktive Mitarbeit zu gewinnen wird zunehmend schwierig. Fördergelder müssen eben nicht nur akquiriert, sondern auch abgerufen werden, und am Ende muss auch ein »Verwendungsnachweis« erstellt werden.

- Von meinen vielfältigen Auslandserfahrungen ist für den Kontext dieser Tagung besonders Lateinamerika interessant, hier wiederum insbesondere Venezuela. Warum? Zum einen ist es beeindruckend zu sehen, wie stolz andere Kulturen auf ihr nationales Erbe sind und mit wie viel Liebe und Selbstverständlichkeit sie es pflegen. Zum anderen zeigt El Sistema (sehr stark verkürzt) vor allem, dass eine klare Linie – in diesem Falle die konsequente Hinwendung zu westlicher klassischer Musik auf höchstem Niveau – eine starke Anziehungskraft besitzt. Musizieren wird dort zum einen als Chance zum sozialen Aufstieg gesehen, zum anderen auch als Privileg, dessen Anforderungen man sich beinahe unhinterfragt und in größter Konsequenz aussetzt und stellt.

- Unmittelbar zu meinem Berufseinstieg habe ich zehn Jahre bei den Regensburger Domspatzen im Bereich der Vorchorausbildung, also der vorymnasialen Phase der Nachwuchsgewinnung und -pflege, gearbeitet. Hier war im Zusammenhang mit dem Thema dieser Tagung vor allem interessant, dass nicht nur Buben christlichen Glaubens beider Konfessionen, sondern auch Muslime und Jungen ohne Bekenntnis aufgenommen wurden; immer wieder gab es (ohne dass dies im Sinne einer »Missionierung« gezielt angestrebt worden wäre) Taufen im Haus. Klar war jedoch auch, dass die Hauptaufgabe des Chores geistliche Musik und dies speziell für die katholische Liturgie am Hohen Dom war; ob Katholik_in oder Muslim_in: natürlich musste man hier mitsingen, und das war für die Nichtkatholik_innen überhaupt kein Problem.

- Dann komme ich zu meinem Heimatort Deuerling, wo ich aufgewachsen bin und heute noch einen Teil meiner freiberuflichen Arbeit leiste. Mit 2.000 Einwohnern auf dem katholisch geprägten bayerischen Land ist

dies eine völlig andere Welt als z.B. Köln. Stolz bin ich auf 40 Kinderchor-kinder in 3 Gruppen und mit immerhin 25 Prozent Jungs, ebenso auf einige junge Leute in meinem gemischten Chor, die trotz einiger über 70-jähriger Mitglieder den Altersdurchschnitt auf 33,7 Jahre senken. In der Vorbereitung auf diese Tagung hatte ich vermutet, dass bei mir kaum Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund singen, aber bei genauer Nachfrage zeigte sich, dass es qua Definition doch fast 30 Prozent waren. Seit kurzem singt auch der erste Geflüchtete mit, ein 11-jähriger Junge aus Kasachstan. Interessant: außer Letzterem habe ich die anderen nicht als Migrantenkinder wahrgenommen, geschweige denn als Problem für meinen Chor oder meine Arbeit.

- Da meine Ehefrau Beamtin bei der Stadt Regensburg und dort konkret Vormundin für unbegleitete minderjährige Flüchtlinge ist, habe ich seit einiger Zeit einen unmittelbaren Einblick in die Situation, die allenthalben in den Medien präsent ist, dort aber nicht annähernd realistisch dargestellt werden kann. Das Thema »Flüchtlinge« wird konkret im konkreten Menschen – sehr konkret, sehr persönlich, sehr berührend.

- Und schließlich ist Regensburg nur 110 km von Passau und 130 km von München entfernt. Hier möchte ich durchaus auch dafür werben, die teils hämischen Einschätzungen uns Bayern gegenüber etwas zurückhaltender zu gestalten; erst gestern sind wieder fast 10.000 Neuankömmlinge alleine in der Region Passau aufzunehmen und zu versorgen gewesen – das ist weder einfach noch problemlos möglich, und es fühlt sich in der täglichen Begegnung anders an als vor dem Fernsehgerät.

Aufgabe der AG ist eine Konkretisierung, **»Was wir jetzt sehen und brauchen«** ist uns als Arbeitsauftrag gegeben. Ohne hier alles darstellen oder gar komplett einordnen zu können, möchte ich Ihnen als Denkanstöße sehr persönlich benennen, was ich sehe und was ich meine zu brauchen bzw. was ich meine, dass wir als »Chorszene« (wer auch immer das sein mag) jetzt brauchen.

Ich sehe

- höchst unterschiedliche bestehende Chorformen und Hintergründe: von Schule, Kirche, Musikschule und Vereinen/Verbänden getragene Chöre, Kleinstgruppen im Vorschulalter bis hin zu Riesenchören mit

breiter Altersspanne und alles, was sich als Differenzierung dieser Extreme denken lässt. Ein Hauptunterschied, den man meines Erachtens aus der Diskussion nehmen sollte, ist der zwischen Chorarbeit an allgemeinbildenden Schulen und jeder anderen freien Chorarbeit; der Unterschied besteht im »hier muss jeder« und im »hier darf, wer will«;

- höchst unterschiedliche Ansprüche an die Leistung der Chöre von einer durch Singanimation gestalteten Freizeit bis hin zu Chören, die den Deutschen Chorwettbewerb gewinnen wollen;
- höchst unterschiedliche Ausbildungsniveaus der Chorleitungen sowohl in musikalischer als auch in pädagogischer Hinsicht;
- kaum eine Chorleitung und auch keine Vereinsleitung oder keine Verwaltungsstruktur, die irgendwelche Kapazitäten frei hätte, um sich nun auch noch dem Thema transkulturelle Vermittlung oder Integration mit Ruhe und fundiert zu widmen;
- bislang eine etwas »romantische« Sicht der Dinge in Bezug auf die gesellschaftliche Relevanz des Chorsingens und wenig Bewusstsein dafür, dass Chorsingen auch begrenzt auf Menschen ohne Migrationshintergrund eine absolute Nische bildet und dass selbst der Verband, der die meisten singenden Kinder und Jugendlichen vertritt (die DCJ), mit 170.000 Mitgliedern nur einen Bruchteil der Gesamtbevölkerung erreicht. Knallhart formuliert: auch die herkunftsdeutschen jungen Menschen rennen uns nicht gerade die Bude ein. Ausnahme wiederum die Schule – »hier muss jeder«;
- höchst unterschiedliche Prägungen der Gruppe, über die wir sprechen: Migrationshintergrund haben Kinder von Chefärzt_innen ebenso wie unbegleitete minderjährige Flüchtlinge, verfolgte Muslime ebenso wie verfolgte Christen, liberale Muslime ebenso wie streng orthodoxe Christen, Analphabeten ebenso wie junge Akademiker_innen, ohne jegliche Fremdsprachenkenntnisse hier neu Ankommende ebenso wie junge Menschen, die besser Englisch sprechen als ich, Menschen aus Ländern mit unterschiedlichsten (vokal-)musikalischen Traditionen, solche, die erst seit kurzem hier sind ebenso wie

solche, die bereits lange hier sind, und – auch das sollte man ansprechen – integrationswillige ebenso wie diesbezüglich skeptische bis ablehnende Mitbürger_innen.

Was wir brauchen bzw. was ich mir wünsche:

- Im Zuhören und in den Unterhaltungen hier vor Ort verstärkt sich für mein Kernanliegen: wer keine eigene Identität hat, kann weder transkulturell bilden noch integrieren. Chorleitungen und Chöre müssen diesen Prozess durchlaufen, dessen Ergebnis sicher keine statisch fixierte und damit unveränderliche, aber doch eine zu Selbstbewusstsein im positiven Sinne beitragende Identitätsdefinition ist; gemeint ist hier – um Missverständnisse zu vermeiden – auch nicht das überstrapazierte »Profil«, eine Identität geht tiefer. Hilfen hierfür anzubieten ist auch eine Aufgabe von Verbänden und Ausbildungseinrichtungen.
- Es braucht Mut und das Selbstbewusstsein, Angebote zu machen, die wirklich zu Chorleitung und Chor, auch zum Träger passen, vielleicht dann aber in dieser Klarheit siehe oben auch nur für wenige Migrant_innen relevant sind.
- Große Offenheit und Lernbereitschaft, eine Auseinandersetzung mit dem Neuen vor dem Versuch, dies zu integrieren. Den zweiten Schritt vor dem ersten zu tun, ist die erste Voraussetzung für das Scheitern einer nachhaltigen Arbeit.
- Die Unterscheidung zwischen Singanbahnung in der möglichst großen Breite und Chorsingen in all seinen Ausdifferenzierungen bis hin zum Vokalensemble. Alle Überlegungen, Materialien und Handlungsanweisungen müssen je nach Gruppengröße, gesungenem Repertoire und nicht zuletzt nach dem künstlerischen und pädagogischen Anspruch gezielt formuliert werden.
- Eine weitere Unterscheidung zwischen Mitmachen und Zuhören und auch einem Eintreten bis hin zum politischen Statement für die Menschen mit Migrationshintergrund. Es gilt, das eine zu tun und das andere nicht zu lassen. Aber auch Konzertprogramme, die für unsere

Zielgruppe als Hörer_in interessant sind, stellen eine Zugangsmöglichkeit zu kultureller Bildung dar. Kirchlich formuliert wäre dies die Unterscheidung von *participatio activa* und *participatio actuosa*.

- Eine Konzentration in der Ausbildung auf Menschen, die eine spezielle Zusammensetzung von Begabungen und Interessen mitbringen. Im Gießkannenprinzip nun wieder weitere hochkomplexe Inhalte in übervolle Studienpläne zu packen (und dabei vielleicht wieder grundständiges Handwerk zu kürzen), wäre fatal. Transkulturelle Arbeit braucht als Basis mehr als andere Themen den Willen und die Freude daran, dies zu leben – nicht nur die Kenntnis, wie es zu tun wäre. Wir vergeuden so gesehen in der Lehre erhebliche Ressourcen.
- Materialien für diese sehr unterschiedlichen Arbeitsfelder und Ziele.
- Best-practice-Foren.
- Fortbildung.
- Und vor allem: Zeit, uns mit all dem zu beschäftigen.

Die Komplexität des Themas dieser Tagung zeigt wieder einmal, dass es in unserer musikpädagogischen Landschaft vor allem an Muße fehlt. Verlangt wird in schwierigen Situationen als Voraussetzung zum Gelingen vor allem Souveränität. Diese braucht Zeit zu wachsen. Wer so arbeiten soll, braucht Zeiten der Besinnung und der Regeneration. Ob eine Überforderung von den handelnden Personen selbst oder von den Rahmenbedingungen (wie Stundendeputaten und administrativen Aufgaben) ausgeht, ist im Ergebnis egal. Aber überforderte Menschen können beim besten Willen nicht bilden.

»Chorleitungspraxis und ihre Rahmenbedingungen« - Diskussionsbericht

Bericht aus einer Arbeitsgruppe der Tagung

Jana-Kerstin Lipnicki¹, Elisabeth Böhnlein², Kristina Müller³

Die Arbeitsgruppe sollte die Chorleitungspraxis und ihre Rahmenbedingungen im Kontext des Tagungsthemas erörtern. Diese Aufgabenstellung beinhaltete gleich mehrere Herausforderungen: Die Unterschiede zwischen Kindergarten-Chören, Chorklassen, Schulchören, Vereinschören, Musikschulchören, Kirchenchören oder Mädchen-/Knabenchören sind zu groß, um von »dem« Kinder- und Jugendchorbetrieb zu sprechen. Aufgrund dieser Komplexität im Kinder-/Jugend-Chorwesen kann man auch nicht von einer einheitlichen Praxis ausgehen und ebenso wenig die Rahmenbedingungen auf einen einfachen Nenner bringen. Des Weiteren lässt sich die Vielschichtigkeit von sozialen Zusammenhängen und Systemen nicht auf Begriffe wie »die Migrationsgesellschaft« oder Polarisierungen wie »Wir und die Anderen« reduzieren.

Die Arbeitsgruppe widmete sich der Aufgabenstellung, indem sie diese Herausforderungen benannte und sich in eine Diskussion über die verschiedenen Perspektiven der Teilnehmenden begab. Im Vorfeld der Diskussion verständigte sich die Arbeitsgruppe darauf, dass keine abschließenden oder konkreten Ergebnisse zum Beispiel in Form von Handlungsempfehlungen erwartet werden können. Unter den 25 Teilnehmenden der Arbeitsgruppe waren Chorleiter_innen aus Schulen, Kirchen und freien Chören sowie Menschen aus Leitungspositionen von Verbänden, Institutionen und Hochschulen, sowie Studierende. Jana-Kerstin Lipnicki (Lan-

¹ Jana-Kerstin Lipnicki, Kulturwissenschaftlerin und Absolventin des nebenberuflichen Masterstudienganges »Kulturelle Diversität in der Musikalischen Bildung«, arbeitet als Bildungsreferentin für vokales Musizieren beim Landesmusikrat Niedersachsen e.V.

² Elisabeth Böhnlein, Master-Studentin des Studienprogramms »Culture, Arts and Media« an der Leuphana Universität mit den Schwerpunkten »Digitale Medien« und »Materiale Kultur und urbaner Raum«.

³ Kristina Müller, Master-Studentin des Studienprogramms »Culture, Arts and Media« an der Leuphana Universität mit den Schwerpunkten »Digitale Medien« und »Arts Organisation«.

desmusikakademie Niedersachsen) leitete als Moderatorin der Arbeitsgruppe zunächst in das Thema ein. Danach hielten Ulrich Horst und Prof. Robert Göstl jeweils einen Impulsvortrag. Auf die Impulsvorträge folgte eine Gruppendiskussion, die abschließend von der Moderatorin zusammengefasst und im Schlussplenum der Tagung vorgestellt wurde.

1. Die Inputs

Der Musik- und Grundschullehrer **Ulrich Horst** reflektierte in seinem Vortrag (s.o.S. 151 ff.) seine langjährige musikpädagogische Tätigkeit an einer Grundschule in Köln-Mühlheim. In einem »Stadtteil mit besonderem Erneuerungsbedarf« angesiedelt, vereint die Grundschule Kinder aus verschiedenen sozialen Schichten sowie unterschiedlichen Herkunftsländern und Religionen. Fast 90 Prozent der Schüler_innen haben laut Horst einen Migrationshintergrund. Für die Arbeit von Horst spielt die Herkunft jedoch eine wesentlich geringere Rolle als die soziale Situation der Kinder.

Horst betrachtet Musik als eine Möglichkeit des gemeinsamen Miteinanders, wodurch Kinder sprachunabhängig Laute hören und aufgreifen sowie mit der Stimme spielen können. Während seiner Tätigkeit an dieser Grundschule sind Horst im Rahmen persönlicher Studien einige Zusammenhänge besonders aufgefallen, auf die er in seinem Impulsvortrag näher einging: So stellte er zum Beispiel fest, dass der gemeinsame singfähige Tonraum der dortigen Erstklässler bei a bis f lag. Dieser Ambitus liege deutlich unter der hohen Singlage, die in der Ausbildung für die Gesangsarbeit mit Kindern empfohlen wird (z.B. d' bis f'' gemäß Carusos-Handbuch des Deutschen Chorverbandes; Anm. der Autorin). Horst wies außerdem darauf hin, dass es einen Unterschied bei der Beeinflussung und Ausbildung der Stimmregister gebe: Während der untere Bereich des Stimmumfangs abhängig von der physischen Reifung sei, werde der obere Bereich des Stimmumfangs von der individuellen Lerngeschichte beeinflusst und könne daher durch Training und Ausbildung erweitert werden. Er schlussfolgerte daraus, dass der Ausbau des hohen Stimmregisters in einem sozial belasteten Umfeld oftmals eingeschränkt sei und dass deshalb die Kinder der Grundschule zunächst auffällig tief singen würden. Als Gegenbeispiel bezog sich Horst auf seine Beobachtung, dass die Kinder der Kölner Domsingschule viel leichter in höheren Stimmlagen singen

können, was seines Erachtens unter anderem damit zusammenhänge, dass diese Kinder aus sozial abgesicherten Verhältnissen kommen. Die soziale Situation sei dabei unabhängig davon zu betrachten, ob ein Kind einen Migrationshintergrund habe oder nicht.

Von diesen Beobachtungen ausgehend formulierte Horst folgende Hilfestellungen für die Chorpraxis in Kinder- und Jugendchören: Man müsse die Kinder musikalisch dort abholen, wo sie stehen, damit ihnen die Lust am Singen nicht vergeht. Das heißt – bezogen auf das Beispiel der Kölner Grundschule – dass die Tonlage der Lieder zunächst den Möglichkeiten der Kinder angepasst und erst in einem zweiten Schritt an einer Erweiterung des Tonumfangs gearbeitet werden solle. Als konkrete Arbeitsanweisung formulierte Horst, dass man den Kindern dabei möglichst individuell und respektvoll begegnen müsse. Die Stimmbildung mit der »Stimme als Spiegel des selbst« eröffne die Möglichkeit, auch die persönliche Entwicklung und Entfaltung der Kinder und Jugendlichen positiv zu beeinflussen. Während dieser Grundsatz auf die gesamte Kinder-/Jugendchorarbeit anwendbar ist, gab Horst auch spezifische Tipps aus seiner musikalischen Arbeit mit Kindern, die Deutsch als Fremdsprache erlernen. Er habe positive Erfahrungen damit gemacht, beliebte Songs bzw. Lieder aus den Herkunftsländern der Kinder in die Repertoire-Auswahl mit einzubeziehen oder einzelne Strophen deutschsprachiger Lieder in die jeweilige Muttersprache oder regionale Dialekte (wie z.B. Kölsch) zu übersetzen. Wichtig sei dabei, die Kinder selbst entscheiden zu lassen, was sie singen wollen und nicht in der Annahme, ihnen einen Gefallen zu tun, Lieder in einer anderen Sprache auszuwählen. Dies könne auch zu Ablehnung führen, weil sich Kinder mit Migrationshintergrund nicht unbedingt mit Liedern aus ihrem Herkunftsland identifizieren (wollen). Wichtiger als die Frage, was man mit den Kindern singt, sei nach Horst deshalb die Herangehensweise an die Stimme und dass ein friedliches Zusammenleben im Mittelpunkt stehe.

Robert Göstl, Professor für Kinderchorleitung an der Hochschule für Musik und Tanz in Köln, fasste in seinem Impulsvortrag (s.o.S. 160 ff.) seine Beobachtungen (»Was wir jetzt sehen«) und Empfehlungen (»Was wir jetzt brauchen«) zum Tagungsthema zusammen. Als Einstieg kritisierte er, dass die Betitelung »Menschen mit Migrationshintergrund« völlig unterschiedliche Facetten zusammenfasse und daher nicht zielführend

sei. Er betonte außerdem, dass dieser Aspekt für ihn und seine Arbeit irrelevant sei und zu Unrecht mit einem bestimmten sozialen Milieu gleichgesetzt werde. Als Beispiel schilderte er seine persönliche Überraschung darüber, dass ein Schulchor, mit dem er regelmäßig arbeitet, in einem gut situierten Kölner Stadtteil einen Anteil von 40 Prozent Kindern mit Migrationshintergrund aufweise. Göstl betonte, dass dies nicht weiter auffalle und dass die Mitglieder dieses Chores alle gut gebildet und diszipliniert seien. Als ein weiteres Beispiel nannte Göstl den Singkreis Deuerling (einem katholischen Dorf in Bayern), in dem er zwei Chöre leitet. Von 40 Mitgliedern hätten 30 Prozent der Kinder einen Migrationshintergrund, was er bis zu dem Zeitpunkt, als er sich im Zuge der Befragung durch den AMJ nach diesem Faktor erkundigte, nicht wusste.

Ebenso wie die Reduktion von Komplexität beim Thema »Chor und Migrationsgesellschaft« bemängelte Göstl den Ansatz, unterschiedliche Chorformen und Hintergründe »in einen Topf zu werfen«. Chöre unterscheiden sich, so Göstl, grundsätzlich durch ihre Trägerschaften, Ziele und Intentionen sowie durch die Ausbildungen und Herangehensweisen der Chorleiter_innen. In gemeinsamer Betrachtung der Aspekte »Chor« und »Migrationsgesellschaft« sei ihm negativ aufgefallen, dass Chöre und Chorverbände zunehmend versuchen, sich über die Integration von Migrant_innen zu profilieren. Durch seine Arbeit beim Deutschen Chorverband habe er oft Projektanträge erhalten, die ihn zu der nüchternen Schlussfolgerung führten, dass mit gutem Willen nicht gleichzeitig eine gute Umsetzung einhergehe. Er kritisierte, dass hierbei Menschen nicht um ihrer selbst willen integriert würden, sondern wie eine Quote für einen Vergleich dienten, nach dem Motto: »Wie viele Kinder mit Migrationshintergrund hast du im Chor und wie viele habe ich?«.

Vor dem Hintergrund einer Frage aus der Tagung, wie mehr Kinder/Jugendliche mit Migrationshintergrund für die Mitgliedschaft in einem Chor gewonnen werden können, warnte Göstl vor einem romantisierenden Blick auf die Chorlandschaft. Schließlich seien Chöre in der Realität keine »Volksbewegung schlechthin«, sondern eher ein Nischenprodukt, für das auch der Andrang von Kindern/Jugendlichen ohne Migrationshintergrund nicht besonders groß sei.

Im Anschluss an seine Beobachtungen formulierte Göstl eine Reihe von Empfehlungen für die Kinder- und Jugendchorarbeit im Kontext des Tagungsthemas: Er betonte noch einmal, dass der Versuch, eine hoch differenzierte Gruppe von Individuen unter dem Begriff »Menschen mit Migrationshintergrund« zusammenzufassen, der falsche Weg sei. Wichtiger als der Blick auf die Chormitglieder mit/ohne Migrationshintergrund sei die Überprüfung und Bewusstwerdung der eigenen Identität als Chorleiter_in. Sobald eine Chorleitung in ihrer Identität gefestigt sei, falle es ihr leichter, sich auf Neues/Anderes einzulassen. Chorleiter_innen sollten, so Göstl, eine große Offenheit und Lernbereitschaft sowie den Mut zu neuen Angeboten mitbringen. Notwendig sei außerdem eine ernsthafte Auseinandersetzung mit dem Neuen, vor dem Versuch, dieses in Altbewährtes zu integrieren. Göstl forderte eine Chorarbeit mit dem Anspruch, sich immer weiter zu bilden und zu entwickeln. Gerade mit Blick auf das Tagungsthema sollten Chorleitungen durch Foren, Fortbildungsangebote und Materialien dabei unterstützt werden. Anstatt alle Chorleiter_innen zur Integrationsarbeit zu verpflichten, empfahl Göstl, die Bemühungen auf diejenigen Chorleitungen zu konzentrieren, die die Voraussetzungen und die Bereitschaft dazu mitbringen.

2. Die Diskussion

Auf die beiden Impulsvorträge folgte eine Diskussion, die sich in folgenden Themenschwerpunkten zusammenfassen lässt:

- 1) Kompetenzen und Persönlichkeit der Chorleitung
- 2) erweiterte Zugangswege zu Chören und
- 3) Chöre als Orte transkulturellen Lernens.

Der erste Punkt knüpfte an die von Göstl formulierten Empfehlungen an. Dabei wurde die Frage gestellt, wie man die geforderte Offenheit und Flexibilität bereits in der Ausbildung von Chorleiter_innen etablieren könnte. Grundlegend sei dafür eine fundierte musikalische Ausbildung mit frühem Praxisbezug. Die Mitglieder der Arbeitsgruppe waren sich darin einig, dass die Ausbildung nicht weiter zeitlich reduziert werden dürfe und dass die Chorleiter_innen mehr Gelegenheiten bräuchten, um sich

schon während des Studiums/der Ausbildung auf die anschließende Berufspraxis vorzubereiten. Darüber hinaus sollten Auslandsaufenthalte und Fremdheitserfahrungen obligatorische Bestandteile der Ausbildung und/oder der Chorleitungspraxis sein, um aus eigenen Erfahrungen heraus einen Perspektivwechsel einnehmen zu können. Neben dem sicheren Handwerk der Chorleitung sollten sich Chorleiter_innen außerdem stets ihrer eigenen Haltung bewusst sein und diese flexibel den jeweiligen Bedingungen anpassen können.

Es wird zwar auch darauf hingewiesen, dass sich die Identität einer Chorleitung/eines Chores dynamisch entwickelt und im permanenten Wandel befindet. Die Persönlichkeitsfindung einer Chorleitung, so eine weitere Feststellung, sei natürlich nicht mit dem Studium abgeschlossen. Obwohl sich Chor und Chorleitung in einem permanenten Austausch miteinander befinden und sich gegenseitig beeinflussen, entscheidet zuletzt die Chorleitung über die Vielfalt des Repertoires. Das Repertoire eines Chores definiert sich also nach dem, was die Chorleitung vermitteln kann. Je breiter die Kenntnisse der Chorleitung sind, desto vielfältiger ist das Repertoire eines Chores und desto breiter ist die Zugangsweise zu Chormusik. Auch Erzieher_innen und Lehrer_innen benötigen eine offene und flexible Persönlichkeit, um den Anforderungen ihrer immer größer und heterogener werdenden Gruppen gerecht zu werden. Um zu einer Entlastung dieser teilweise überforderten Berufsgruppen beizutragen, empfahl die Arbeitsgruppe, Fortbildungen von gut ausgebildeten Chorleitungen in Kindergärten und Schulen anzubieten. Ein Mitglied der Arbeitsgruppe wies außerdem darauf hin, dass mehr Sozialarbeiter_innen und Schulbegleiter_innen in den Bildungseinrichtungen eingesetzt werden müssten.

Der zweite Themenschwerpunkt der Diskussion schloss zwar an die Frage nach Identität an, bezog sich aber nicht auf die Person des Chorleiters/der Chorleiterin sondern auf den Chor. Denn, so die Arbeitsgruppe, mit einer offenen und flexiblen Haltung der Chorleitung gehe nicht zwangsläufig eine Öffnung und Erweiterung der Zugangswege zu einem Chor einher. Ein Gruppenmitglied nannte als Beispiel den Opernchor, der durch seine institutionelle Anbindung nicht isoliert von der Oper betrachtet werden könne und häufig daher mit einer sozialen Zugangsbarriere verknüpft sei. Ein anderes Gruppenmitglied wies darauf hin, dass es

in bestimmten sozialen Milieus je nach Altersgruppe und Geschlecht unter Kindern/Jugendlichen als »uncool« gelte, in einem Chor mitzusingen. Es könne daher nicht selbstverständlich davon ausgegangen werden, dass mit der Mitgliedschaft in einem Chor die soziale Anerkennung des Mitglieds steigt. Die Gruppe regte daher an, dass sich Chorleitungen über den Abbau von möglichen (finanziellen, sozialen, inhaltlichen oder strukturellen) Zugangsbarrieren Gedanken machen müssten. Das Ziel sollte dabei sein, möglichst vielen Kindern/Jugendlichen unabhängig von einem Migrationshintergrund den Zugang zum Chorsingen zu ermöglichen. Insbesondere soziale Benachteiligungen wurden hierbei diskutiert. Gerade für Kinder und Jugendliche sollte die Mitwirkung in einem Chor positive Erfahrungen der Selbstwahrnehmung anbieten und Gemeinschaftserlebnisse stiften.

Der dritte Themenschwerpunkt zog sich wie ein roter Faden durch die Diskussion und ging aus dem hervor, was sowohl die beiden Impulsgeber als auch die Moderatorin eingangs betont hatten: Die Reduzierung von Diversität in Chören auf den einzelnen Faktor »Mitglieder mit Migrationshintergrund« führe dazu, dass Identität mit Herkunft gleichgesetzt und der Migrationshintergrund an sich problematisiert wird. Die Frage nach der Quantität von Kindern/Jugendlichen mit Migrationshintergrund in Chören und die Unterscheidung zwischen »Wir« (die Herkunftsdeutschen) und »die Anderen« (die Migrant_innen) erzeuge Fremdheitszuschreibungen in einem Bereich, in dem zuvor für einige der befragten Chorleitungen kein Fremdheitsgefühl zu spüren gewesen sei. Gerade hinsichtlich der Feststellung, dass Verallgemeinerungen wie »das Chorwesen« und »die Menschen mit Migrationshintergrund« nicht der Realität entsprechen, stellte die Arbeitsgruppe fest, dass jeder Chor für sich eine diverse und unterschiedlich zusammengesetzte Gemeinschaft verkörpere. Dies führte auch die Definition von »Chören mit Diversität = mit Kindern/Jugendlichen mit Migrationshintergrund« ad absurdum und eröffnete ein erweitertes Verständnis von Diversität.

Auf der Grundlage dieses Verständnisses stellte sich die Arbeitsgruppe die Frage, wie Chöre zu Orten transkulturellen Lernens werden können, in denen alle Chormitglieder dort abgeholt werden, wo sie sind. Als möglicherweise geeignete Methoden zum transkulturellen Lernen im Chor wur-

den die Techniken der relativen Solmisation und der Einsatz von Improvisation vorgeschlagen, da hier für alle Kinder/Jugendlichen die Möglichkeit bestünde, etwas Neues gemeinsam zu lernen oder entstehen zu lassen.

Wissenschaft, Forschung, Ausbildung, Fortbildung - was wir jetzt brauchen

Input zu einer Arbeitsgruppe¹

Franz Riemer²

I. Wissenschaft und Forschung

Forschung in der Musikpädagogik in historiographischen (z.B. Geschichte der Musikpädagogik) und systematischen (z.B. Unterrichtsforschung – meist mit empirischen Methoden) Zusammenhängen ist an Universitäten, Musikhochschulen und Instituten, an denen es unterrichtsbezogene Studiengänge gibt und damit Musikpädagogik gelehrt wird, gang und gäbe. In komparativen Zusammenhängen ist die Forschungslandschaft in der Musikpädagogik durchaus vorhanden, aber nicht ganz so üppig gesät. Der Bereich der Chorpädagogik allerdings wird bislang in der Hauptsache als Praxisbereich verstanden (im Sinne von Chormethodik bzw. Methodik der Einstudierung) und findet sich verschriftlicht in Unterrichtswerken und Chorleitungsbüchern wieder, wenig oder gar nicht in wissenschaftlichen Abhandlungen.

Innerhalb der vergleichenden Musikwissenschaft (Musikethnologie) sind Musik und hybride Musikformen im Kontext von Migration durchaus ein Thema. Die Chormusik, insbesondere in dem europäisch geprägten Bereich des Kinder- und Jugendchores, steht dabei aber (als komparativer Gegenstand zur außereuropäischen Musik) nicht im Mittelpunkt. Zum Repertoire der Chormusik bzw. zu bestimmten Chorkompositionen oder dem Chorwerk eines bestimmten Komponisten gibt es innerhalb der historischen Musikwissenschaft seit jeher reichlich Abhandlungen, zum Chor als (musik-)soziologischem Ort finden sich in der systematischen Musikwissenschaft und Musikpsychologie einige wenige Studien, zur ChormusikKULTUR als Gegenstand von Forschung ist das Veröffentlichungsrepertoire schmal gesät.

¹ Der Diskussionsbericht zu dieser Arbeitsgruppe findet sich Seite 18ff.

² Prof. Dr. Franz Riemer, Musikpädagoge, Professor für Musik und ihre Didaktik an der Hochschule für Musik, Theater und Medien Hannover, Präsident des Landesmusikrats Niedersachsen.

Insoweit wird sowohl in der Musikpädagogik als auch in der Musikwissenschaft reichlich zu Chor, Chormusik und verwandten Phänomenen geforscht, die Verbindung zu Migration ist aber kaum oder nicht vorhanden bzw. steckt in den Anfängen mit einer geringen Anzahl von Dissertationen.

Die Studie von Ermert/Büdenbender, die sich direkt mit dem Phänomen von Chorkultur und Migrationsgesellschaft auseinandersetzt, schließt nicht nur eine Lücke in der Forschungslandschaft, sondern ist ein erster Aufschlag zur wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit dieser speziellen Thematik. Dies ist also ein Anfang, und so ist die Frage nach umfangreicher wissenschaftlicher Forschung zum konkreten Thema derzeit noch weitgehend Fehlanzeige.

Woran liegt das? Die Gattung Chor wurde bislang nicht mit Migration in Verbindung gebracht. Chor(-musik) als Kunstform/Kunstgattung wie auch als »Volksverhalten« ist ein europäisches bzw. westliches Phänomen. Insbesondere fernöstliche Länder haben eine eher einstimmige anstatt mehrstimmige Tradition (z.B. China). Hier steht die Instrumentalmusik (mit Sologesang) im Vordergrund. Möglicherweise ist das ein Grund dafür, dass in Deutschland »in der Mehrzahl der Chöre [...] Menschen aus nichteuropäischen Kulturräumen kaum anzutreffen« sind (Friedel, Nora-Henriette: Sing mir dein Lied; in: Chorzeit Dez. 2014, S. 17).

These: Erst muss die Musik von Migrant_innen in Deutschland ermittelt werden, bevor sie vermittelt werden kann. (vgl. Friedel 2014, S. 16)

Was brauchen wir? Anstoß und Motivation zur Akzeptanz, Praxis und Auseinandersetzung (Forschung) von/mit unterschiedlichen Musikkulturen.

2. Ausbildung (an Musikhochschulen - künstlerisch, außerschulisch)

Studiengänge mit Choraffinität sind an deutschen Musikhochschulen in aller Regel Formen der Dirigentenausbildung. Die Studienangebote werden mit Chorleitung, Chordirigieren, Chor- und Ensembleleitung, Lei-

tung vokaler Ensembles (ggf. mit speziellen Studienrichtungen wie »Singen mit Kindern u. Jugendlichen«, »Chorleitung« etc.) bezeichnet (vgl. <http://www.miz.org/institutionen/musikhochschulen-s17-po-d>).

Meist werden sie als Bachelor- (in der Regel acht Semester) oder auch als Masterstudiengänge (in der Regel vier Semester) angeboten. Selten gibt es Bachelor- oder Masterstudiengänge speziell für Kinder- und/oder Jugendchorleitung. Das zu betrachten liegt aber nahe bei einer Veranstaltung des AMJ mit dem spezifischen Tagungsthema.

Als Beispiel sei der Masterstudiengang Kinder- und Jugendchorleitung an der Hochschule für Musik, Theater und Medien Hannover angeführt. Der Studienplan umfasst fünf Module: Chorleitung; Gesang; kreative Aufführungspraxis; Masterarbeit; Pädagogik und Vermittlung. Unter § 3 der Prüfungsordnung werden Zweck der Masterprüfung und Studienziele formuliert (Satz 2-5):

»Mit dem Masterabschluss wird nachgewiesen, dass die Studierenden befähigt sind, den Beruf der Dirigentin oder des Dirigenten in Kinder- und Jugendchören in hervorragender Weise auszuüben. Dabei soll der Nachweis eigenständiger künstlerischer Tätigkeit auf höchstem Niveau erbracht werden. Die Studierenden erwerben die Fähigkeit, verantwortlich in leitender Funktion im musikalischen Bereich arbeiten zu können. Sie werden in die Lage versetzt, Kinder und Jugendliche fachkompetent musikalisch zu fordern und zu fördern und Konzertprogramme von hervorragender Qualität zu gestalten.«

Hier wird kein Wort zu Migrant_innen verloren (es wird aber auch nirgends eine Migrantengesellschaft ausgeschlossen). Die Migrantenfrage ist in den Studienplänen nicht bedacht, weil es sich bei den Studieninhalten um künstlerische und ggf. pädagogische Elemente handelt und nicht um soziologische.

These: In der Chorleitungsausbildung wird technische, künstlerische und pädagogische Kompetenz auf der Grundlage europäischer Kunstmusik vermittelt. Die Studentenschaft ist »gemäßigt« international (d.h. die Anzahl der deutschen Studierenden überwiegt). Migration spielt aber keine Rolle (die ausländischen Studierenden kommen auch nicht an deutsche Hochschulen, um ihre Kultur einzubringen, sondern um die europäische

Musikkultur zu verinnerlichen sowie Dirigiertechnik und Chorzerziehung zu erlernen).

Was brauchen wir? Ausbildungskompetenz im Bereich chormusikalischer Diversität.

3. Fortbildung

Deutschland besitzt ein *institutionalisiertes Netz von Musikbildungsstätten außerhalb der Hochschulen und Universitäten* in Form von Bundes- und Landesmusikakademien bzw. ähnlichen Institutionen (vgl. <http://www.musikbildungsstaetten.de>).

Fortbildung wird für Personen angeboten, die bereits im musikalischen Beruf stehen oder in der Laienszene einer musikalischen Tätigkeit nachgehen, die sie optimieren wollen. Im außerschulischen Bereich finden wir die Zielgruppen für Fortbildung in der Hauptsache in den Musikschulen (öffentlich und privat), unter den Privatmusikerzieher_innen und in den Musikverbänden.

Am Beispiel der niedersächsischen Musikkultur seien Aspekte aus der Chorszene und Fortbildung innerhalb der unterschiedlichen Institutionen (mit Bezug auf Migrationsarbeit) aufgezeigt:

3.1 Musikschulen und Privatmusikerzieher

Statistisches: In Niedersachsen gibt es 74 öffentliche und 29 private Musikschulen, die in den jeweiligen Fachverbänden organisiert sind (vgl. Landesmusikrat Niedersachsen (Hrsg.): Musikentwicklungsplan für Niedersachsen, Hannover 2015).

Chorarbeit: Die Ensembles sind additive Angebote zum Einzel- und Gruppenunterricht (in der Regel nur an öffentlichen Musikschulen). »Migrationsensembles (bzw. -chöre) – falls es sie überhaupt gibt – sind der derzeitigen Willkommens-Situation von Flüchtlingen geschuldet, z.B. »Integratives Chorprojekt mit heimischen Kindern und Flüchtlingskindern in der Musikschule Isernhagen & Burgwedel« (<http://musikschulen-niedersachsen.de/musikschulen/aktuelle-meldungen/einzelansicht-ms/article/singen-verbindet-integrativ.html>; 25.10.2015)

Chorarbeit und Migration: Keine strukturellen Maßnahmen oder Konzepte erkennbar.

3.2 Verbände und freie Szene (Laienmusizierszene)

Statistisches: In Niedersachsen gibt es zwei Chorverbände, den Niedersächsischen Chorverband und den Chorverband Niedersachsen-Bremen. Beide Verbände betreiben auch eine eigene Abteilung bzw. einen eigenen Verband für die Chorjugend.

Chorarbeit ist das Kerngeschäft dieser Verbände. Das umfasst auch die Fortbildung insbesondere der Chorleiter_innen, aber auch der Vereinsfunktionäre in Fragen der Vereinsarbeit.

Chorarbeit und Migration: Keine strukturellen Maßnahmen oder Konzepte erkennbar, wenngleich die Niedersächsische Landesregierung den Begriff der Teilhabe innerhalb der aktuellen Zielvereinbarungen auch für die Musikverbände im Sinne von Integration, Inklusion auch und besonders von Migrant_innen einfordert.

Exkurs: Besonders dringlich erscheint die Notwendigkeit, Erzieher_innen an Kindertagesstätten und Kindergärten fortzubilden. Musik, insbesondere Singen, spielt dort eine große Rolle. Mit der aktuellen Flüchtlingswelle wird in absehbarer Zeit eine erhebliche Anzahl von Migrantenkinder auch in die Kindergärten kommen. Eine Fortbildung weniger im Sinne einer Chormusikkultur als einer »Singkultur und Migration« ist angezeigt.

These: Wenn wir von Chormusik(-kultur) sprechen, denken wir an Repertoire (ca. 500 Jahre europäische Chormusikkultur) und an Chorgattungen (Kinderchor, Jugendchor, Knabenchor, Männerchor, Frauenchor, gemischter Chor, Oratorienchor/Konzertchor, Kammerchor, Vokalensemble, Jazzchor), nicht jedoch an die (ethnisch) personellen Zusammensetzungen von Chören.

Was brauchen wir? Soweit und solange Fragen der Migration (soziologisch und repertoirebezogen) nicht in die Ausbildung integriert werden (können), bedarf es der Entwicklung einer »Einladungskultur« in Verbänden, Vereinen, Chören und Institutionen des chorischen/singenden Musiklebens.

»Wissenschaft, Forschung, Ausbildung, Fortbildung« - Diskussionsbericht

Bericht aus einer Arbeitsgruppe¹ der Tagung

Lisa Gaupp², Martha Stiehler³, Katharina Zauner⁴

Die Arbeitsgruppe beschäftigt sich mit dem »systematischen Ort von Fragen nach der gesellschaftlichen Relevanz von Chorpädagogik im musikalischen Wissenschafts-, Aus- und Fortbildungssystem«. Die Arbeitsgruppe erarbeitet Antworten auf die Leitfragen, wo und wie eine gesellschaftliche Relevanz von Chorpädagogik für das Thema Chormusikkultur und Migrationsgesellschaft gilt oder gelten sollte, sowie welche Haltungen und Maßnahmen es dafür braucht.

Zunächst ist zu klären, was unter »gesellschaftlicher Relevanz« in diesem Zusammenhang verstanden wird. Das Thema »Chormusikkultur und Migrationsgesellschaft« legt nahe, dass es um das inter-, multi- oder transkulturelle Zusammenleben in unseren heutigen Gesellschaften geht, und wie dies im Bereich der Chormusikkultur angekommen ist, angenommen wird, gelebt wird, betrachtet wird und diskursiv verhandelt wird. »Gesellschaftliche Relevanz« kann mehr als den Blick auf Migrationszusammenhänge bedeuten. Eine einseitige Fokussierung auf einen wie auch immer definierten Migrationshintergrund lässt die relevanten Einflussfaktoren wie Bildungsstand, persönliche Interessen oder finanziellen Hintergrund

¹ In der Arbeitsgruppe brachten Dorothee Barth (s. Seite 82ff.) und Franz Riemer (s. Seite 176ff.) Inputs ein.

² Dr. Lisa Gaupp, Kultur- und Musikwissenschaftlerin, Wiss. Mitarbeiterin am Institut für Soziologie und Kulturorganisation der Leuphana Universität Lüneburg, Forschung zu kultureller Diversität in kuratorischen Strategien auf PerformingArts Festivals; Email: gaupp@leuphana.de.

³ Martha Stiehler, Kulturwissenschaftlerin, Freelancerin im Bereich PR&Projectmanagement für verschiedene Kommunikations- und Werbeagenturen; Email: mkstiehler@gmail.com.

⁴ Katharina S. Zauner, Kunsttherapeutin, Theaterpädagogin sowie Studentin der Bildungswissenschaft mit Minor in Kulturwissenschaft (M.A.), Email: katharina.zauner@stud.leuphana.de.

außer Acht, die vorrangig dazu führen, dass Menschen nicht an kulturellen Aktivitäten teilnehmen.⁵

Die gesellschaftliche Relevanz von »Chormusikkultur und Migrationsgesellschaft« zu betrachten, kann ferner zwei Zielvorstellungen implizieren: Einerseits kann es bedeuten, dass eine multikulturelle Anerkennungspolitik angestrebt wird, welche möglichst viele bislang unterrepräsentierte⁶ Menschen zur Teilhabe am kulturellen Leben in Deutschland im Allgemeinen und zum Chorleben im Besonderen ermutigen oder befähigen möchte.

Andererseits kann es (vorrangig) darum gehen, das Repertoire, den Kanon der Chormusik in Deutschland im Sinne des UNESCO-Übereinkommens über den Schutz und die Förderung der Vielfalt kultureller Ausdrucksformen⁷ zu diversifizieren, also bislang kaum bekannte Musikstile und »Werke« unbekannter Künstler_innen zu erarbeiten – verbunden mit einem Gewinn für alle Beteiligten. Beide Zielsetzungen haben ihre (politische) Notwendigkeit, möchte man in der Komplexität heutiger Gesellschaften kompetent und gerecht agieren.

Eine Positionierung der eigenen Zielsetzungen innerhalb dieses Spannungsfeldes ist unerlässlich, denn häufig wird eine gewisse Analogiesetzung dieser beiden unterschiedlichen Bereiche vorgenommen, bei der einer bestimmten kulturellen Herkunft auch eine bestimmte kulturelle Praxis gewissermaßen zwangsläufig zugeschrieben wird.⁸ So wird zum Bei-

spiel von Menschen mit türkischem Migrationshintergrund gerne angenommen, dass sie entweder Musik aus der Türkei bevorzugen oder dass sie Hiphop-Fans sind. Dies kann zu dem gefährlichen Umkehrschluss führen, dass man, wenn man diese Menschen mit dem eigenen Kulturangebot erreichen möchte, entweder türkische Lieder singen oder Hiphop-Projekte veranstalten müsse, dann würden »sie« schon in die Chöre kommen. Dabei werden Faktoren wie Alter etc. außer Acht gelassen und pauschale Gruppenzuweisungen vorgenommen. Weiterhin wird ignoriert, dass viele der so genannten »deutschen« Altersgenossen sich auch nicht vom Chorangebot angesprochen fühlen oder vielleicht auch Hiphop bevorzugen, beziehungsweise im Großen und Ganzen ebenfalls individuelle kulturelle Präferenzen besitzen wie so genannte Menschen mit Migrationshintergrund.

Sich dieser »Exotisierungsfall« bewusst, wird – um die erwähnten und davon abgeleiteten Fragen in der Arbeitsgruppe zu diskutieren – durch die Impulsvorträge von Dorothee Barth und Franz Riemer (in diesem Band) eine Bestandsaufnahme der aktuellen Situation in den Bereichen allgemeinbildende Schulen, außerschulische Chorpraxis und universitäres Ausbildungssystem vorgenommen. Ebenso gliedert sich die anschließende Diskussion um empfehlenswerte Maßnahmen für die Zukunft in die Bereiche »schulische« und »außerschulische« Chorleitungspraxis bzw. -ausbildung. In Kleingruppen werden angelehnt an die Großgruppenmethode »World Café« drei im Zusammenhang des Arbeitsgruppenthemas auftretende Fragen diskutiert.

(I) Die erste Gruppe arbeitet entlang der **Fragestellung: »Sind Bestrebungen nach Kultur für/von/mit alle/n und musikalische Kunstausbildung (unversöhnliche) Gegensätze?«** Die Frage stellt sich aus dem Grunde, dass niederschwellige Kulturprojekte, die sich der oben genannten Inklusion möglichst vieler Menschen widmen, häufig vorrangig soziale und/oder pädagogische Ziele verfolgen und ihnen weniger künstlerische Ansprüche (»musikalische Kunstausbildung«) unterstellt werden. An dieser Stelle ist es abermals wichtig, auf die Gefahr des »Otherings« hin-

⁵ Beispielsweise sind laut Eurobarometer (Studie der EU-Kommission) die Haupthindernisse »kein Interesse, keine Zeit und kein Geld [...] für die Teilnahme an kulturellen Aktivitäten«. Special Eurobarometer 399, November 2013, conducted by TNS Opinion & Social at the request of the European Commission, Directorate-General for Education and Culture. http://www.musicineurope.eu/cultural_access_de.htm, Zugriff am 14.12.2015.

⁶ In diesem Fall sind mit unterrepräsentierten Menschen »Menschen mit Migrationshintergrund« gemeint; ähnliche Forderungen gibt es auch für andere »Gruppen« wie »junge Menschen« oder »Menschen mit Handicap« etc.

⁷ Vgl.: <http://www.unesco.de/infothek/dokumente/uebereinkommen/konvention-kulturelle-vielfalt.html>, Zugriff am 14.12.2015.

⁸ Vgl.: u.a. Barth, Dorothee (in diesem Band); Sökefeld, Martin: Das Paradigma kultureller Differenz: Zur Forschung und Diskussion über Migranten aus der Türkei in Deutschland. In: Sökefeld,

Martin (Hrsg.): Jenseits des Paradigmas kultureller Differenz. Neue Perspektiven auf Einwanderer aus der Türkei. Bielefeld 2004. S. 9-33; Terkessidis, Mark: Interkultur. Berlin 2010.

zuweisen, das häufig mit Konzepten einhergeht, die durch die Zielgruppenfokussierung auf z.B. »Menschen mit Migrationshintergrund« diese Gruppen konstruieren, homogenisieren und exotisieren. Teilhabeorientierte Kulturprojekte sollten, um dieser Gefahr entgegen zu treten, Inklusion nicht entlang solcher konstruierten Gruppenzugehörigkeiten, sondern vielmehr als ein Miteinander unter Anerkennung verschiedener Kompetenzen und Interessen verstehen.

Die Diskussion ergibt, dass es sich bei dem Spannungsfeld zwischen Kultur und Kunstausbildung oder Kultur und Kunsterziehung nicht um Gegensätze handeln muss, denn zunächst könnten Kulturangebote als Offerte für alle gesehen werden, bei denen es generell um das Erlernen von musikalischem Wissen gehe. Chorleiter_innen zielten meist auf diese Vermittlung von musikalischem Wissen und damit auf die Befähigung, sich zu verbessern. Der/die Chorleiter_in sei folglich immer auch ein_e Chorleiter_in. Weiterhin sei eine gewisse Diversität an Qualitätsstufen innerhalb der Chorlandschaft normal und auch notwendig, um möglichst viele Menschen einzubinden.

Doch könne es zu einer Diskrepanz zwischen den Erwartungen der Chorleitung und den unterschiedlichen Qualitätsstufen in Chören kommen. Denn manchmal handelt es sich bei den Chorleiter_innen nicht unbedingt um die seitens der Chorleitung erwartete oder erwünschte homogene, motivierte und begabte Gruppe. Ein solcher sogenannter »Praxischock des Künstlers/der Künstlerin in der pädagogischen Praxis« wird im Laufe der Diskussion zentral, beziehungsweise die Frage, wie dieser verhindert werden kann. Um die Inklusion und Teilhabe aller zu ermöglichen, musikalische Kunstausbildung dennoch nicht aus dem Blick zu verlieren, sei es wichtig, dass die Arbeit mit dem Menschen in seinen sozialen Kontexten im Mittelpunkt steht. Die Chorleiter_innen-Ausbildung sollte daher eine ganzheitliche sein, und pädagogische und soziale Kompetenzen sollten im Mittelpunkt stehen, so dass jede_r Chorleiter_in die Erfüllung im pädagogischen Wirken als Chorleiter_in finden kann. Sowohl in der Lehramtsausbildung als auch in der Künstlerisch-Pädagogischen Ausbildung sollten dementsprechend nicht nur künstlerische, sondern ebenfalls pädagogisch-methodische Inhalte gelehrt werden. Auch während Fortbildungen sollte kulturelle Diversität, jedoch ebenso die Diversität an pädagogischer Arbeit wertschätzend thematisiert werden. Als

übergeordneten Leitsatz formuliert die Gruppe »Diversität als Normalität anzusehen« und somit keine migrationspezifische Chorarbeit zu betreiben.

(2) Die zweite Gruppe beschäftigt sich mit der Frage: **»Welche Kompetenzen müssen Musiklehrkräfte aufweisen, um (>angstfrei<) kulturelle Vielfalt Bestandteil ihrer musikalischen Arbeit werden zu lassen?«** Diese Frage zielt auf die oben genannte Zielvorstellung einer Erweiterung beziehungsweise Diversifizierung des Repertoires ab.

Zentral wird für die Diskussionsgruppe der Aspekt »authentische Erfahrungen von Vielfalt«. Dadurch würden Perspektivwechsel möglich und »Anderssein« würde nicht als »gefährlich«, sondern vielmehr als gegenseitige Bereicherung wahrgenommen. Ein wertschätzender respektvoller Umgang würde auch dadurch gefördert, dass in der Begegnung »Schätze entdeckt« werden können, welches eine »Win-Win-Situation« befördern könnte. Gemeint ist damit, dass unbekannte Musik zunächst irritiert, durch authentische Erfahrungen jedoch in die eigenen Erwartungsmuster eingebaut und dadurch leichter als kulturell-ästhetisches Gut wahrgenommen werden könne. »Authentische Erfahrungen« umfassen Erfahrungen im direkten Austausch mit anderen Menschen und nicht nur auf Basis eines Lehrbuchs o.Ä., welche generell überall möglich seien.

Bei der Generierung von Praxisvorschlägen wird deutlich, dass authentische transkulturelle Erfahrungen am besten durch Exkursionen gesammelt werden könnten. Anders verhielte es sich mit der Erfahrung unbekannter Musik im Schutzraum des Bekannten. Zwar seien auch solche Hospitationen oder auch Besuche von Chören aus anderen Ländern im Rahmen außerschulischer Chorpraxis und Fortbildungen sinnvoll. Gleichzeitig berge dies weiterhin die Gefahr einer Exotisierung. Gerade in der Ausbildung von Chorleiter_innen bzw. Lehramtsstudierenden, jedoch ebenso in Fortbildungen seien daher eigene Chorreisen zentral. Des Weiteren empfiehlt die Gruppe, Projekte vor allem im Zusammenhang mit Schulen durchzuführen, die »authentische Erfahrungen mit Vielfalt« möglich machen.

Ein weiterer Aspekt, welcher die Arbeit in Projekten sowie die Erfahrung von Heterogenität betrifft, sei die Öffnung von Schulen. Durch die Ein-

beziehung des Umfelds würde schulisches Lernen stärker auf die Lebenswelt der Kinder und Jugendlichen bezogen. Damit würden Lehrer_innen und Kinder sowie außerschulische Akteure für Inklusion sensibilisiert. Speziell für den Bereich Wissenschaft sieht die Gruppe vor allem in der Feldforschung und in der partizipativen Forschung Potenzial. Dies solle nicht nur für Forschende gelten, sondern bereits in den Studierendenalltag integriert werden. Auch in dieser Gruppe ist die Sprache von »Diversität als Normalität« als Leitsatz, welcher allen »authentischen Erfahrungen mit Vielfalt« zugrunde liegen sollte.

(3) Die Fragestellung der dritten Gruppe bezieht sich auf **eventuell auftretende Problematiken und Differenzen zwischen vermeintlich unterschiedlichen Feldern und deren Überwindung**. An dieser Stelle sollten Verbesserungsvorschläge und Diskussionen über Diskrepanzen und deren Beilegung erfolgen. Die Frage lautet: Wie können die (vermeintlichen) Gräben zwischen Kulturarbeit und Sozialpädagogik, Kunstmusik und Populärmusik, Kindern mit und ohne Migrationshintergrund oder Kultur- und Bildungspolitik fruchtbar durch Chorarbeit überwunden werden? Diese Frage stellt sich aus dem Grunde, dass in verschiedenen Studien solche segregierenden Tendenzen beobachtet wurden, die sowohl der Erweiterung kultureller Teilhabe als auch des Repertoires entgegenstehen.⁹

Als ein verbindender Faktor wird die Betonung eines gemeinsamen Nenners in Anbetracht von jedem genannten »Graben« hervorgebracht. Dieser gemeinsame Nenner, sei es das Musizieren oder die Musik an sich, könne einen positiven Start und eine gute Basis für weitere Diskussionen schaffen. Bei Diskrepanzen sei eine Vergegenwärtigung gemeinsamer Ziele, Werte und Normen wie beispielsweise das Streben nach Bildungserfolg von Vorteil. Hier könne Sozialpädagogik als »Brücke« für zukünftige Chorarbeit fungieren, wenn beispielsweise bei Kindern mit oder ohne Migrationshintergrund Sprachprobleme und Verständigungsprobleme innerhalb eines Chores auftreten. Hier könne erkannt werden, dass Musik da-

⁹ Vgl.: u.a. Gaupp, Lisa: Die exotisierte Stadt – Kulturpolitik und Musikvermittlung im postmigrantischen Prozess. Hildesheim 2016. Download unter: <https://www.uni-hildesheim.de/bibliothek/uni-versitaetsverlag-open-access/verlagsprogramm/center-for-world-music-studies-in-music/>.

bei eine tragende Rolle zukommt – denn Musik gelänge und berühre häufig auch ohne Sprache. Ein solcher verbindender Aspekt solle im Vordergrund stehen, nicht der eines Migrationshintergrundes. Die Zusammenführung neuer Chorkonstellationen im Hinblick auf ein transkulturelles Lernen müsse nicht zwangsläufig von dem »Thema Migration« begleitet werden, sondern sollte über allgemeine Themen gelingen. So müsse ein neuer Chor nicht »Flüchtlingschor« heißen, um Chormusikkultur in der Migrationsgesellschaft zu fördern.

Bei dem Graben zwischen Populärmusik und Kunstmusik¹⁰ könnten gewiss auch bereichernde Cross-Over-Projekte stattfinden: Ein klassisches Konzert könne in moderner Location, ohne den klassisch-herrschenden Kleiderzwang und mit jungen Musiker_innen stattfinden, oder Musik aus dem Pop-Genre würde klassisch interpretiert. Trotzdem sei es wichtig wahrzunehmen, dass Unterschiede zwischen verschiedenen Musikstilen herrschen. Auch diese könnten und sollten positiv hervorgehoben werden. Vielfalt und Unterschiede seien gut – sie seien eine Bereicherung und erweiterten den Horizont.

Auch die Ergebnisse dieser Diskussionsgruppe lassen sich mit dem gemeinsamen Nenner »**Diversität als Normalität zu verstehen**« zusammenfassen. Dies impliziert nicht nur einen wertschätzenden Umgang mit der uns umgebenden Vielfalt an musikalischen Ausdrucksformen, an kulturellen Präferenzen und Kompetenzen und an pädagogischen Herangehensweisen, sondern ebenso die Vermittlung von Kompetenzen in der Chorleiter_innenausbildung, diese Vielfalt in der Chorarbeit zu nutzen, sowie von bereits existierenden Beispielen durch Offenlegung und Kennenlernen zu profitieren.

Indem jegliches Otherring in der Chorarbeit vermieden wird, und die Vielfalt an Identitätsentwürfen anerkannt und positiv genutzt wird, wird eine wünschenswerte, wenn nicht gar notwendige Adaption der Chormusikkultur an die Realitäten des heutigen postmigrantischen Gesellschaftsprozesses möglich. Anstelle der Verfestigung von segregierenden Zuschreibungen Vorschub zu leisten, bietet eine solche transkulturelle Perspektive

¹⁰ Jegliche solcher Begrifflichkeiten unterliegen ebenso bestimmten (negativen) Assoziationen und Homogenisierungstendenzen und sollen an dieser Stelle – obgleich ihrer Unschärfe – vielmehr lediglich als Begriffsstützen denn als Fortschreibung von Abgrenzungsmechanismen dienen.

die Möglichkeit, Verflechtungen, Interaktionen und (auch widersprüchliche) Gemeinsamkeiten im globalisierten Kontext als Vorteil zu begreifen und sich der Ermöglichung von Individualität, kooperativer Interaktion und postmigrantischer Normalität zu verschreiben.¹¹

Die Untersuchungen

¹¹ Vgl.: Gaupp, Lisa: Die exotisierte Stadt – Kulturpolitik und Musikvermittlung im postmigrantischen Prozess. Hildesheim 2016. Download unter: <https://www.uni-hildesheim.de/bibliothek/universitaetsverlag-open-access/verlagsprogramm/center-for-world-music-studies-in-music/>

Kinder- und Jugendchöre und Migrationsgesellschaft - Ergebnisse der Umfrage unter Chorleiter_innen

Niklas Büdenbender¹

Die zentralen praktische Forschungsbestandteile des Projekts »Chormusikkultur und Migrationsgesellschaft« waren eine Befragung von Expert_innen für Praxis und Theorie von Chorarbeit mit Kindern und Jugendlichen durch leitfadengestützte Interviews² sowie – auch auf der Basis der dadurch gewonnenen Erkenntnisse – eine Umfrage unter Chorleiter_innen von Kinder- und Jugendchören. Die auf der Basis dieser Umfrage gewonnenen statistischen Ergebnisse werden nachfolgend dargestellt. Sie können über die folgende **Gliederungsübersicht** erschlossen werden.

	Seite
1. Die Untersuchung	191
1.1. Repräsentativität der Ergebnisse	193
2. Die Chorleitungen	194
2.1. Wie alt sind die Chorleitungen (CL)?	194
2.2. Wie verteilen sich die Geschlechter?	194
2.3. Wie verteilen sich die Hauptarbeitsorte der CL auf die Bundesländer?	195
2.4. Welche musikalischen Ausbildungen haben die CL?	196
2.5. Wie gut kennen die CL sich in nicht-westlicher Chorliteratur aus?	197
2.6. Wie viele der CL haben selbst einen Migrationshintergrund?	198
2.7. Welcher Religion gehören die CL an?	198
2.8. In welchen Musikverbänden sind die CL organisiert?	199

¹ Niklas Büdenbender, Musikpsychologe und -pädagoge, Doktorand am Lehrstuhl Systematische Musikwissenschaft der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg, AMJ-Projektreferent für »Chormusikkultur und Migrationsgesellschaft«, arbeitet derzeit als Lehrer am Theodor-Heuss-Gymnasium Hagen, Website: <http://www.staff.uni-oldenburg.de/niklas.buedenbender/>

² Die Dokumentation der Interviewergebnisse nach einer inhaltlichen Systematik findet sich im Beitrag Frischen/Büdenbender in diesem Band ab S. 254.

3. Die Chöre	200
3.1. Wie viele Mitglieder haben die Chöre?	200
3.2. Wie viele Chormitglieder haben einen Migrationshintergrund (MH)?	201
3.3. In welchen Ländern außerhalb Deutschlands haben die Chormitglieder mit MH familiäre Wurzeln?	201
3.4. Wie verteilen sich die Chöre nach Siedlungsräumen?	204
3.5. Unter welcher Trägerschaft werden die Chöre geführt?	205
3.6. Welcher Religion gehören die Chormitglieder an?	207
3.7. Wie ist die Geschlechterverteilung in den Chören?	210
3.8. Wie alt sind die meisten Mitglieder in den Chören?	211
3.9. Welchen Chorverbänden gehören die Chöre an?	213
3.10. Erheben die Chöre Mitgliedsbeiträge?	214
3.11. Bekommen Chöre finanzielle Förderungen für ihre Arbeit, und aus welchen Quellen stammen diese?	214
3.12. Wie werden Bildungsstand, materieller Wohlstand und musikalische Interessen der Familien eingeschätzt?	216
3.13. Wie viele Eltern der Chormitglieder besuchen im Allgemeinen die Chor-Aufführungen?	217
3.14. Gibt es Initiativen im Umfeld von Chören mit GHV speziell zur Förderung/Integration von Kindern/Jugendlichen mit MH?	218
4. Musikalisch-kulturelle und sozialkulturelle Arbeit in den Chören	218
4.1. Wie viele Chöre leiten die CL?	219
4.2. Wie schätzen die CL ihre musikalischen Ansprüche in der Probenarbeit ein?	219
4.3. Welche Möglichkeiten der Stimmbildung für Chormitglieder bestehen?	220
4.4. Werden Entstehungshintergründe oder Inhalte von Chorstücken in der Arbeit thematisiert?	220
4.5. Einbindung von Chormitgliedern in die Repertoireplanung	222
4.6. Berücksichtigen die CL im Repertoire Stücke aus den Herkunftsländern der Chormitglieder?	223
4.7. Welche gemeinsamen Aktivitäten gibt es in den Chören über Proben und Konzerte hinaus?	225

4.8.	Auf welche Weise werden Mitglieder für die Chöre geworben?	226
4.9.	Bringen die Chormitglieder schon einmal neue Mitglieder in den Chor?	227
5.	Einstellungen und Einschätzungen der Chorleitungen zu ihren Chören und zur Thematik »Chormusikkultur und Migrationsgesellschaft«	228
5.1.	Sehen die CL Kinder mit MH in Kinder- und Jugendchören unterrepräsentiert?	228
5.2.	Welche Ursachen sehen die CL für das Fehlen von Mitgliedern mit MH in Chören ohne GHV?	229
5.3.	Werden besondere Methoden/Arbeitsmittel bei der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen mit MH im Chor eingesetzt?	230
5.4.	Kommunikation zwischen Chorleitungen und Chören	231
5.5.	Gab es bei der sozialen Einbeziehung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund in den Chor schon einmal Hindernisse zu bewältigen, die sich auf unterschiedliche soziale, kulturelle oder religiöse Normen zurückzuführen ließen?	234
5.6.	Gab es bei Probenarbeit oder Auftritten des Chores schon einmal Vorbehalte von Kindern und Jugendlichen oder deren Eltern, wo kultureller oder religiöser Hintergrund augenscheinlich eine Rolle gespielt hat?	235
5.7.	Wie wird das Förderpotential eingeschätzt, das speziell Chorarbeit für die kulturelle Teilhabe und Integration von Kindern und Jugendlichen mit MH bietet?	235
5.8.	Wie werden die derzeitigen Bemühungen der verschiedenen Akteure in Gesellschaft und Politik um die musikkulturelle Arbeit mit Kindern und Jugendlichen mit MH eingeschätzt?	238
5.9.	Was würde Chorleitungen am besten helfen, die Integration von Kindern und Jugendlichen mit MH zu fördern?	240
5.10.	Sollen spezielle Fördermittel in die musikalische Projekte zur Integration von Kindern und Jugendlichen mit MH fließen?	240
5.11.	Wie sehr liegen den Chorleitungen bestimmte Punkte in Bezug auf die Arbeit in ihren Chören am Herzen?	240
5.12.	Wie schätzen die CL die überwiegende Einstellung von Kolleg_innen zu den Herausforderungen ein, die die »Migrationsgesellschaft« für die Chorarbeit mit sich bringt?	243

6.	Fazit	244
6.1.	Was fällt auf?	244
6.2.	Welche Zugangshindernisse für Kinder/Jugendliche mit MH haben wir erkannt?	245
6.3.	Welche möglichen Zugangshindernisse sind keine?	248
6.4.	Was hilft bei der »Integration« von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund?	250
7.	Verzeichnis der Abbildungen und Tabellen	251
7.1.	Abbildungen	251
7.2.	Tabellen	252
8.	Anhang: Zuordnungsliste der Herkunftsländer von Chormitgliedern mit MH zu geografischen Weltregionen	253

Die Fragen der Kapitel nehmen weitgehend die Formulierungen des Fragebogens auf, der der Umfrage zugrunde lag. Der Fragebogen, die zahlenmäßigen Ergebnisse der Antworten, die Freitextantworten sowie die Rohdaten befinden sich in einem Anhang auf der CD, die einer Teilaufgabe des Bandes beigelegt ist, oder sind online kostenlos abzurufen unter www.amj-musik.de/cum.

1. Die Untersuchung

Die Befragung von Chorleiter_innen war deutschlandweit angelegt und erfolgte online im Zeitraum 10. Juni bis 19. Juli 2015. Die Chorleiter_innen (im Folgenden mit »CL« abgekürzt) wurden befragt, weil sie die Schlüsselpersonen für Chorarbeit sind und am besten Auskunft über ihre Chöre und die Arbeit mit ihnen geben können. Zielgruppen der Erhebung waren einerseits CL von Chören *mit geografisch herkunftsbedingter Vielfalt (GHV)*, in denen also auch Kinder und/oder Jugendliche³ mit Migrationshintergrund mitwirken; andererseits nahmen auch CL aus Chören *ohne GHV*, d.h. mit ausschließlich deutschstämmigen Mitgliedern, als Vergleichsgruppe an der Befragung teil. Für beide Gruppen wurden ei-

³ Die im weiteren Verlauf verwendete Schreibweise »Kinder/Jugendliche« impliziert die Möglichkeit der Mitwirkung von entweder Kindern oder Jugendlichen, sowie von Kindern und Jugendlichen gemeinsam in einem Chor.

gene Fragebögen konzipiert. Diese enthielten einen großen Teil deckungs- oder themengleicher Fragen sowie exklusive, gruppenspezifische Fragen. Der Fragebogen für CL von Chören *mit GHV* umfasste 60 Fragen, derjenige für CL von Chören *ohne GHV* enthielt 48 Fragen. In diesem Fragebogen entfielen entweder die Fragen, die sich speziell auf den Migrationshintergrund von Chormitgliedern und die Erfahrungen damit bezogen, oder sie wurden in hypothetischer Form gestellt, so dass die CL Vermutungen äußern sollten, wie sie bestimmten Situationen begegnen bzw. sich in diesen verhalten würden. Eine vollständige Version beider Fragebögen enthält der Anhang auf CD bzw. online.

Die Information der CL über die Befragung wurde so flächendeckend wie möglich gestreut mithilfe der Chorverbände, des Bundesverbandes Musikunterricht, des Verbandes deutscher Musikschulen, der Bundesakademie für Kulturelle Bildung Wolfenbüttel und des Deutschen Musikrates. Teils erfolgte die Information über Newsletter der Verbände und Einrichtungen, teils über Veröffentlichungen in Zeitschriften, teils über direkte Ansprache der CL per Mail, wo die Verbände und Einrichtungen über geeignete Adresslisten verfügten.

Der Rücklauf der Befragung umfasste 173 auswertbare Datensätze, darunter 121 Datensätze für CL von Chören *mit GHV*, und 52 Datensätze für CL von Chören *ohne GHV*. Wenngleich CL aus fast allen Bundesländern an der Befragung teilgenommen haben, waren die bevölkerungsreichen Bundesländer aus West-, Nordwest- und Süddeutschland am stärksten vertreten. Die Ergebnisse der erhobenen Daten werden nachfolgend vorgestellt und diskutiert. Diese umfassen soziodemografische Daten sowohl der Chorleitungen (Kapitel 2) als auch ihrer Chöre (Kapitel 3), des Weiteren Informationen zur musikalisch kulturellen und sozialkulturellen Arbeit in den Chören (Kapitel 4), sowie Einstellungen und Einschätzungen der Chorleitungen zu ihren Chören und zur Thematik »Chormusikkultur und Migrationsgesellschaft« (Kapitel 5). Die Ergebnisse werden in einem abschließenden Fazit (Kapitel 6) noch einmal zusammenfassend in den Kontext des Projekts eingeordnet.⁴

⁴ Ein Dank geht an Ulrike Frischen für die Unterstützung bei der Auswertung der Ergebnisse, und für die Erstellung zahlreicher Diagramme; ebenso an Karl Ermert für die Ergänzung, Überarbeitung und Korrektur dieses Beitrags.

1.1 Repräsentativität der Ergebnisse

Damit eine Befragung repräsentative Ergebnisse liefern kann, ist es wichtig zu wissen, wie gut diese Ergebnisse die Realität widerspiegeln. In der Regel ist damit gemeint: »Wie wahrscheinlich ist es, dass das Antwortverhalten der Befragten sich mit dem der Bevölkerung deckt?« Mit *Bevölkerung* sind dabei typischerweise alle Menschen gemeint, die zur Zielgruppe der Befragung gehören. Diese sogenannte *Grundgesamtheit* mit einer Befragung ausnahmslos zu erreichen, ist aus Gründen des Aufwands und der praktischen Erreichbarkeit häufig nicht möglich. (In unserem Fall wären das alle Chorleiter_innen von Kinder- und Jugendchören in Deutschland gewesen.) Daher wird versucht, mögliche Verallgemeinerungen der Ergebnisse einer *Stichprobe* (z.B. einer willkürlich oder zufällig ausgewählten Gruppe von Befragten) durch Schätzungen nach statistischen Verfahren daraufhin zu überprüfen, wie wahrscheinlich es ist, dass die gefundenen Ergebnisse Allgemeingültigkeit haben, bzw. für eine bestimmte Grundgesamtheit zutreffen. Dieses Verfahren wurde hier gewählt.

Doch auch wenn diese Stichprobe mit einer relativ geringen Zahl von Befragten auskommt, so ist dennoch ein gewisses Mindestmaß an Teilnehmer_innen einzuhalten, um zu gewährleisten, dass eine Abbildung der Verhältnisse in einer Grundgesamtheit auch »im Kleinen« überhaupt möglich ist. Je mehr Einzelmerkmale als mögliche Einflussfaktoren dabei berücksichtigt werden sollen, umso größer muss außerdem die Stichprobe werden, damit auch bei einer vergleichenden Untersuchung verschiedener Teilnehmergruppen gegeneinander (z.B. nach Alter, Geschlecht, Bildungsniveau) die einzelnen Gruppengrößen noch ausreichend sind für eine statistische Berechnung.

Im Falle unserer Befragung sind der Umfang der Stichprobe nicht immer groß und die Verteilung nicht immer ausgeglichen genug, um durchgängig – d.h. nach allen untersuchten Merkmalen – die Kriterien der Repräsentativität und somit der Verallgemeinerbarkeit zu erfüllen. Daher bezieht sich in diesem Text die Darstellung und Interpretation der Ergebnisse – so nicht anders vermerkt – in der Regel allein auf die vorliegende Stichprobe. Gleichwohl deuten die Ergebnisse, selbst wenn sich diese aus oben genannten Gründen nicht immer auf vollständige Verallgemeiner-

barkeit prüfen lassen, auch in beschreibender (deskriptiver) Form in vielen Fällen zumindest auf Trends oder Tendenzen hin. In der Darstellung wird die Reichweite der entsprechenden Ergebnisse jeweils erläutert.

2. Die Chorleitungen

Insgesamt haben 157 von 173 CL Fragen zu ihrer Person beantwortet, davon 110 CL von Chören *mit GHV*, und 47 CL von Chören *ohne GHV*. Dementsprechend liegt allen Berechnungen in *diesem* Kapitel – so nicht anders vermerkt – eine Gruppengröße von N = 157 zugrunde.

2.1 Wie alt sind die CL?

Teilgenommen an der Befragung haben Chorleitungen im Alter zwischen 18 und 76 Jahren. Das Durchschnittsalter liegt bei 46,3 Jahren, der Median⁵ bei 48 Jahren. Die größte Gruppe mit 56 Prozent bilden die CL zwischen 46 und 60 Jahren. An zweiter Stelle folgt die Gruppe von 30 bis 45 Jahre mit 31 Prozent. Die Altersgruppen unter 30 Jahren (5%) und über 60 Jahren (3%) spielen hier nur eine untergeordnete Rolle. Ein Altersvergleich der CL zwischen Chören *mit* und *ohne GHV* brachte quasi keine Gruppenunterschiede.

2.2 Wie verteilen sich die Geschlechter?

Es finden sich im Durchschnitt rund zwei Drittel (66%) Frauen und ein Drittel Männer (34%) unter den CL. Bei Chören *ohne GHV* liegt der Männeranteil bei den CL mit 45 Prozent deutlich über dem Gesamtdurchschnitt, bei den CL von Chören *mit GHV* mit 30 Prozent etwas darunter. Dies mag ein erster Hinweis darauf sein, dass Chorleiterinnen der Thematik geografisch herkunftsbedingter Vielfalt womöglich stärker aktiv begegnen als ihre männlichen Kollegen.

⁵ Bei der Medianberechnung werden alle Einzelwerte (d.h. hier die Altersangaben aller CL) vom kleinsten bis zum größten in eine Rangfolge gebracht. Der Wert, welcher in der Mitte der Reihe steht (bzw. bei einer geraden Zahl an Werten: der Durchschnitt der beiden mittleren Werte), ist der Median. Im Gegensatz zum Mittelwert enthält der Median i.d.R. nur Werte, die tatsächlich auch von Befragten angegeben wurden – konkret das Alter 48 Jahre, welches somit zentral in der Mitte der Verteilung steht.

2.3 Wie verteilen sich die Hauptarbeitsorte der CL auf die Bundesländer?

Tabelle 1: Verteilung des Hauptarbeitsorts der Chorleitungen nach Bundesland

Bundesland	Alle CL (N = 157)	CL von Chören mit GHV (n = 110)	CL von Chören ohne GHV (n = 47)*
Baden-Württemberg	17	18	13
Bayern	16	15	17
Berlin	5	6	2
Brandenburg	1	1	2
Bremen	1	0	2
Hamburg	3	5	0
Hessen	12	13	11
Niedersachsen	7	7	6
Nordrhein-Westfalen	24	24	23
Rheinland-Pfalz	7	5	11
Saarland	1	0	2
Sachsen	1	1	2
Sachsen-Anhalt	1	0	4
Schleswig-Holstein	3	4	2
Thüringen	1	1	2
Gesamt	100	100	100

Angaben in Prozent. *Bedingt durch Auf- und Abrundungen ergibt die Summe der Einzelwerte dieser Spalte nicht exakt 100%.

Tabelle 1 enthält eine detaillierte Darstellung der Verteilung der CL auf die Bundesländer, in denen sie ihre Tätigkeit vorwiegend ausführen – und unter Berücksichtigung von geografisch herkunftsbedingter Vielfalt.

Demnach kommen über die Hälfte der CL (56%) alleine aus den drei einwohnerstärksten Bundesländern Nordrhein-Westfalen, Baden-Württemberg und Bayern. Weitere 19 Prozent entfallen auf Hessen und Niedersachsen.

In diesen West-Bundesländern kommen auf eine(n) CL aus Chören *ohne GHV* zwei bis drei CL aus Chören *mit GHV*. Im West-Ost-Vergleich arbeiten nur 8 CL in den neuen Bundesländern und 8 in Berlin (entspricht jeweils 5 Prozent an der Gesamtzahl der CL).

Bei der Geschlechterverteilung dominieren Chorleiterinnen in Chören *mit GHV* in den meisten Bundesländern (zwei Drittel oder höher). Lediglich in Hessen ist das Verhältnis ausgeglichen. In Chören *ohne GHV* dagegen dreht sich in Bayern und Nordrhein-Westfalen das Zwei-Drittel-Verhältnis zugunsten männlicher Chorleitungen.

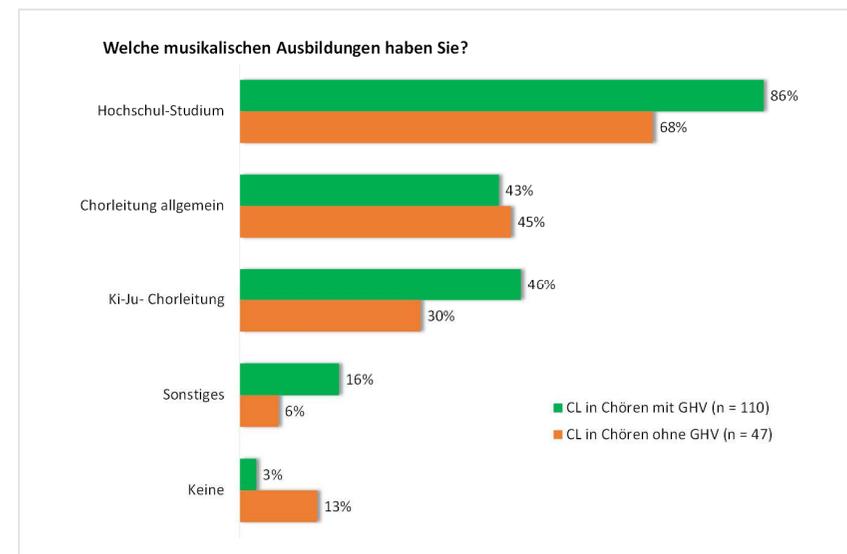
2.4 Welche musikalischen Ausbildungen haben die CL?

Im Durchschnitt verfügen 82 Prozent der CL über ein Hochschulstudium, 44 Prozent über eine allgemeine Chorleitungsausbildung und 41 Prozent über eine Ausbildung speziell für Kinder- und Jugendchöre. Eine Hochschulausbildung in Verbindung mit einer Chorleitungsausbildung allgemein oder speziell für Kinder- und Jugendchöre können 48 Prozent vorweisen; 20 Prozent besitzen sogar alle drei Qualifikationen. 13 Prozent der CL haben eine sonstige musikalische Ausbildung genossen, und lediglich 6 Prozent gaben an, nicht musikalisch ausgebildet worden zu sein. Im Allgemeinen sind die CL also musikalisch gut ausgebildet. Allerdings besitzt im Durchschnitt nicht einmal die Hälfte eine spezielle Ausbildung als Kinder- und Jugendchorleitung.

Chöre *mit GHV* haben in unserer Befragung im Durchschnitt deutlich besser ausgebildete CL als Chöre *ohne GHV*. Abbildung 1 zeigt: Viel mehr CL von Chören *mit GHV* verfügen über ein musikalisches Hochschulstudium und/oder eine spezielle Ausbildung für Kinder- und Jugendchorleitung. Außerdem gibt es unter ihnen fast keine CL (3%), die gar keine

irgendwie standardisierte musikalische Ausbildung haben. Bei Chören *ohne GHV* betrifft dies immerhin 13 Prozent.

Abbildung 1: Musikalische Ausbildung der CL von Chören mit/ohne GHV



Bringt man dies in Beziehung mit dem Geschlecht der CL (s. Kap. 2.2), könnte die Aussage lauten: Geografisch herkunftsbedingte Vielfalt hat es viel leichter, in Chören vorzukommen, die weibliche Chorleitungen haben, zumal, wenn sie musikalisch gut ausgebildet sind – vor allem im Bereich Kinder- und Jugendchorleitung.

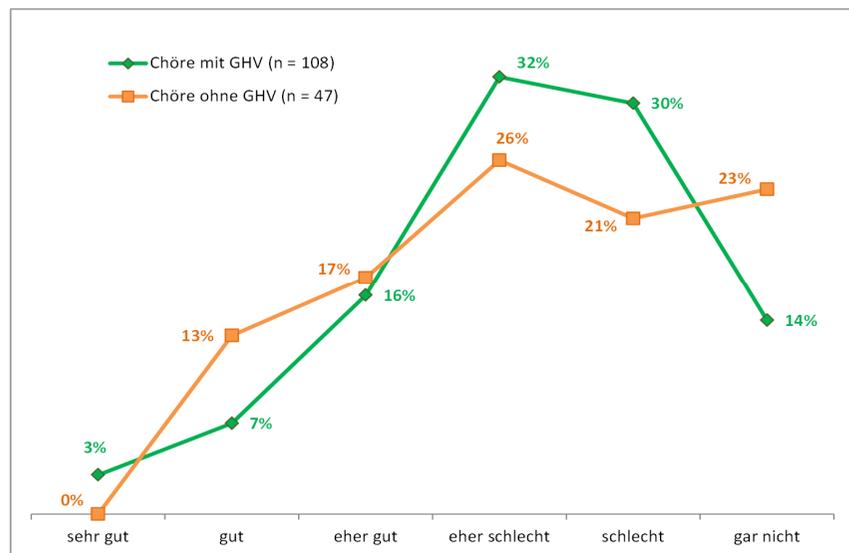
2.5 Wie gut kennen die CL sich in nicht-westlicher Chorliteratur aus?

Auf die Frage »Wie gut kennen Sie sich in nicht-westlicher Chorliteratur aus?« ist die Selbsteinschätzung der Befragten eher verhalten. Über 70 Prozent bewegen sich in der unteren Hälfte der Skala von 1 (sehr gut) bis 6 (gar nicht), jeweils 44 Prozent in Chören *mit* bzw. *ohne GHV* sogar mit »schlecht« (5) bis »gar nicht« (6). Die Einzelergebnisse beider Gruppen sind in Abbildung 2 dargestellt.

Interessanterweise geben immerhin 13 Prozent der CL *ohne* Erfahrung mit GHV an, sich gut auszukennen, während nur 10 Prozent der CL *mit*

GHV-Erfahrung sagen, sie konnten sich gut oder sehr gut aus. Allerdings gibt fast ein Viertel (23%) der CL ohne Vielfaltserfahrung an, sie konnten sich »gar nicht« aus, während der Anteil in der anderen Gruppe bei nur 14% liegt. Insgesamt bleiben aber die Unterschiede – mindestens in der Selbsteinschätzung – zwischen den beiden Gruppen überraschend klein.

Abbildung 2: Kenntnisse der CL in nicht-westlicher Chorliteratur



2.6 Wie viele der CL haben selbst einen Migrationshintergrund?

Von 156 Befragten geben nur 7 einen Migrationshintergrund an – dies entspricht knapp 5 Prozent. Davon sind 3 Personen in Deutschland geboren; die übrigen 4 leben hier auch bereits seit über 10 Jahren. Der Aussage »Die Musik, z.B. meine eigene Sozialisation in Chören oder Ensembles, hat mir bei meiner eigenen Integration geholfen.« stimmen 6 Personen zu (d.h. 1-2 auf einer Skala von 1 bis 6). Nur 1 Person weist dies als gar nicht zutreffend von sich. Alle 7 CL leiten Chöre *mit GHV*.

2.7 Welcher Religion gehören die CL an?

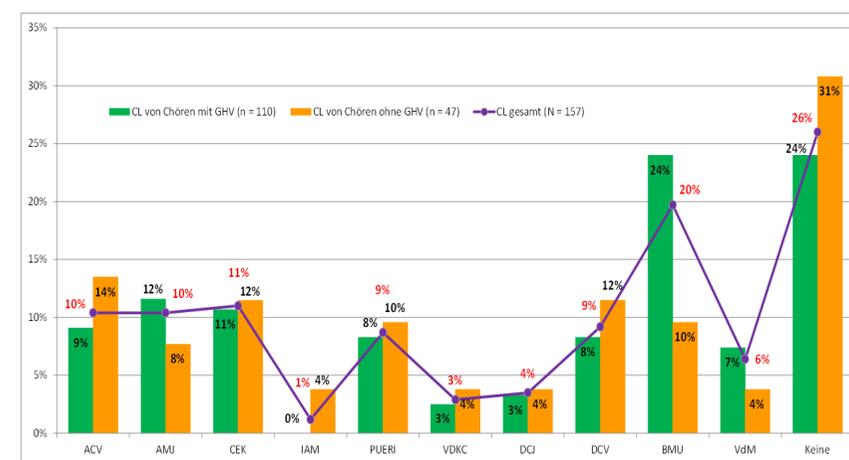
Nur 13 von 155 CL (= 8%) gehören keiner Religion an. In den Anteilen gab es keine Differenzen zwischen CL mit Chören *mit GHV* und solchen

mit Chören *ohne GHV*. Dem Christentum als meist genannter Religion gehören 139 CL (= 90%) an, (nur) 3 CL (= 2%) dem Islam. Weitere Religionszugehörigkeiten wurden nicht angegeben. Alle 3 muslimischen CL leiten Chöre *mit GHV*.

2.8 In welchen Musikverbänden sind die CL organisiert?

Knapp ein Viertel der CL von Chören *mit GHV* sowie knapp ein Drittel der CL von Chören *ohne GHV* gaben an, keinem Musikverband anzugehören. Die Zugehörigkeiten der übrigen CL sind insgesamt sowie nach GHV-Gruppen getrennt aus Abbildung 3 ersichtlich.

Abbildung 3: Zugehörigkeit der Chorleitungen zu Musikverbänden



Mehrfach-Antworten waren möglich. ACV = Allgemeiner Cäcilien-Verband Deutschland; AMJ = Arbeitskreis Musik in der Jugend; CEK = Chorverband in der Evangelischen Kirche für Deutschland; IAM = Internationaler Arbeitskreis für Musik; PUERI = Deutscher Chorverband PUERI CANTORES; VDKC = Verband Deutscher KonzertChöre; DCJ = Deutsche Chorjugend; DCV = Deutscher Chorverband; BMU = Bundesverband Musikunterricht; VdM = Verband der Musikschulen.

Ein Viertel der CL von Chören *mit GHV* sind Mitglied im Bundesverband Musikunterricht (BMU). Dass diese Zahl deutlich höher ist als in Chören *ohne GHV*, kann darauf zurückgeführt werden, dass es sich bei den Befragten mehrheitlich um Schulmusiker_innen handelt. Diese unterrichten in vielen Fällen aufgrund der an ihrer Schule repräsentierten

Schülerklientel auch Schüler_innen mit Migrationshintergrund, welche dann auch in den jeweiligen Chorgruppen mitwirken.

Zwischen den übrigen ausgewiesenen Musik- bzw. Chorverbänden lässt sich wenig absolute wie relative Variabilität feststellen, egal ob genuin kirchlicher Ausrichtung (ACV, CEK, PUERI CANTORES) oder weltanschaulich unabhängig aufgestellt (AMJ, DCV). Schwächer repräsentiert sind hier der VDKC (Fokus eher auf Erwachsenenchor) und die DCJ (womöglich eher ein Verband für Chöre, da die CL nachweislich mehrheitlich über das Jugendalter hinaus sind). Die Verbände IAM und VdM legen den Fokus weniger auf Choraktivitäten, dürften auch deswegen entsprechend als Mitgliedsverbände für CL von geringem Interesse sein. Eine Verteilung der Chöre auf die verschiedenen Verbände wird in Kapitel 3.9 thematisiert.

3. Die Chöre

Ähnlich wie bei den Chorleitungen, gibt dieses Kapitel Aufschluss über die von den CL erhobenen soziodemografischen Daten der von ihnen geleiteten Kinder- und Jugendchöre. Da diese Daten als Grundlage essentiell für eine Auswertung der Befragung sind, waren die meisten Fragen in diesem Kapitel als Pflichtfragen konzipiert, ohne deren Beantwortung eine weitere Bearbeitung des Fragebogens nicht möglich war. Daher ist – wenn nicht gesondert vermerkt – in diesem Kapitel stets von der vollen Stichprobengröße ($N = 173$) auszugehen, bzw. für Chöre *mit GHV* $n = 121$, und für Chöre *ohne GHV* $n = 52$.

3.1 Wie viele Mitglieder haben die Chöre?

Insgesamt singen nach Angaben der CL in den erfassten Chören 6.510 Kinder/Jugendliche mit, davon 4.983 (= 76% aller Chormitglieder) in Chören *mit GHV* und 1.527 (= 24% aller Chormitglieder) in Chören *ohne GHV*. Die kleinsten Chöre haben 8 Mitglieder, die größten 120 und mehr, vereinzelt sogar bis zu 300 Mitglieder. Der Mittelwert liegt in den Chören *mit GHV* bei 41,2 Mitgliedern, bei den Chören *ohne GHV* bei 29,4 Mitgliedern. Da die Durchschnittsangabe der Mitgliederzahl durch einzelne

sehr große Chöre verzerrt wird, gibt auch hier der Median⁶ ein realistischeres Bild der mittleren Chorgöße. Dieser liegt bei Chören *mit GHV* bei 30 Mitgliedern, bei Chören *ohne GHV* bei 20. Auch wenn man die insgesamt drei Chöre, welche 200 Mitglieder und mehr umfassen, außer Acht lässt, kann man verallgemeinernd sagen, dass die Mitgliederzahlen in Chören *mit GHV* merklich größer sind als in Chören *ohne GHV*.

3.2 Wie viele Chormitglieder haben einen Migrationshintergrund?

Die Frage nach dem Migrationshintergrund (MH) wurde nur für die 121 Chöre *mit GHV* (70% der Gesamtstichprobe) erhoben. Dort singen 1.818 Kinder/Jugendliche *mit* MH mit – das entspricht einem Anteil von 37 Prozent an der Gesamtzahl der Chormitglieder dieser Chorgruppe, davon 1.163 Mädchen (72%) und 655 Jungen (28%). Im Durchschnitt dieser Chorgruppe haben 15 von 41 Mitgliedern (37%) einen MH. Berechnet man für jeden Chor *mit GHV* in unserer Stichprobe den prozentualen Anteil der Chormitglieder mit MH an seiner Gesamtmitgliederzahl und bildet dann über die Anteile in allen Chören den Median⁷, kann man von einem durchschnittlichen Migrant_innen-Anteil von ca. 27 Prozent ausgehen. Übrigens verzeichnen 33 Chöre (ca. 27%) einen Migrationsanteil von 50 Prozent oder höher, davon 12 Chöre (ca. 10%) sogar einen Anteil von 100 Prozent, d.h. es sind in unserer Stichprobe 12 reine Migrantenchöre vertreten.

3.3 In welchen Ländern außerhalb Deutschlands haben die Chormitglieder mit Migrationshintergrund familiäre Wurzeln?

Für eine konkretere Abbildung der verschiedenen geografischen Herkünfte der Chormitglieder mit MH waren die CL gebeten worden, bis zu sechs Länder zu nennen, in denen ihre Chormitglieder mit MH familiäre Wurzeln haben. Insgesamt wurden 80 Herkunftsländer aus nahezu allen Weltregionen genannt.

⁶ Vgl. Fußnote 5, S. 196, zur Beschreibung und Berechnung des Median.

⁷ Bedingt durch die stark variierenden Migrant_innen-Anteile und Mitgliederzahlen zwischen den einzelnen Chören wurde auch für die Darstellung dieses Wertes wieder der Median gewählt.

Abbildung 4: Die 30 am häufigsten genannten Herkunftsländer der Chormitglieder mit MH

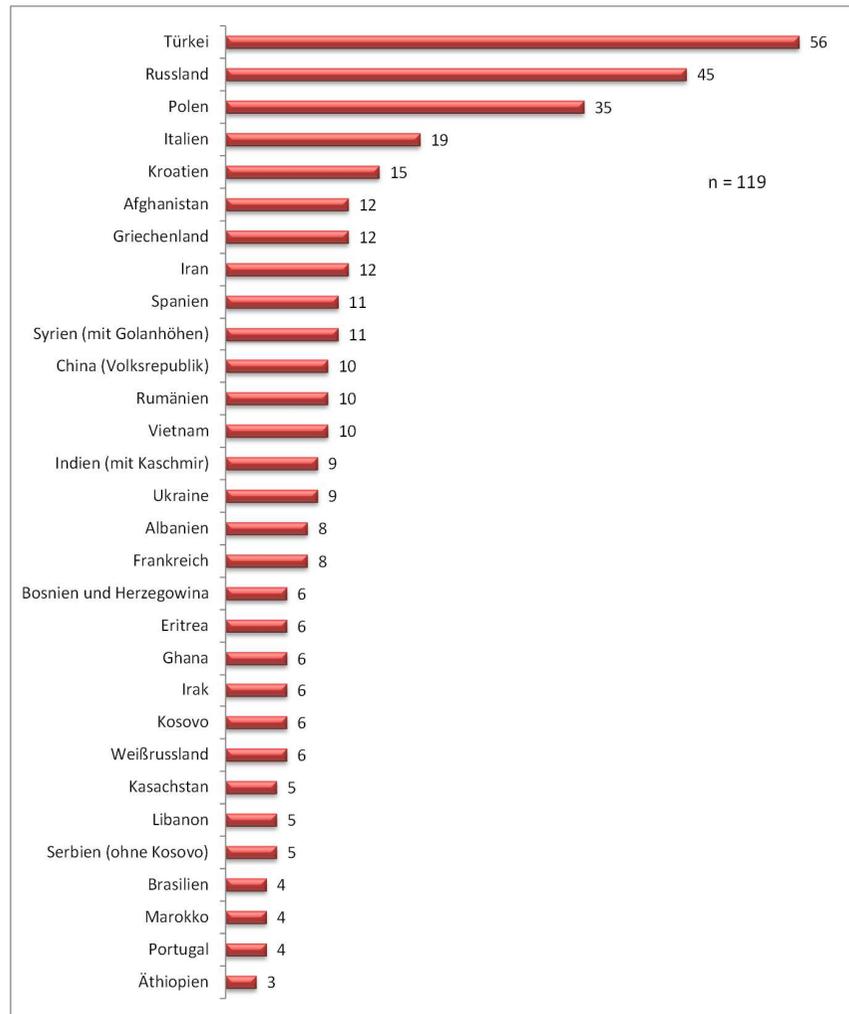
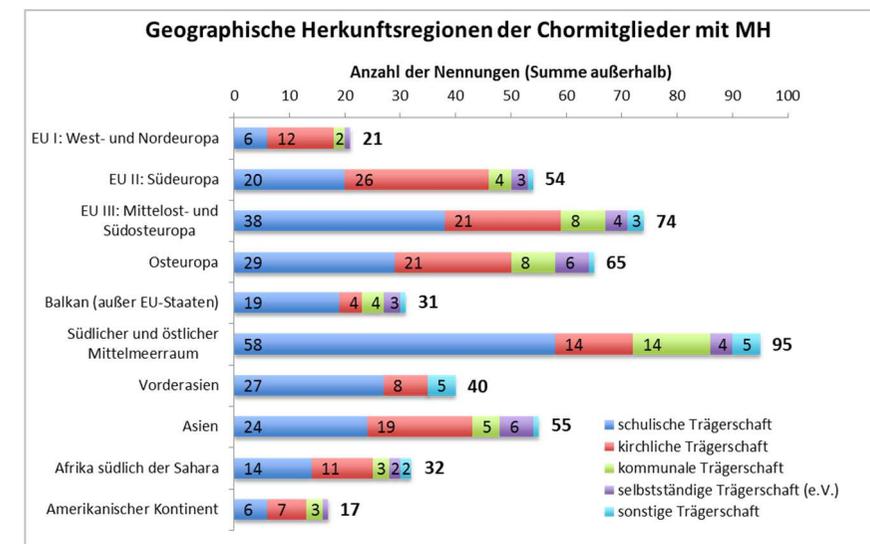


Abbildung 4 zeigt für die 30 am häufigsten genannten Länder, wie oft diese von CL von GHV-Chören als Herkunft ihrer Mitglieder mit MH genannt wurden.

Damit ist keine Aussage darüber getroffen, wie sich die Anzahl der Chormitglieder auf diese Herkunftsländer verteilt; aber vielleicht werden hier dennoch bereits Tendenzen angedeutet.

In einem zweiten Schritt haben wir Länder spezifischer geografischer Regionen gemäß der UN-Kategorisierung geografischer Regionen auf der Welt zu Kategorien zusammengefasst. Zuletzt haben wir die Zahl der Nennungen pro Region nach den angegebenen Trägerschaften der jeweiligen Chöre aufgeschlüsselt. Die Ergebnisse sind in der folgenden Abbildung 5 dargestellt. Eine vollständige Liste der von uns verwendeten Weltregionen und der ihnen zugeordneten Herkunftsländer ist unten unter Abschnitt 8 aufgeführt.

Abbildung 5: Geografische Herkunftsregionen der Chormitglieder mit MH und ihre Verteilung nach Trägerstrukturen der Chöre



Berücksichtigt sind Chöre mit GHV. Farbbalken-Abschnitte ohne Nummernangabe enthalten nur eine (1) Nennung.

Dieses Diagramm zeigt für jede der 10 Herkunftsregionen an,

- in wie vielen Chören insgesamt Kinder/Jugendliche mitsingen, die familiäre Wurzeln in dieser Region haben (fett gedruckter Summenwert rechts von den Farbbalken)
- auf welche Trägerschaften sich die Chöre verteilen, in denen Kinder/Jugendliche mitsingen, die familiäre Wurzeln in dieser Region haben (verschiedenfarbige Balken mit Mengenangaben)

So ist bspw. die am stärksten repräsentierte Region, der *südliche und östliche Mittelmeerraum* (Chormitglieder aus insgesamt 95 Chören haben dort familiäre Wurzeln), am zahlreichsten in den Chören in *schulischer* Trägerschaft (blauer Balkenabschnitt, 58 Nennungen). Diese hohe Anzahl sollte nicht sonderlich überraschen, denn

- a) in öffentlichen Schulen – wo viele dieser Chorgruppen in schulischer Trägerschaft vermutlich verortet sind – darf eine hohe geografisch herkunftsbedingte Vielfalt zu erwarten sein, und
- b) die Türkei als das Land mit den meisten Einzelnennungen (56, s. Abbildung 4) liegt in dieser Region.

Ähnliche Muster finden sich für *Mittelost- und Südosteuropa* (74 Nennungen insgesamt) mit Ländern wie Polen (35) und Kroatien (15), sowie *Osteuropa* (65 Nennungen insgesamt) mit Russland (45), und *Südeuropa* (54 Nennungen insgesamt) mit Italien (19) und Griechenland (12).

Ein näherer Blick auf die am zweithäufigsten vorkommende *kirchliche* Trägerschaft (rote Balkenabschnitte) zeigt, dass die Herkunftszahlen in europäischen Regionen, also *Südeuropa* (26), *Mittelost- und Südosteuropa* (21) sowie *Osteuropa* (21) am höchsten sind, gefolgt von *asiatischen* Ländern (19).

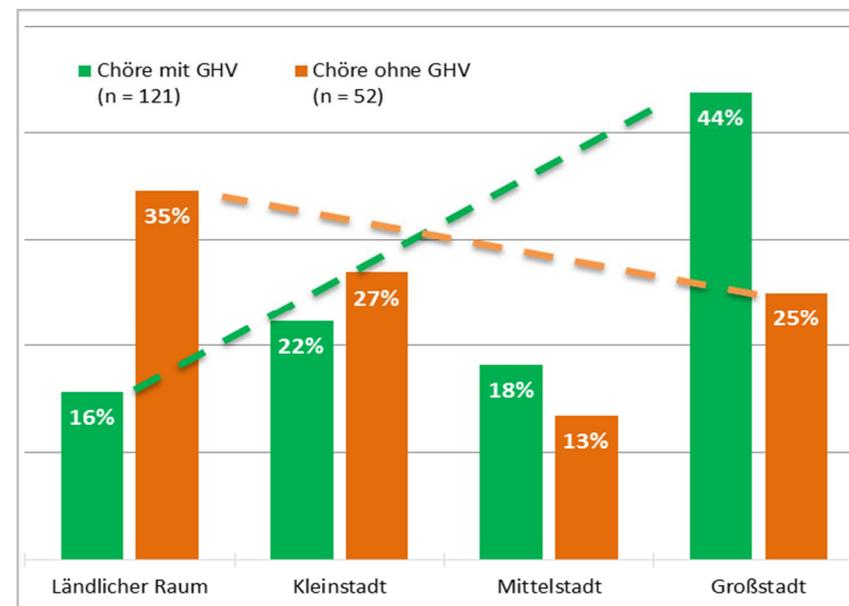
Es scheint, dass trotz eher unterschiedlicher religiöser Ausrichtung Chormitglieder mit asiatischen Herkünften ihren Weg leichter in christlich-kirchliche Chorgruppen finden als bspw. Kinder/Jugendliche aus den südlichen und östlichen Mittelmeerregionen oder dem Mittleren Osten – eine Erkenntnis, die auch von verschiedenen Expert_innen in den Interviews geäußert wurde.

3.4 Wie verteilen sich die Chöre nach Siedlungsräumen?

Bei der Auswertung soziodemografischer Faktoren zur transkulturellen Situation in Kinder- und Jugendchören ist neben der regionalen Verteilung nach Bundesland auch die lokale Siedlungsdichte der Gegend, in welcher der jeweilige Chor verortet ist, zu berücksichtigen. Dem entsprechend wurden die CL gebeten, die örtliche Situation, in der ihr Chor beheimatet ist, nach vier Stufen zunehmender Bevölkerungsdichte einzuordnen. Abbildung 6 zeigt das Ergebnis.

Danach sind Chöre *mit GHV* nahezu dreimal so häufig in Großstädten angesiedelt wie im ländlichen Raum (grün gestrichelte Linie). Bei Chören *ohne GHV* ist eine entgegengesetzte Tendenz zu erkennen, d.h. diese sind im ländlichen Raum um fast ein Drittel häufiger anzutreffen als in Großstädten (orange gestrichelte Linie). Dieser Gruppenunterschied ist statistisch bedeutsam, so dass generalisierend GHV-Chöre generell eher in (größeren) Städten verortet sind, Chöre ohne migrantische Mitglieder dagegen in vorrangig schwächer besiedelten Gebieten.

Abbildung 6: Siedlungsräumliche Verteilung der Kinder- und Jugendchöre



Definition der Kategorien: Ländlicher Raum = unter 10.000 Einwohner_innen (EW); Kleinstadt = 10.000 bis 20.000 EW; Mittelstadt = 20.000 bis 100.000 EW; Großstadt = über 100.000 EW.

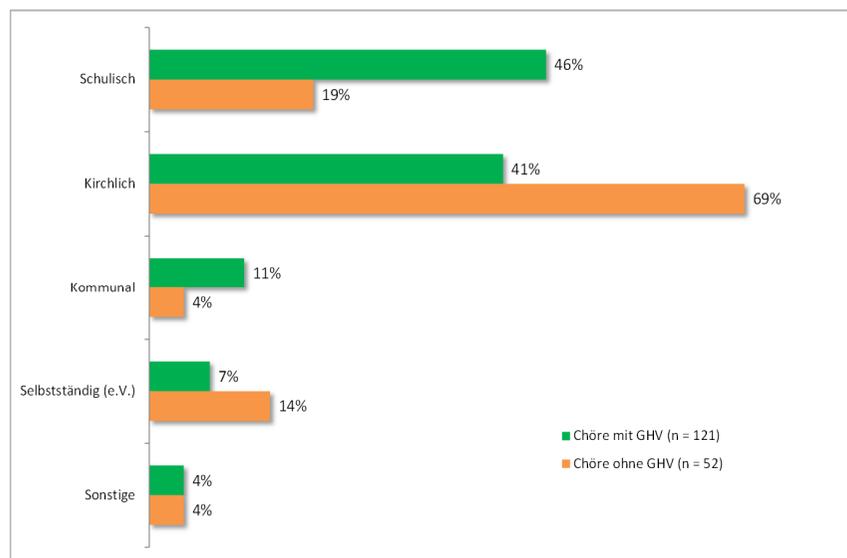
Weitere Auswertungen unter Berücksichtigung der siedlungsräumlichen Verteilung finden sich in den Kapiteln 3.5 und 3.7.

3.5 Unter welcher Trägerschaft werden die Chöre geführt?

Insgesamt befinden sich 50 Prozent der Chöre in kirchlicher Trägerschaft, 38 Prozent in schulischer und 9 Prozent in kommunaler Trägerschaft. 9 Prozent der Chöre sind als eingetragene Vereine organisiert (allerdings

nur 6 Prozent ohne gleichzeitige weitere kirchliche oder schulische Trägerschaft, also tatsächlich selbstständig). Eine Aufschlüsselung der Häufigkeiten, mit denen Chöre *mit* bzw. *ohne GHV* an bestimmte Trägerschaften gebunden sind, erfolgt in Abbildung 7. Es fällt auf, dass die Kirche in mehr als zwei Dritteln der Chöre ohne GHV als Träger fungiert. Die möglichen Umstände hierfür werden in den Kapiteln 3.6.1 und 6.2 genauer untersucht und diskutiert.

Abbildung 7: Trägerschaften der Kinder- und Jugendchöre



Mehrfach-Antworten waren möglich.

Eine Analyse nach siedlungsräumlicher Verteilung der Chöre⁸ ergab, dass von diesen 36 Ensembles 14 (= 39%) in ländlichen Regionen und 9 (= 25%) in Kleinstädten verortet sind. Über zwei Drittel befinden sich also in Siedlungsräumen, wo laut Regionalatlas des Statistischen Bundesamts⁹ die Anteile an Migrant_innen deutlich geringer sind als in dichter besiedelten Regionen. Komplementär finden sich in Mittelstädten nur 5 (entspricht 14%) und in Großstädten nur 8 (entspricht 22%) Ensembles. Bei

⁸ Siehe hierzu auch Kapitel 3.4 für nähere Erläuterungen der Kategorien.

⁹ Online-Link: <https://www-genesis.destatis.de/gis/genView?GenMLURL=https://www-genesis.destatis.de/regatlas/AI-Z1-2011.xml&CONTEXT=REGATLAS01>

der Verteilung dieser Chöre auf die Bundesländer liegen NRW und Bayern mit je 8 Chören (= 25%) vorne, gefolgt von Hessen mit 5 Chören (= 16%), womit diese drei Bundesländer ebenfalls bereits zwei Drittel der kirchlich getragenen Chöre *ohne GHV* in unserer Stichprobe beheimaten.

Interessant ist, dass aber auch in Chören *mit GHV* der kirchliche Anteil an Trägerschaften mit 41 Prozent noch vergleichsweise hoch ist und nur knapp hinter dem schulischen Anteil (46%) liegt. Bei der siedlungsräumlichen Verteilung dieser Chöre zeigt sich ein homogeneres Bild. Hier dominiert zwar die Großstadt mit gut einem Drittel aller Chöre (36%), aber die Kleinstadt beherbergt mit 25% ein Viertel, und ländlicher Raum sowie Mittelstadt je ein Fünftel (20%).

Bei den Bundesländern verbucht Bayern mit 12 Chören *mit GHV* (27%) den größten Anteil, gefolgt von Baden-Württemberg und NRW mit je 10 Chören (22%). Auffällig ist in diesen Statistiken das nahezu vollständige Fehlen der Stadtstaaten und der Neuen Bundesländer (bis auf jeweils einen Chor *ohne GHV* aus Berlin und Sachsen-Anhalt). Dem gegenüber steht die Verteilung schulischer Trägerschaften in Chören *mit GHV*: Hier sind über die Hälfte der Chöre (54%) in Großstädten angesiedelt, dagegen nur 11 Prozent in ländlichen Regionen. Bei den Bundesländern ist NRW mit 21 Prozent am stärksten vertreten, sowie ferner Hessen mit 13 Prozent und Berlin mit 11 Prozent. Jedoch ist die Verteilung der Chöre *mit GHV* auf die Bundesländer im schulischen Kontext erwartungsgemäß ausgeglichener.

Kaum kommen in dieser Statistik Kinder- und Jugendchöre vor, die nicht mindestens in Vereinen organisiert sind. Das mag ein wenig auch dadurch bedingt sein, dass im Rahmen dieses Forschungsprojekts der Fokus der Untersuchung auf die Situation der institutionell (und verbandlich) organisierten »Normalsituation« zielte. Allerdings ergaben unsere Vorrecherchen auch, dass tatsächlich der bei weitem größte Teil der Kinder- und Jugendchorarbeit nach wie vor in institutionell gebundenen Gruppen stattfindet.

3.6 Welcher Religion gehören die Chormitglieder an?

Die Frage nach der Religionszugehörigkeit der Chormitglieder war heikel. Wir hatten im Vorfeld geschwankt, ob wir sie stellen sollten, fanden sie

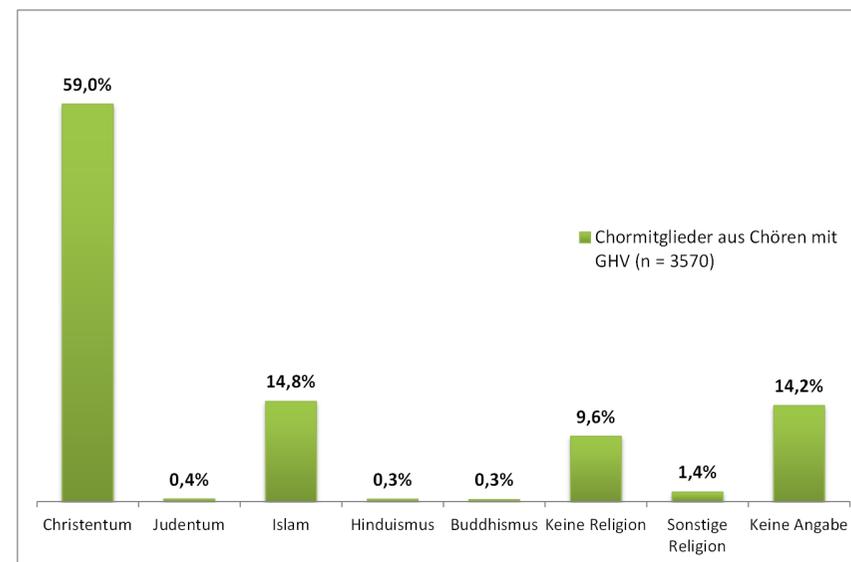
aber schließlich zu wichtig, um sie wegzulassen. Angesichts der Trägerstruktur mit einem großen Teil christlich-kirchlich getragener Chöre wollten wir prüfen, ob hier eine Filterwirkung der Trägerstruktur gegenüber religiösen/weltanschaulichen Orientierungen der Mitglieder (bzw. ihrer Eltern) besteht. Weil die Frage aber delikat ist und auch noch schwierig war, da sie von den CL in vielen Fällen auch eigene Vorerhebungen erforderte, wurde sie zur Beantwortung freigestellt. 35 CL haben diese Frage denn auch ausgelassen. Das betraf die 1.922 Mitglieder in diesen Chören. Erfreulicherweise hat aber mit 138 CL die überwiegende Mehrheit geantwortet. In ihren Chören befanden sich insgesamt 4.588 Mitglieder. Insoweit dürften die Ergebnisse mindestens in den groben Tendenzen noch aussagefähig sein.

Einschränkend muss zusätzlich darauf hingewiesen werden, dass die CL in etlichen Chören die Religionszugehörigkeit offenbar nicht bei allen Mitgliedern angeben konnten. Das betrifft eine Menge von 537 Mitgliedern, die nicht einer der vorgegebenen Kategorien zugeordnet wurden. Diese Kategorien waren mit ›Christentum‹, ›Judentum‹, ›Islam‹, ›Hinduismus‹, ›Buddhismus‹ zunächst die großen Weltreligionen. Andere religiöse Orientierungen konnten unter ›Sonstige Religionen‹ angegeben werden, die Nicht-Zugehörigkeit zu einer Religion unter ›Keine Religion‹. Den so nicht erfassten Mitgliedern wurde in der Auswertung die Kategorie ›keine Angabe‹ zugeordnet. Es könnte sein, dass, wie in anderen Fällen in der Statistik gerne angenommen wird, diese Fälle sich in etwa proportional auf die vorgegebenen Kategorien verteilen. Zur Vorsicht haben wir hier auf diese Annahme verzichtet.

Einen Überblick über die religiöse Zusammensetzung aller Chormitglieder in den erfassten *Chören mit GHV* gibt die Abbildung 8. Diese Chorgruppe wird dargestellt, weil sie eine relativ komplexere religiöse ›Welt‹ darstellt als die Chöre *ohne GHV* (siehe dazu am Ende des Kapitels). Die Darstellung hat ihre Grenzen, weil sie nur eine Über-Alles-Information enthält und nicht die unterschiedlichen, teils stark variierenden Chorgößen und die sehr unterschiedlichen religiösen Strukturen in den Einzelchören berücksichtigen kann. Aber sie zeigt doch in der Tendenz die religionsdemografische ›Welt‹, mit der wir es zu tun haben.

Danach gehören mit (mindestens)¹⁰ 59 Prozent deutlich mehr als die Hälfte der Chormitglieder in Chören *mit GHV* dem Christentum an. Von den übrigen großen Religionen erreicht alleine der Islam mit knapp 15 Prozent der Chormitglieder einen bedeutenderen Anteil. Nur jeweils eine verschwindend kleine Minderheit wurde Judentum, Hinduismus oder Buddhismus zugeordnet. Auch die »Sonstigen Religionen« sind nur mit einem sehr kleinen Anteil vertreten. Immerhin wird ein Zehntel der Chormitglieder mit ›Keine Religion‹ (szugehörigkeit) angegeben. 14,2 Prozent wurden von den CL nicht zugeordnet.

Abbildung 8: Anteilig prozentuale Verteilung der Religionszugehörigkeiten von Chormitgliedern in Chören mit GHV



3.6.1 Religiöse Orientierung und Trägerschaft

Eine Analyse der Verteilung der Chormitglieder bezüglich ihrer Religionszuordnung in Abhängigkeit von den Trägerschaften,¹¹ in welchen die

¹⁰ ›Mindestens‹ deshalb, weil vermutlich noch etliche derjenigen Chormitglieder, zu denen keine Angabe vorliegt, auch der christlichen Religion zugehören. Das ›Mindestens‹ gilt analog natürlich auch für die anderen Kategorien.

¹¹ Bei der Zuordnung zu Trägerschaften konnten Mehrfachnennungen vorgenommen werden (vgl. Kapitel 3.5). Die nachfolgenden Prozentzahlen im Text bezeichnen den durchschnittlichen Anteil,

jeweiligen Chöre *mit GHV* organisiert sind, zeigt, dass muslimische Kinder/Jugendliche besonders oft in Schulchören (26%), kommunalen Chören (28%) und Chören sonstiger Trägerschaften (38%) anzutreffen sind, wobei letztere Kategorie mit 15 zugehörigen Chören vergleichsweise schwach besetzt ist. Jüdische Mitglieder sind am stärksten in kommunalen Chören repräsentiert (12%), buddhistische Mitglieder in kirchlichen Chören (14%). Hinduistische Kinder/Jugendliche bilden mit ihrem größten Anteil von 7 Prozent – ebenfalls in kirchlichen Chören – eher die Ausnahme. Der vergleichsweise geringe Anteil muslimischer Mitglieder in kirchlichen Chören (7%) überrascht nicht. Er lässt sich wahrscheinlich am ehesten mit Vorbehalten bei der Zielgruppe hinsichtlich der gesungenen Literatur und den Proben- bzw. Auftrittsorten begründen¹². Auch der (relativ) hohe Anteil buddhistischer Kinder/Jugendlicher in kirchlichen Ensembles kam für uns nicht überraschend; entsprechende Tendenzen waren bereits in den vorab geführten Interviews von mehreren Expert_innen – vor allem aus dem kirchlichen Bereich – im Rahmen ihrer Chorarbeit und den damit verbundenen Erfahrungen geäußert worden.

In Chören *ohne GHV* (n = 1018) ist von den großen Religionen nur das Christentum mit 89 Prozent der Chormitglieder vertreten. Etwa 7 Prozent gehören keiner Religion an, und weniger als 1 Prozent werden sonstigen Religionen zugeordnet. Die Quote der nicht zugeordneten Kinder/Jugendlichen liegt hier bei knapp 3 Prozent.

3.7 Wie ist die Geschlechterverteilung in den Chören?

Bei der Frage nach der Geschlechterstruktur in den Chören dieser Stichprobe konnten die CL aus fünf Kategorien auswählen, die sich auch an den Chorgattungen orientierten: Neben reinen Mädchen- bzw. Jungenchören wurden gemischte Chöre mit höherem Mädchen- bzw. Jungenan-

teil oder mit ausgeglichener Geschlechterverteilung als Kategorien angeboten. Am stärksten repräsentiert sind gemischte Chöre mit deutlich höherem Mädchenanteil, und zwar sowohl in Chören *mit GHV* (68%) als auch in denen *ohne GHV* (81%). Auffällig ist jedoch bei Chören *mit GHV* der höhere Anteil von immerhin 20 Prozent gemischter Chören mit ausgeglichenem Geschlechterverhältnis (gegenüber 6 Prozent bei Chören *ohne GHV*). Reine Mädchenchöre nehmen ein Zehntel aller im Sample vertretenen Chöre *ohne GHV* ein, knapp weniger sind es in Chören *mit GHV*. Gemischte Chöre mit Jungen-Dominanz sind quasi nicht-existent und machen zusammen mit reinen Jungenchören in beiden Gruppen jeweils gerade einmal 4 Prozent aus.

Eine nähere Analyse der Auffälligkeit des höheren Anteils ausgeglichen besetzter gemischter Chöre in der GHV-Gruppe zeigt, dass bei der siedlungsräumlichen Verteilung lediglich gut ein Viertel der Chöre in Kleinstädten (26%) und knapp ein Drittel der Chöre in Mittelstädten (32%) stärker vertreten sind. Somit ist der Anteil gemischter Chöre mit mehr Mädchen in Mittelstädten mit unter 60 Prozent geringer als in den anderen Siedlungsräumen. In Mittelstädten sind reine Mädchenchöre nicht vertreten. Diese sind am stärksten in ländlichen Regionen (16%) verortet, in Großstädten dagegen »nur« zu 11 Prozent.

Im Vergleich gemischter und gleichgeschlechtlicher Chöre finden sich zwischen den beiden Gruppen *mit/ohne GHV* kaum Unterschiede in der Verteilung, daher werden sie hier zusammengefasst interpretiert. Gemischte Chöre bilden mit 89 Prozent die größte Gattung. Reine Mädchenchöre sind mit 9 Prozent vertreten, reine Jungenchöre nehmen 3 Prozent ein. Dass auch in den gleichgeschlechtlichen Chorgattungen die Mädchenchöre überwiegen, sollte nicht überraschen und ist durch die hinlänglich bekannten Probleme erklärbar, Jungen für das Chorsingen zu begeistern.

3.8 Wie alt sind die meisten Mitglieder in den Chören?

Für die Analyse altersgruppenspezifischer Einflüsse auf die Untersuchungsergebnisse sollten die CL angeben, welche Altersgruppe am häufigsten in ihrem Chor vertreten sei. Die Festlegung der Gruppen orientiert

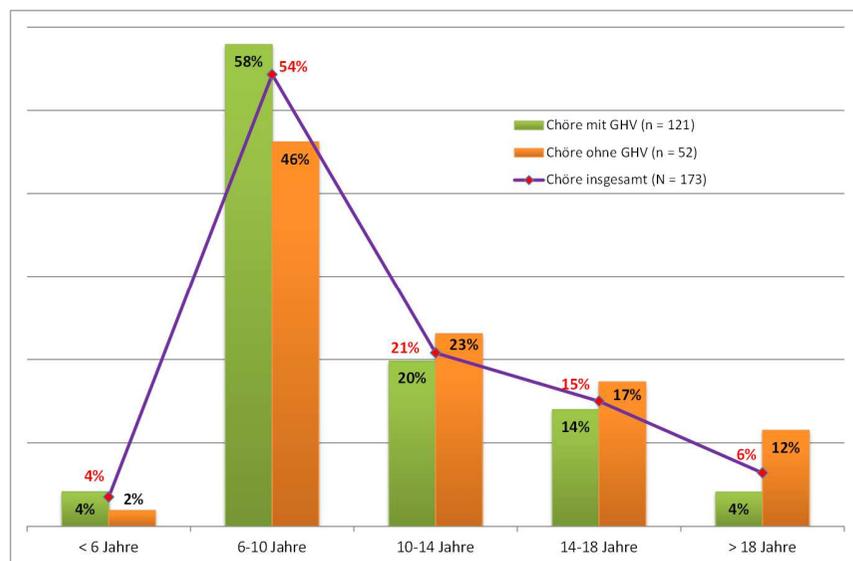
mit dem die Kinder/Jugendlichen der jeweiligen religiösen Orientierung in Chören der jeweiligen Trägerschaft vertreten sind. Für diese Berechnung wird in der jeweiligen Konstellation für jeden Chor der prozentuale Anteil ermittelt (z.B. muslimische Chormitglieder in einem Schulchor), und Summe aller Anteile wird gemittelt (durch die Anzahl der Chöre geteilt). Jeder nachfolgend im Text genannte Prozentwert bezieht sich somit nur anteilig auf die jeweils im Fokus stehende Trägerschaft.

¹² Siehe hierzu auch Kapitel 5.6 zu möglichen Vorbehalten von Chormitgliedern und deren Eltern bei Probenarbeit und Auftritten

sich am Schuleintrittsalter in Primar- und Sekundarstufe, sowie an Altersvorgaben für den Eintritt ins Jugend- bzw. Erwachsenenalter. Die entsprechende Verteilung der Chöre auf die Altersgruppen zeigt Abbildung 9 auf.

Auch bei diesem Einflussfaktor ist die Verteilung in beiden Gruppen *mit/ohne GHV* stark angenähert. Lediglich der Anteil der am häufigsten genannten Altersgruppe »6-10 Jahre« liegt in der GHV-Gruppe deutlich höher als bei Chören *ohne GHV*. Außerdem ist diese Altersgruppe bei Chören *ohne GHV* deutlich seltener in Kleinstädten (36%) und Großstädten (39%) anzutreffen als bei Chören *mit GHV* mit 67 Prozent (Kleinstadt) und 51 Prozent (Großstadt). Auffällig ist auch die Gruppe der über 18-Jährigen, welche in Chören *ohne GHV* dreimal so häufig vertreten ist wie in Chören *mit GHV*.

Abbildung 9: Verteilung der Chöre auf die Altersgruppen



Diese Ergebnisse basieren auf Angaben der Altersgruppe, die in den einzelnen Chören am häufigsten vertreten ist.

Bei einer näheren Untersuchung der Einflüsse von Gruppenvariablen zeigen sich interessante Unterschiede in der Verteilung der Gruppen:

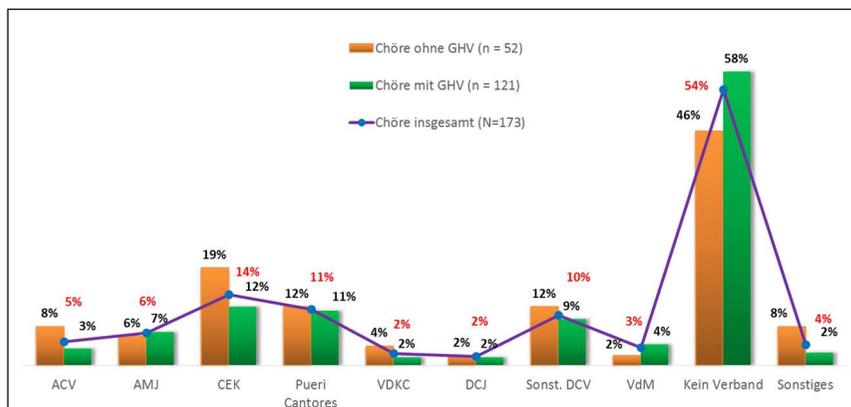
- Geschlechterverteilung: Gemischte Chöre mit ausgeglichener Geschlechterverteilung finden sich bei Chören *mit GHV* in der Altersgruppe bis 14 Jahre zu 83 Prozent, dagegen nur 17 Prozent bei 14-18-Jährigen. Ensembles der Altersgruppe >18 Jahre sind nicht vertreten. Derselbe Chor-Typ ist unter den Chören *ohne GHV* ausschließlich in den Altersgruppen ab 14 Jahren anzutreffen, davon 67 Prozent bei den Über-18-Jährigen. Es lässt sich also für diese Stichprobe sagen: Gemischte, geschlechtlich ausgeglichene besetzte Chöre in den Altersgruppen über 14 Jahren haben wenige (14-18 Jahre) bis keine (> 18 Jahre) Mitglieder mit MH.
- Siedlungsräumliche Verteilung: Die in Chören *mit GHV* anteilmäßig stärkste Altersgruppe 6-10 Jahre (> 50%) ist in Chören *ohne GHV* weniger vorherrschend. Hier verschiebt sich der Anteil vor allem in Kleinstädten (36% gegenüber 67% bei Chören *mit GHV*). In Großstädten ist bei Chören *ohne GHV* der Anteil der Altersgruppen über 14 Jahre mit 56 Prozent deutlich höher als in Chören *mit GHV* (29%). Und auch in ländlichen Regionen sind Chöre *ohne GHV* in den Altersgruppen über 14 Jahre immerhin noch zu 23 Prozent anzutreffen. Chöre *mit GHV* in diesen Altersgruppen sind in unserer Stichprobe nicht vertreten.

3.9 Welchen Chorverbänden gehören die Chöre an?

Interessanterweise gehören im Durchschnitt nur knapp die Hälfte (46%) der befragten Chöre Chorverbänden an – bei Chören *mit GHV* mit 42 Prozent noch weniger als bei Chören *ohne GHV* (54%). Abbildung 10 zeigt die prozentualen Zugehörigkeiten der Chöre zu Verbänden.

Höhere Anteile finden sich vor allem in den kirchlichen Verbänden (CEK, Pueri Cantores) und im Deutschen Chorverband (DCV). Besonders deutlich ist der Anteil von Chören *ohne GHV* im Chorverband in der Evangelischen Kirche für Deutschland mit fast einem Fünftel der Chöre *ohne GHV* in dieser Befragung. Der etwas geringere Choranteil im Allgemeinen Cäcilien-Verband Deutschland mag auch daran liegen, dass viele Chöre unter Trägerschaft der katholischen Kirche in Deutschland wöglichlich nicht wissen, dass sie durch die Trägerschaft automatisch Mitglied im ACV sind.

Abbildung 10: Zugehörigkeit der Kinder- und Jugendchöre zu Chorverbänden



Mehrfach-Antworten waren möglich. ACV = Allgemeiner Cäcilien-Verband Deutschland; AMJ = Arbeitskreis Musik in der Jugend; CEK = Chorverband in der Evangelischen Kirche für Deutschland; IAM = Internationaler Arbeitskreis für Musik; Pueri Cantores = Deutscher Chorverband PUERI CANTORES; VDKC = Verband Deutscher KonzertChöre; DCJ = Deutsche Chorjugend; Sonst. DCV = Sonstiger Verband im Deutschen Chorverband; VdM = Verband der Musikschulen.

3.10 Erheben die Chöre Mitgliedsbeiträge?

Vier Fünftel aller Chöre in beiden Gruppen (81% *mit GHV*, 80% *ohne GHV*) erheben keinen Mitgliedsbeitrag. Einen reduzierten Beitrag für finanziell schwache Mitglieder bieten 15 Prozent der Chöre *mit GHV* an, bei Chören *ohne GHV* sind es mit 8 Prozent gut halb so viele. Dagegen erheben mit 12 Prozent dreimal so viele Chöre *ohne GHV* einen einheitlichen Mitgliedsbeitrag wie Chöre *mit GHV* (4%). Somit erfahren in unserer Stichprobe finanziell schwache Mitglieder offenbar eine etwas stärkere Berücksichtigung in Chören *mit GHV*.

3.11 Bekommen Chöre finanzielle Förderungen für ihre Arbeit, und aus welchen Quellen stammen diese?

Von insgesamt 164 CL, die diese Frage beantwortet haben, gibt mit 76 Personen knapp die Hälfte (46%) an, eine finanzielle Förderung zu erhalten. Das Verhältnis gegenüber Chören ohne finanzielle Förderung (54%) ist in beiden Gruppen nahezu gleich.

Die Frage nach Quellen finanzieller Förderung beantworteten 68 CL, davon 47 aus Chören *mit GHV* und 21 aus Chören *ohne GHV*. Von letzteren erhalten 37 Prozent finanzielle Mittel von den Kirchen, von den Chören *mit GHV* nur 23 Prozent (relativ also ein Drittel weniger häufig). In beiden Gruppen erhalten 17 Prozent der Chöre Spenden. Aus kommunalen Quellen beziehen 16 Prozent der Chöre *mit GHV* finanzielle Mittel, aber nur 6 Prozent der Chöre *ohne GHV*. Andere potentielle Geldgeber (Land, Stiftungen und Sponsoring) sind mit 6 Prozent oder weniger vertreten. Am wenigsten Finanzmittel steuert der Bund bei (3% bei Chören *mit GHV*, keine Zuschüsse bei Chören *ohne GHV*).

Im Vergleich beider Gruppen fällt auf, dass vor allem in Chören *mit GHV* kommunale Finanzmittel relativ ausgeglichen auf Chöre verschiedener Trägerschaften verteilt sind. Finanzmittel seitens der Kirche hingegen gehen fast ausschließlich an Chöre in kirchlicher Trägerschaft, und zwar sowohl in der Gruppe *mit GHV* (28 Chöre) als auch *ohne GHV* (19 Chöre). Markant ist aber, dass in beiden Gruppen Chöre in kirchlicher Trägerschaft auch bevorzugt finanzielle Mittel aus Spenden erhalten (16 Chöre *mit GHV*, 9 Chöre *ohne GHV*). Bei der Verteilung auf die Chorgattungen werden am stärksten gemischte Chöre mit überwiegendem Mädchenanteil finanziell bezuschusst, in Chören *ohne GHV* sogar quasi exklusiv.

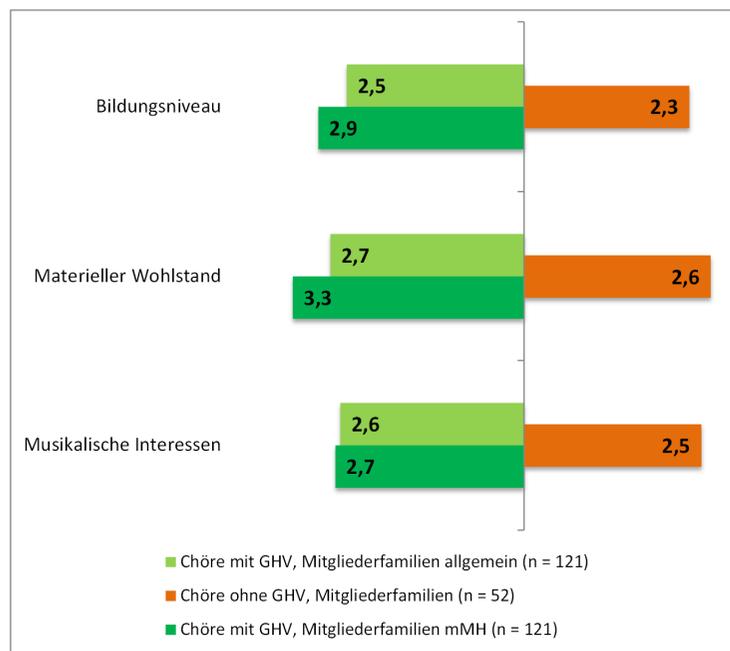
Die siedlungsräumliche Verortung hat bei Chören *mit GHV* keinen gravierenden Einfluss auf die Finanzierungssituation, wengleich zahlenmäßig ländliche Regionen schwächer vertreten sind als städtische Regionen. In Chören *ohne GHV* gibt es wenig bis keine Unterstützung von Land und Bund.

Förderungen im Sinne direkter Geldmittelzuschüsse finden also in nur bescheidenem Umfang statt. Nicht erfasst sind durch die Fragen allerdings indirekte Förderungen durch Sachleistungen, etwa in Form von Räumlichkeiten, die kostenfrei zur Verfügung gestellt werden, sowie durch Gehaltszahlungen z.B. an Lehrer_innen oder Kirchenmusiker_innen.

3.12 Wie werden Bildungsstand, materieller Wohlstand und musikalische Interessen der Familien eingeschätzt?

Die Einschätzung der drei Variablen zum sozioökonomischen Status der Eltern/Familien der Chormitglieder und damit ansatzweise ihres Milieus durch die CL erfolgte jeweils auf einer Skala von 1 (hoch) bis 5 (niedrig). In Chören *mit GHV* wurde zusätzlich zur allgemeinen Einschätzung noch eine separate Einschätzung für die Eltern/Familien der Chormitglieder mit MH vorgenommen. Die Mittelwerte aus beiden Chorgruppen für alle drei Variablen sind in Abbildung 11 dargestellt.

Abbildung 11: Einschätzung des sozioökonomischen Status der Familien von Chormitgliedern



Dargestellt sind Mittelwerte.

3.12.1 Bildungsstand der Eltern

In Chören *mit GHV* besteht ein signifikanter Unterschied zwischen der Einschätzung von Eltern im allgemeinen Durchschnitt und der Einschätzung von Eltern mit MH. Eltern mit MH bringen nach dem Eindruck der

CL im Durchschnitt weniger Bildung mit als die Eltern ohne MH. Eltern in Chören *ohne GHV* werden im Durchschnitt mit einem höheren Bildungsstand eingeschätzt als Eltern in Chören *mit GHV*; dieser Unterschied ist aber nicht signifikant.

3.12.2 Materieller Wohlstand der Eltern

In Chören *mit GHV* werden Eltern im allgemeinen Durchschnitt ebenfalls signifikant höher, d.h. spürbar wohlhabender eingeschätzt als die Eltern mit MH. Auch hier werden in Chören *ohne GHV* die Eltern im Mittel noch einmal deutlich höher eingruppiert als die Eltern in Chören *mit GHV* – wengleich auch hier nicht statistisch bedeutsam.

3.12.3 Musikalische Interessen in den Familien

In Chören *mit GHV* werden die familiären Musikinteressen im allgemeinen Durchschnitt nur knapp (um 0,1 Punkte) höher eingruppiert als Eltern mit MH. In Chören *ohne GHV* werden die Eltern im Durchschnitt ebenfalls nur um weitere 0,1 Punkte musikalisch interessierter eingeschätzt. Es werden also kaum Unterschiede in den musikalischen Interessen in Familien mit und ohne MH gesehen. Und das ist ja schon auch bemerkenswert.

3.13 Wie viele Eltern der Chormitglieder besuchen im Allgemeinen die Chor-Aufführungen?

Die Abfrageskala reicht von 1 (alle) bis 4 (niemand). In Chören *mit GHV* (n = 115) werden die Eltern im allgemeinen Durchschnitt bei 1,8 eingruppiert, Eltern mit MH bei 1,9. In Chören *ohne GHV* (n = 49) erreichen die Eltern (also ohne MH) einen Durchschnittswert von 1,7.

Festzustellen ist ein offenbar recht gutes generelles Interesse der Eltern. Dass niemand von ihnen die Aufführungen besucht, kommt kaum vor. Die Unterschiede im Besuchsverhalten der Eltern mit und ohne MH in Chören *mit GHV* sind im großen Durchschnitt vernachlässigbar. Interessant sind teilweise die Unterschiede in den einzelnen Skalenpositionen. So werden z.B. unter »Alle (1)« 27 Prozent aller Eltern genannt, jedoch 28 Prozent der Eltern mit MH. Dagegen fallen unter »Wenige (3)« 10 Prozent aller Eltern, jedoch 18 Prozent der Eltern mit MH.

Dass bei Chören *ohne GHV* der Elternbesuch signifikant höher ist, mag auch noch an anderen Parametern liegen als an der größeren sozialen oder kulturellen Homogenität. Chöre *ohne GHV* sind sehr viel häufiger im ländlichen Raum angesiedelt und deutlich weniger in Großstädten (siehe Kapitel 3.4). Die im ländlichen Raum immer noch größeren sozialen Bindungskräfte von Institutionen werden das Ihre wahrscheinlich ebenso bewirken wie die geringere Konkurrenz unter Kulturveranstaltungen.

3.14 Gibt es Initiativen im Umfeld von Chören *mit GHV* speziell zur Förderung/Integration von Kindern/Jugendlichen mit MH?

Lediglich 15 Prozent der CL in Chören *mit GHV* geben an, dass es in ihrem Umfeld Initiativen zur Förderung von Integration gibt; 85 Prozent verneinen dies. Unter den 17 getätigten Freitextantworten zur näheren Beschreibung existierender Initiativen finden sich – teilweise speziell für Asylanten und Flüchtlinge bzw. deren Kinder – (Kennenlern-)Angebote und Förderungen von Schulen, Musikschulen und Kindergärten – zuweilen in Kooperation mit kommunalen Ressorts. Außerdem werden genannt Initiativen von Eltern, Stiftungen zur finanziellen Unterstützung z.B. bei Konzertreisen, Deutschkurse für Eltern, Vermittlung mehrsprachigen Liedguts für das Chor-Repertoire, sowie verschiedenartige Unterstützung migrantischer Kinder/Jugendlicher bei Aufführungen und sonstigen Choraktivitäten.

4. Musikalisch-kulturelle und sozialkulturelle Arbeit in den Chören

In diesem Kapitel wird die Arbeit von Chorleitungen in und mit ihren Chören genauer beleuchtet, und zwar sowohl in musikalisch-kultureller Hinsicht (wie z.B. in der Probenarbeit und bei Konzerten), als auch unter Berücksichtigung sozialkultureller Aspekte (Mitbestimmung von Chormitgliedern bei der Repertoireplanung, gemeinsame Freizeitaktivitäten, Mitgliederwerbung).

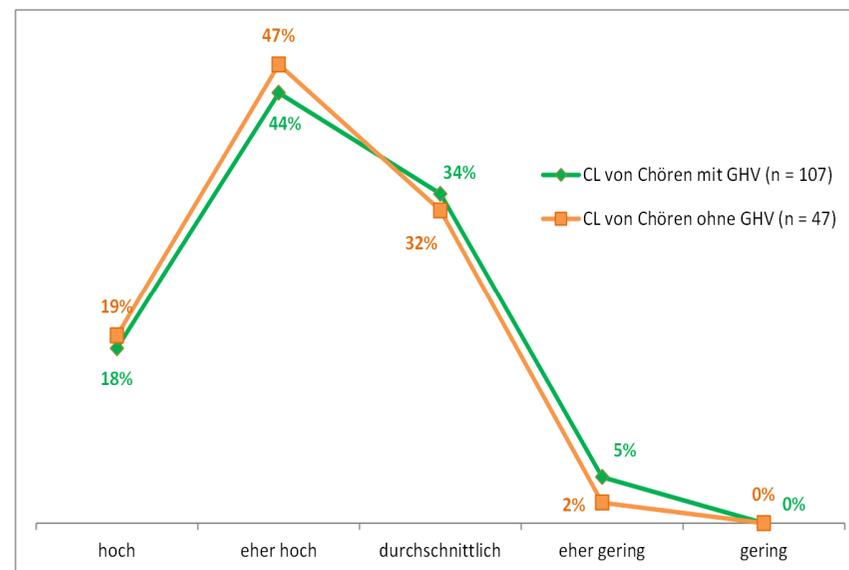
4.1 Wie viele Chöre leiten die CL?

Mehr als die Hälfte der CL sind ausschließlich in einem Chor aktiv (57% in Chören *ohne GHV*, 54% in Chören *mit GHV*). Unter den CL *ohne GHV* im Chor leiten etwas mehr als ein Viertel (28%) zwei Chöre, CL *mit GHV* im Chor tun das etwas seltener (22%). Das letzte Viertel der CL in Chören *mit GHV* leitet drei oder mehr Chöre. Im Vergleich dazu sind bei Chören *ohne GHV* nur 15 Prozent in drei oder mehr Chören tätig.

4.2 Wie schätzen die CL ihre musikalischen Ansprüche in der Probenarbeit ein?

Die Einordnung der eigenen musikalischen Ansprüche war den CL auf einer 5-Punkte-Skala von »hoch« und »eher hoch« über »durchschnittlich« »eher gering« bis »gering« möglich.

Abbildung 12: Musikalische Ansprüche der CL in der Probenarbeit



Ein knappes Fünftel in beiden Chorgruppen erwarten »hohe« Leistungen. Eine knappe Hälfte aller Befragten setzt den Anspruch »eher hoch« an. Ein knappes Drittel ordnet seine Ansprüche als »durchschnittlich« ein. Kaum jemand hat »eher geringe«, niemand »geringe« Ansprüche. Eine differenzierte Darstellung der Ergebnisse in den Chorgruppen (*mit/ohne*

GHV) zeigt Abbildung 12. Das Ergebnis überrascht nicht insofern, dass kaum eine Chorleitung zugeben wird, unterdurchschnittliche Ansprüche zu haben. Aber zwischen den Chorgruppen besteht kaum Variabilität, maximal 3 Prozentpunkte Unterschied finden sich in den 5 Antwortkategorien.

Über dies lässt sich zwischen den Ansprüchen der CL in der Probenarbeit und der Möglichkeit der Mitwirkung von Kindern und Jugendlichen mit MH kein verallgemeinerbarer Zusammenhang feststellen.

4.3 Welche Möglichkeiten der Stimmbildung für Chormitglieder bestehen?

In ca. 90 Prozent aller Chöre (92% *mit GHV*, 89% *ohne*) wird chorische Stimmbildung angeboten, was als Standard erwartet werden durfte. Immerhin bieten 5 Prozent (4% *mit GHV*, 6% *ohne*) keine Stimmbildung an. Wird individuelle Stimmbildung angeboten, dann etwas häufiger in Gruppen (ca. 18 Prozent der Chöre) als in Einzelsitzungen (ca. 18%). *GHV* hat quasi keinen Einfluss, da die Gruppen jeweils maximal 3 Prozentpunkte auseinander liegen.

Interessant ist dagegen, dass von den 17 Chören in der Stichprobe, die sowohl Einzel- als auch Gruppenstimmbildung anbieten, die deutliche Mehrheit von 14 Chören (entspricht 82%) Kinder/Jugendliche *mit* MH zu ihren Mitgliedern zählen. So stellt sich zwangsläufig die Frage, ob das kombinierte Angebot beider Stimmbildungsmethoden diesem Umstand »geschuldet« ist, und, wenn ja, welche Ergebnisse dies möglicherweise mit sich bringt. Ein entsprechend eingeholtes Meinungsbild unter den CL wird in Kapitel 5.8 thematisiert.

4.4 Werden Entstehungshintergründe oder Inhalte von Chorstücken in der Arbeit thematisiert?

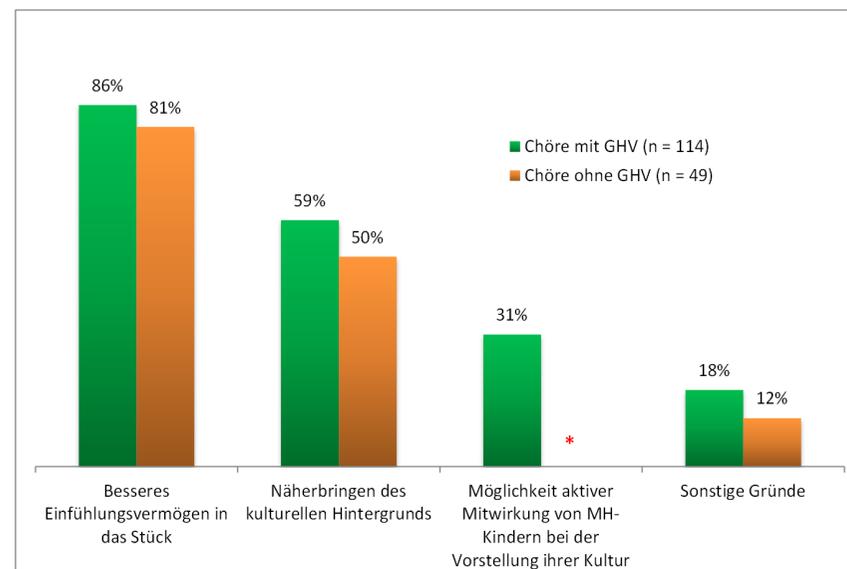
Von den Chorleitungen thematisieren im Durchschnitt jeweils 48 Prozent *regelmäßig* oder *gelegentlich* Entstehungshintergründe oder Inhalte ihrer Stücke im Chor, nur 4 Prozent tun dies *niemals*. CL in Chören *mit GHV* sind ein klein wenig engagierter als ihre Kolleg_innen in Chören *ohne*

GHV. Sie thematisieren Hintergründe um 5 Prozentpunkte häufiger *regelmäßig* und zu 3 Prozentpunkten weniger oft *niemals*. Dies ist aber nicht hinreichend für einen statistisch bedeutsamen Gruppenunterschied.

4.4.1 Mit welchem Ziel werden diese Inhalte thematisiert?

Bei der Frage, zu welchem Zweck CL ggf. Entstehungshintergründe und/oder Inhalte in ihren Chören thematisieren, lässt sich vorweg feststellen, dass sich CL in Chören *mit GHV* etwas engagierter präsentieren. Ihr Anteil übersteigt in allen Antwortkategorien dieser Mehrfachnennungsfrage die der CL aus Chören *ohne GHV*. Es lässt sich bei diesem Trend aber kein statistisch bedeutsamer Gruppenunterschied festmachen. Eine Auflistung der von uns angebotenen Gründe für die Thematisierung und die Zustimmung der CL aus beiden Chorgruppen zu diesen enthält Abbildung 13.

Abbildung 13: Ziel der Thematisierung von Entstehungshintergründen



Mehrfachnennungen waren möglich. * = Diese Frage wurde CL aus Chören ohne *GHV* nicht gestellt.

Bei Gründen für eine Thematisierung von Entstehungshintergründen bringt ein besseres Einfühlungsvermögen in das Stück (d.h. ein künstlerisch-kultureller Aspekt) unter den CL in beiden Gruppen den größten Konsens. Immerhin ist im Durchschnitt noch mehr als die Hälfte der CL an der Näherbringung kultureller Hintergründe interessiert. Spannend ist jedoch, dass in Chören *mit GHV*, wo die Möglichkeit der aktiven Einbindung der Kinder/Jugendlichen mit MH (durch Mitwirkung an der Vorstellung ihrer Herkunftskulturen) besteht, diese nur für knapp ein Drittel der CL interessant zu sein scheint. Ein exklusives Interesse an diesem Aspekt gaben übrigens nur fünf CL aus Chören *mit GHV* an.

4.5 Einbindung von Chormitgliedern in die Repertoireplanung

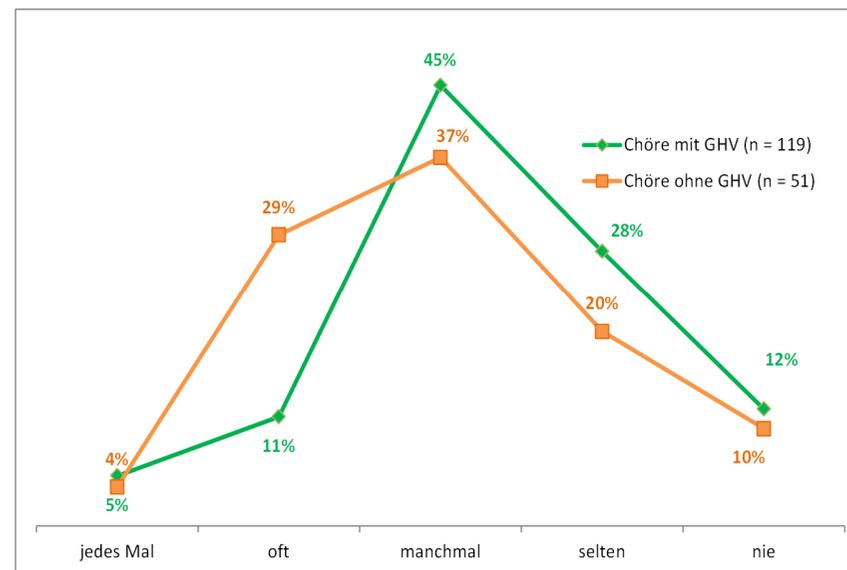
Die Frage, in welcher Form in Chören bei der Repertoirezusammenstellung die Chormitglieder berücksichtigt werden, lässt sich in verschiedener Hinsicht fokussieren. Konkret wollten wir wissen, in welchem Maße die Chormitglieder aktiv über das Repertoire mitbestimmen dürfen, oder falls nicht, ob zumindest Wünsche oder Vorschläge berücksichtigt werden. Zuletzt ist es im Rahmen dieses Forschungsprojekts spannend, ob auch tatsächlich Herkunftsteile der Chormitglieder mit MH bei der Stückauswahl eine Rolle spielen.

4.5.1 (Wie oft) Dürfen die Chormitglieder bei der Repertoireauswahl mitbestimmen?

Wie oft lassen die CL ihre Chormitglieder bei der Repertoirewahl mitbestimmen? Die Antwortergebnisse auf diese Frage sind in Abbildung 14 dargestellt.

Immerhin lassen ungefähr zwei Drittel aller CL ihre Mitglieder mindestens *manchmal* mitbestimmen. Jedoch dürfen in Chören *ohne GHV* die Mitglieder mit 33 Prozent doppelt so häufig *oft* oder *jedes Mal* mitbestimmen wie in Chören *mit GHV* (hier nur bei 16%). Dieses Ergebnis liegt statistisch an der Grenze der Verallgemeinerbarkeit (Signifikanz). Über Gründe hierfür lässt sich zwar nur spekulieren, jedoch ist zumindest ein starker Trend nicht so leicht von der Hand zu weisen, dass bei unserer Stichprobe in Gruppen mit migrantischen Mitgliedern die Repertoirewahl in der Summe eher durch die Chorleitung bestimmt wird.

Abbildung 14: Häufigkeit der Mitbestimmung der Chormitglieder bei der Repertoirewahl



4.5.2 (Wie oft) Werden Wünsche von Mitgliedern mit MH oder deren Eltern bei der Repertoireauswahl berücksichtigt?

Diese Frage wurde nur CL von Chören *mit GHV* gestellt. Hier zeichnet sich ein recht ausgeglichenes Bild ab: 40 Prozent der CL berücksichtigen Wünsche der Mitglieder oder deren Eltern *manchmal*. *Öfters* finden diese Berücksichtigung bei 29 Prozent (bei 8% sogar *immer*), *selten* bei 31 Prozent (bei 12% sogar *nie*). Ein Einfluss bedingt durch eine mögliche institutionelle Bindung lässt sich nicht ausmachen.

4.6 Berücksichtigen die CL im Repertoire Stücke aus den Herkunftsländern der Chormitglieder?

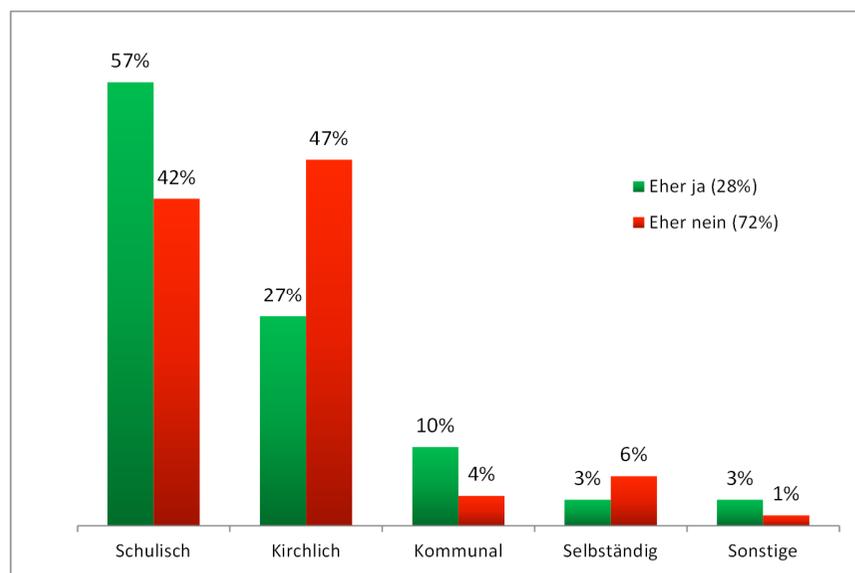
Wir wollten wissen, ob CL in Chören *mit GHV* bei der Repertoirewahl auch gezielt Stücke aus den Ländern bzw. Kulturen einbeziehen, in denen ihre Chormitglieder mit MH familiäre Wurzeln haben. 72 Prozent der CL antworten hier mit »eher nein« – es besteht also generell eine eher ablehnende Haltung.

4.6.1 Besteht ein Zusammenhang zwischen der Berücksichtigung von »Herkunftsstücken« und Trägerstrukturen?

Eine genauere Untersuchung der Zustimmungen und Ablehnungen in Abhängigkeit von den Trägerschaften, in denen die Chöre der jeweiligen CL institutionell verankert sind, zeichnet ein interessantes Bild, welche zugrunde liegenden weltanschaulichen Grundhaltungen womöglich beeinflussend auf die Arbeit der CL in dieser Frage gewirkt haben mögen. Detailliert sind die Ergebnisse in Abbildung 15 aufgeführt.

Die generelle Bereitschaft war mit insgesamt 28 Prozent doch recht bescheiden. Aber CL von Chören vor allem in schulischer und kommunaler Trägerschaft berücksichtigen im Verhältnis doch deutlich öfter Stücke aus den Herkunftskulturen ihrer migrantischen Mitglieder als CL vor allem in kirchlicher Trägerschaft, wo die ablehnende Haltung fast doppelt so hoch ist wie die Zustimmung.

Abbildung 15: Einfluss der Trägerschaft auf die Berücksichtigung von Stücken aus den Herkunftskulturen der Chormitglieder mit MH



Diese Frage wurde nur CL in Chören mit GHV gestellt.

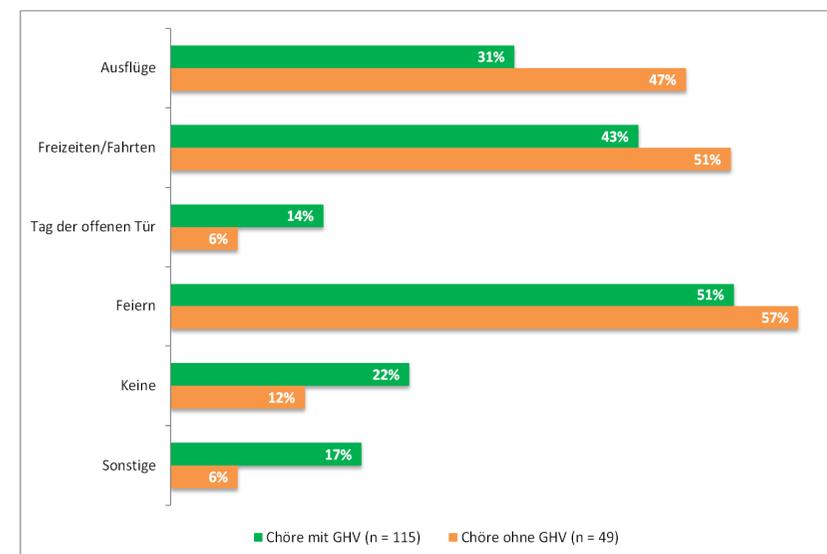
4.6.2 Berücksichtigen Frauen »Herkunftsstücke« eher als Männer?

Frauen berücksichtigen mit 31 Prozent in der Tendenz entsprechende Stücke eher und doppelt so häufig wie ihre männlichen Kollegen (15%). Ähnlich berücksichtigen in der Gruppe bis 48 Jahre nur 21 Prozent der CL Stücke aus Herkunftskulturen der Kinder/Jugendlichen mit MH, bei der Gruppe über 48 Jahre sind es mit 33 Prozent immerhin noch ein Drittel derjenigen CL, die diese Frage beantwortet haben (N = 110).

4.7 Welche gemeinsamen Aktivitäten gibt es in den Chören über Proben und Konzerte hinaus?

Hinsichtlich gemeinsamer Freizeitaktivitäten in den Chören waren mehrere Optionen zur Auswahl vorgegeben. Wie häufig diese von den CL in ihrer Nutzung bestätigt wurden, wird aus Abbildung 16 ersichtlich.

Abbildung 16: Gemeinsame Freizeitaktivitäten in den Chören



Mehrfach-Antworten waren möglich.

Die beliebtesten Freizeitaktivitäten sind die »Klassiker« Feiern, Chorfahrten und Ausflüge. Hierbei liegen durchgängig die Gruppen *ohne GHV* etwas höher. Am stärksten ist Unterschied bei den Ausflügen. Dafür werden bei Gruppen *mit GHV* häufiger Tage der offenen Tür oder sonstige Aktivitäten veranstaltet. Womöglich dienen Tage der offenen Tür dazu,

dass z.B. die Eltern die jeweilige Institution/Gruppe näher kennen lernen können. Als sonstige Aktivitäten werden z.B. gemeinsame Konzert-/Theaterbesuche oder Übernachtungen, Familienausflüge, Kegeln, Spielstunden, Mitwirkung bei Kostüm- und Kulissenherstellung für Musicals, Wochenendworkshops sowie soziales Engagement – z.B. im Rahmen von Patenschafts-Projekten oder bei Benefizveranstaltungen, u.a. durch Einholen von Spenden – genannt.

Auffällig ist dabei, dass der Anteil der Chöre ohne jegliche Freizeitaktivitäten in der GHV-Gruppe bei gut 20 Prozent der Stichprobe liegt. Die Ursachen hierfür bleiben unklar, da von unserer Seite nicht spezifisch danach gefragt wurde.

4.8 Auf welche Weise werden Mitglieder für die Chöre geworben?

Am stärksten wird in beiden Gruppenstrukturen über klassische Mundpropaganda geworben (zwei Drittel der Chöre *mit GHV*, über drei Viertel der Chöre *ohne GHV*); an zweiter Stelle steht bei knapp der Hälfte aller Chorgruppen Werbung bei Auftritten. Chöre *ohne GHV* nutzen außerdem gerne die Lokalpresse, Chöre *mit GHV* dagegen Aushänge sowie Schnupperstunden bzw. einen Tag der offenen Tür.

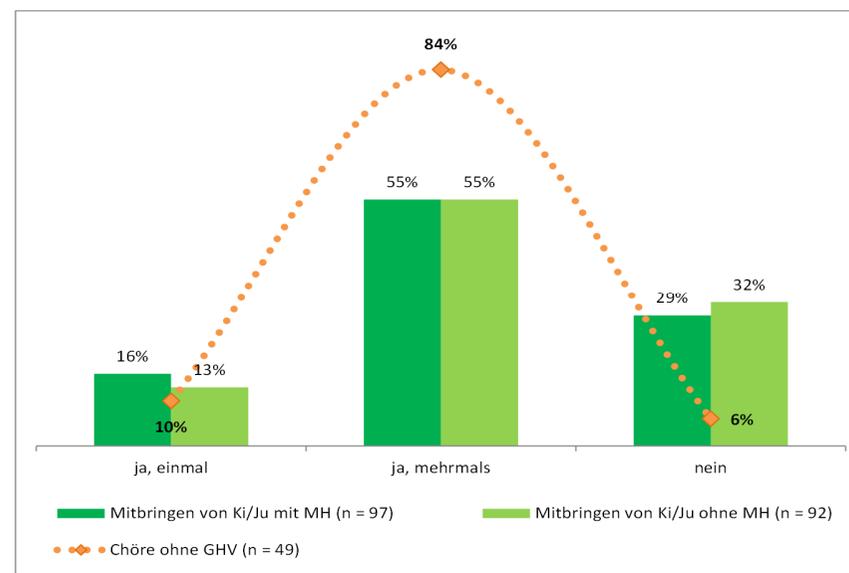
Interessanterweise liegt der Anteil der Chöre, die Werbung über Neue Medien wie z.B. Internet oder Soziale Netzwerke betreiben, in beiden Gruppen (noch) unter 25 Prozent. Bei den gegenwärtigen Tendenzen zur immer stärkeren und früher einsetzenden Affinität zu und Kompetenz für Neue Medien bei Kindern und Jugendlichen liegt in dieser Form der Werbung sicherlich einiges Potenzial für die Zukunft. Hierfür wird es natürlich erforderlich sein, dass sich auch die Verantwortlichen in stärkerem Maße mit dieser Methode (auch technisch) auseinandersetzen.

In Chören *mit GHV* geben aber fast ein Fünftel auch an, keinerlei Werbung zu machen, da sie »nicht erforderlich« sei.

4.9 Bringen die Chormitglieder schon einmal neue Mitglieder in den Chor?

Die CL konnten bei dieser Frage angeben, ob Chormitglieder in ihrem Chor bereits einmal oder mehrmals andere Kinder/Jugendliche als potentielle neue Mitglieder mit in den Chor gebracht haben. In Chören *mit GHV* sollten die CL diese Angabe differenziert für alle Chormitglieder und diejenigen mit MH angeben. Abbildung 17 zeigt die entsprechenden Einzelergebnisse.

Abbildung 17: Mitbringen anderer Kinder/Jugendlicher in den Chor durch die Chormitglieder



In mehr als zwei Dritteln aller in der Umfrage dargestellten Chöre *mit GHV* haben die Chorsänger_innen schon einmal oder mehrmals andere Kinder und/oder Jugendliche mit in den Chor gebracht. In mehr als der Hälfte dieser Chöre werden sogar mehrmals neue Kinder/Jugendliche durch bestehende Mitglieder zugeführt.

Dennoch liegen die Zahlen noch deutlich unter denen in Chören *ohne GHV*, wo noch häufiger (insgesamt 94%) – und prozentual auch öfters als nur einmal – neue potentielle Mitglieder durch die bestehenden Chormitglieder mitgebracht werden.

Im Vergleich hierzu sind durchschnittlich in fast jedem dritten Chor *mit GHV* noch nie Mitglieder als Zugmagnet tätig geworden, jedoch nur in 6 Prozent der Chöre *ohne GHV*. Eine Erklärung für diese Unterschiede könnte darin liegen, dass man sich in schwächer besiedelten Gegenden (ländliche Regionen, Kleinstädte) untereinander besser kennt und somit die Kontakte Kinder/Jugendlicher untereinander hier einfach stärker sind. In diesen Gegenden sind nachweislich Chöre *ohne GHV* stärker repräsentiert.

Beim prozentualen Vergleich der neu mitgebrachten Mitglieder in Chören *mit GHV* ist quasi kein Unterschied feststellbar, ob es sich dabei um Kinder mit oder ohne Migrationshintergrund handelt. Für eine Begründung der geringeren Sogwirkung durch die Migrationsthematik und hieraus möglicher bestehender Kommunikationsprobleme liefern die Ergebnisse im Vergleich mit den Zahlen in Chören *ohne GHV* jedoch keine erkennbare Basis.

5. Einstellungen und Einschätzungen der Chorleitungen zu ihren Chören und zur Thematik »Chormusikkultur und Migrationsgesellschaft«

Neben soziodemografischen Angaben zu CL und Chören sowie der Arbeit der CL ist eine Einschätzung der CL zu Chancen und Grenzen kultureller Teilhabe und sozialer Integration von Kindern und Jugendlichen mit MH durch deren Mitwirkung in Kinder- und Jugendchören ein zentraler Bestandteil dieser Befragung. CL von Chören mit GHV wurden nach ihren Erfahrungen befragt. CL aus Chören *ohne GHV* wurden in mehreren dieser Fragen stattdessen zu ihren *Annahmen* über die betreffenden Sachverhalte gebeten.

5.1 Sehen die CL Kinder mit Migrationshintergrund in Kinder- und Jugendchören unterrepräsentiert?

Wir fragten die CL, ob sie generell Kinder/Jugendliche mit MH in deutschen Kinder- und Jugendchören unterrepräsentiert sähen. Im Gesamtergebnis antworteten 79 Prozent – also die große Mehrheit – mit »ja«.

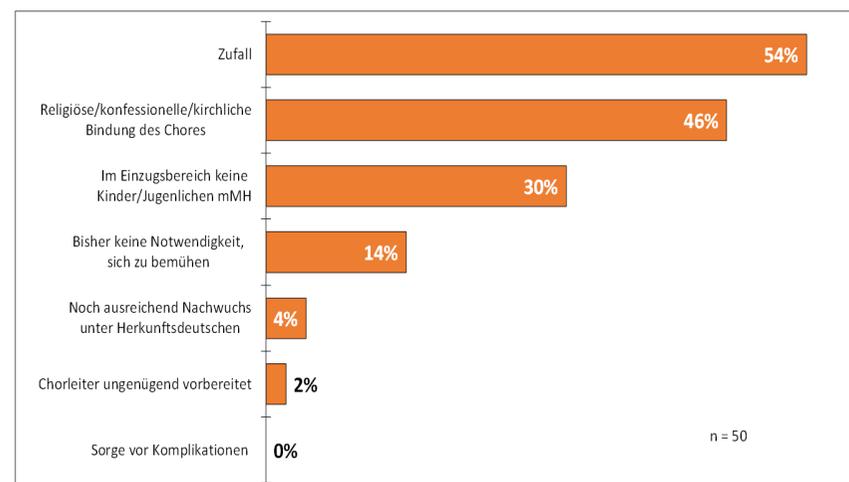
Bei den CL von Chören *ohne GHV* liegt die Zustimmung mit 88% noch höher als im Durchschnitt. CL aus Chören *mit GHV* stimmen der Frage

(nur) zu 75 Prozent zu, sehen somit die Situation nicht ganz so drastisch wie ihre Kolleg_innen ohne GHV in ihren Chören. Man kann sagen, das Sein prägt hier im weitesten Sinne das Bewusstsein.

5.2 Welche Ursachen sehen die CL für das Fehlen von Mitgliedern mit MH in Chören *ohne GHV*?

50 von 52 CL haben die Frage nach Ursachen für das Fehlen migrantischer Mitglieder in ihren Chören beantwortet. Die prozentualen Häufigkeiten der angegebenen Gründe sind in Abbildung 18 zu sehen.

Abbildung 18: Gründe, die CL für das Fehlen von Mitgliedern mit MH in ihren Chören verantwortlich sehen



Diese Frage wurde nur CL in Chören ohne GHV gestellt.

Mehr als die Hälfte der CL sieht demnach einfach nur den Zufall am Werk. Nahezu die Hälfte macht in der kirchlichen Bindung bzw. damit verbundener religiöser Ausrichtung eine Ursache aus. Fast ein Drittel sehen im Einzugsbereich des Chores auch keine entsprechenden Kinder/Jugendlichen. Dies mag in Teilen auch daran liegen, dass ein gutes Drittel der Chöre *ohne GHV* im ländlichen Raum angesiedelt ist (vgl. Kapitel 3.4). Allerdings darf davon ausgegangen werden, dass auch die selektive Wahrnehmung der CL zu dieser Meinung beiträgt. Der »Zufall« wird sicher bei denjenigen CL noch unterstützt, die bisher »keine Notwendigkeit sahen, sich zu bemühen« oder auch »noch ausreichend Nachwuchs unter

Herkunftsdeutschen« finden. Interessanterweise gibt keine einzige Chorleitung an, sich vor »Komplikationen« zu fürchten. Auch »ungenügende Vorbereitung« kann kaum eine Chorleitung für sich erkennen.

Dem entgegen steht allerdings ein nicht unerheblicher Teil von CL aus Chören *ohne GHV*, die die Vorstellung haben (!), Hindernisse bei der sozialen Einbeziehung von Kindern und Jugendlichen mit MH in Chören bewältigen zu müssen (vgl. Kapitel 5.5 für eine detaillierte Darstellung).

5.3 Werden besondere Methoden/Arbeitsmittel bei der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen mit MH im Chor eingesetzt?

Diese Frage erforderte von den CL einfache Ja/Nein-Antworten, die aber nach Möglichkeit noch mittels Freitextfeld weiter erläutert werden sollten. Die hierbei am häufigsten genannten Aspekte waren eine Anpassung des Sprachniveaus (u.a. durch reduzierte Textmenge, vor allem bei Erklärungen) zur Kommunikation mit den Chormitgliedern (12 Nennungen), das Singen in verschiedenen Sprachen (6), die Verwendung von Liedgut aus den Herkunftsländern der Mitglieder mit MH bzw. die Einbringung dort typischer Instrumente (4), sowie ggf. eine Anpassung der Repertoireauswahl (3).

5.3.1 Chöre mit GHV

Die Frage, ob CL bei ihren Arbeitsmitteln oder Methoden in der Probenarbeit/bei Aufführungen besonders berücksichtigen, dass Kinder/Jugendliche mit MH in ihrem Chor mitsingen, verneinen 78 Prozent. Nur 22 Prozent bestätigen dies. Das Verhältnis ändert sich kaum (77% vs. 23%), wenn nur CL mit spezieller Kinder- und Jugendchor-Ausbildung berücksichtigt werden. Generell sagen Frauen mit 28 Prozent allerdings mehr als doppelt so häufig »Ja« wie Männer (13%), und CL bis 48 Jahre mit 20 Prozent ein bisschen seltener als ihre Kolleg_innen über 48 Jahre mit 27 Prozent.

5.3.2 Chöre ohne GHV

Mangels eigener Erfahrung mit migrantischen Mitgliedern in ihren Chören wurden die CL gebeten einzuschätzen, ob besondere Arbeitsmittel oder Methoden notwendig wären, um Kinder/Jugendliche mit MH in die

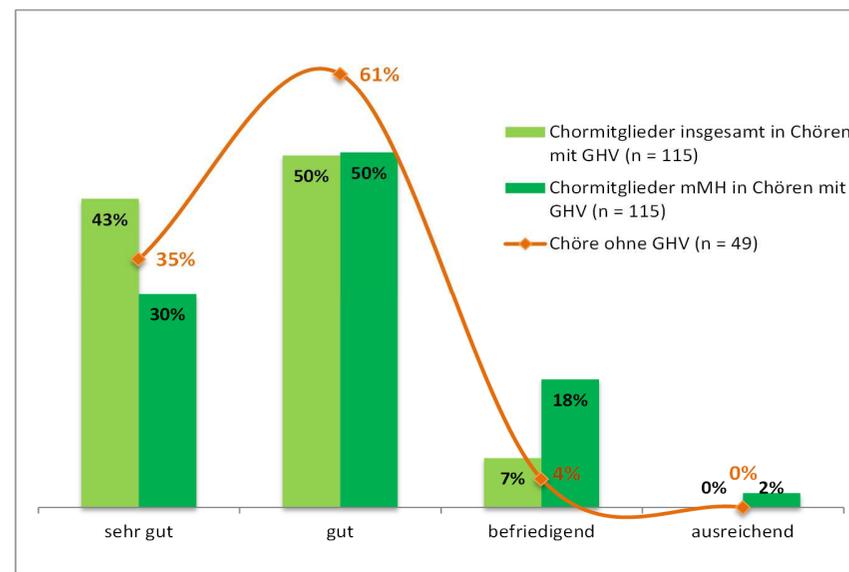
Chorarbeit zu integrieren. 37 Prozent der CL stimmen hier zu, 63 Prozent dagegen sehen diese Notwendigkeit nicht. Anscheinend ist die Wahrnehmung der Notwendigkeit besonderer Arbeitsmittel und Methoden in der erfahrungsbasierten Wirklichkeit etwas leichter, als es in der Phantasie scheinen mag.

5.4 Kommunikation zwischen Chorleitungen und Chören

Dieser Aspekt bezieht sich vorrangig auf das sprachliche Verständnis auf Seiten der Chormitglieder.

5.4.1 Wie gut können die Chormitglieder die Ausführungen, Anweisungen und Erklärungen der CL verstehen

Abbildung 19: Güte des Verständnisses von CL-Ausführungen, -Anweisungen und -Erklärungen seitens der Chormitglieder



In Chören *mit GHV* beurteilt die Hälfte der CL das Verständnis der Ausführungen in ihren Chören auf einer Skala von »sehr gut« (1) bis »mangelhaft« (5) als »gut«, unabhängig davon, ob alle Chormitglieder oder nur

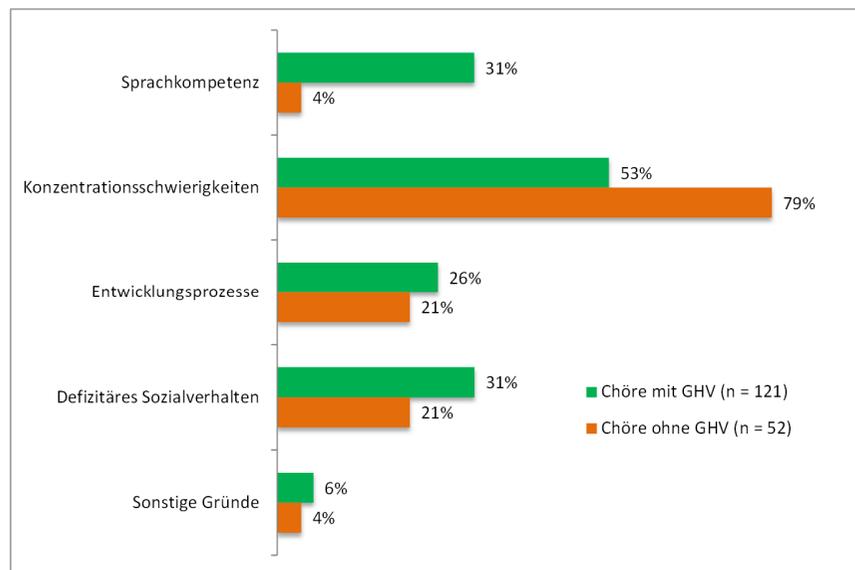
diejenigen mit MH berücksichtigt werden. Allerdings finden sich deutliche Unterschiede in der Bewertung des Verständnisses in der anderen Hälfte der CL, wie auch Abbildung 19 zeigt.

Hier schneiden Kinder/Jugendliche mit MH ($M = 1,9$) verallgemeinerbar »schlechter« ab im Verhältnis zur jeweils gesamten Chorgruppe ($M = 1,6$). Allerdings kann man bei beiden Werten – bezogen auf einen Wertebereich von 1 bis 5 – noch von einem guten Gesamtwert sprechen. Bei Chören *ohne GHV* liegt der Mittelwert mit 1,7 knapp und statistisch nicht bedeutsam unter dem von Chören *mit GHV*.

5.4.2 Woran liegen eventuelle Verständnisprobleme?

Wir haben die CL nach möglichen Gründen gefragt, die ihre Chormitglieder daran hindern könnten, ihre Ausführungen, Anweisungen und Erklärungen zu verstehen. Die Häufigkeiten der Antworten zeigt Abbildung 20.

Abbildung 20: Mögliche Gründe für Verständnisprobleme



Mehrfachnennung war möglich.

In beiden Gruppen werden Konzentrationsschwierigkeiten am häufigsten als Grund angegeben. Umso interessanter ist es, dass Konzentrationsschwierigkeiten in den Gruppen *mit GHV* weniger schwer zu wiegen

scheinen als in den Gruppen *ohne GHV*, wo im Schnitt 4 von 5 CL dies als Kommunikationsproblem ausmachen. Sprachkompetenzmangel wird in Chören *mit GHV* von knapp einem Drittel der Befragten genannt, was in der Gruppe *ohne GHV* kaum eine Rolle spielt. Dieses Problem des sprachlichen Nachteils in den GHV-Gruppen war allerdings zu erwarten. Weiterhin führt ca. ein Viertel der Befragten in beiden Gruppen »Entwicklungsprozesse« an. »Defizitäres Sozialverhalten« als Grund wird in der GHV-Gruppe von knapp einem Drittel der CL angegeben; in den Ensembles *ohne GHV* gibt dies nur ein Fünftel der CL an.

Können Chormitglieder in Gruppen *mit GHV* konzentrierter arbeiten als in herkunftsdeutschen Gruppen? Und wenn ja, woran könnte dies liegen (z.B. gesteigerte Aufmerksamkeit durch Rücksichtnahme)? »Harte« Kausalität im Hinblick auf den sozioökonomischen Status der Familien der betreffenden Kinder/Jugendlichen herzustellen, ist schwierig, da es sich hierbei nur um Einschätzungen der CL handelt und nicht um Fakten aus erster Hand. Interessant zu wissen – aber mit demselben Makel behaftet – wäre im Gegenzug auch, worauf in der GHV-Gruppe die höheren Defizite im Sozialverhalten zurückgeführt werden können.

Tabelle 2: Unterschiede in der Einschätzung des Sozialverhaltens der Kinder/Jugendlichen in GHV-Chören in Abhängigkeit von Teilaspekten des sozioökonomischen Status als mögliche Gründe für Verständnisprobleme

Aspekt (Einschätzung der CL)	Zielgruppe	Unauffällig (n = 83)		Defizitär (n = 38)	
		MW	StAbw.	MW	StAbw.
Bildungsstand	Eltern allgemein	2,4	0,81	2,8	0,84
	Eltern mit MH	2,8	0,87	3,1	0,96
Materieller Wohlstand	Familien allgemein	2,6	0,70	3,0	0,68
	Familien mit MH	3,1	0,87	3,5	0,60

MW = Mittelwert; StAbw. = Standardabweichung; Wertebereich: 1 (hoch) bis 5 (niedrig), siehe hierzu auch Kapitel 3.1.2. Da die Standardabweichung bei allen Verteilungen unter dem Wert 1 liegt, darf von einer nicht allzu großen Abweichung der Einzelwerte von den jeweiligen Mittelwerten ausgegangen werden.

Ein Mittelwertvergleich für GHV-Chöre (Tabelle 2) sowie eine inferenzstatistische Berechnung zeigen hier: In den Chören, deren CL defizitäres Sozialverhalten als Grund für Kommunikationsprobleme angeben

(n=38), werden Bildungsniveau der Eltern und materieller Wohlstand signifikant niedriger eingeschätzt im Vergleich zu den übrigen Chören (n = 83), und zwar sowohl bezogen auf die gesamte Gruppe als auch speziell für die Eltern/Familien mit MH.

5.5 Gab es bei der sozialen Einbeziehung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund in den Chor schon einmal Hindernisse zu bewältigen, die sich auf unterschiedliche soziale, kulturelle oder religiöse Normen zurückzuführen ließen?

Auch diese Frage erforderte von den CL einfache Ja/Nein-Antworten, die im Falle einer Bestätigung dieser Hindernisse noch mittels Freitextfeld weiter spezifiziert werden sollten. Hier werden aber fast ausschließlich Einzelaspekte genannt, so dass sich keine generellen Trends feststellen lassen. Die einzelnen Freitextantworten können aus der detaillierten Darstellung aller Befragungsergebnisse im Anhang unter Frage 31 (mit MH) bzw. Frage 21 (ohne MH) entnommen werden.

5.5.1 Chöre mit GHV

Die Frage war hier derart gestellt, ob die CL de facto schon einmal Hindernisse bei der sozialen Integration von Chormitgliedern mit MH zu bewältigen hatten, die auf unterschiedliche soziale, kulturelle oder religiöse Normen zurückzuführen waren. 87 Prozent der CL verneinten dies, nur 13 Prozent der CL gaben eine Bestätigung. Beantwortet hatten diese Frage 108 CL.

5.5.2 Chöre ohne GHV

In Ermangelung von Erfahrungswerten sollten die CL eine entsprechende Vermutung über mögliche Hindernisse äußern. Entgegen ihren Kolleg_innen in Chören *mit GHV* vermuteten 63 Prozent von 46 CL Hindernisse, während sich nur 37 Prozent der Befragten keine Hindernisse vorstellen konnten. Ähnlich wie bei Frage 5.1 (Repräsentation von Kindern mit Migrationshintergrund in Kinder- und Jugendchören) zeichnen sich die Dinge offensichtlich in der Phantasie besorgniserregender ab, als sie sich in der Erfahrungswirklichkeit darstellen.

5.6 Gab es bei der Probenarbeit oder bei Auftritten des Chores schon einmal Vorbehalte von Kindern und Jugendlichen oder deren Eltern, wo kultureller oder religiöser Hintergrund augenscheinlich eine Rolle gespielt hat?

Diese Frage wurde nur CL von Chören *mit GHV* gestellt. Nur 37 von 121 CL (entspricht 31%) machten dazu Angaben. Überdies geht aus 5 von 16 Zusatzerklärungen hervor, dass manche davon eben keine spezifisch migrantisch-kulturellen oder -religiösen Gründe bei vorkommenden Vorbehalten sehen, so dass derart Vorbehalte durchaus auch in deutschstämmigen Familien – vorrangig dabei seitens der Eltern – bestehen können.

Insgesamt ist also von keiner gravierend hohen Prozentzahl von Vorbehaltsproblemen auszugehen. Allerdings wäre auch ein Ergebniswert von einem Viertel der Befragten nicht trivial, sondern zeigte viel mehr, dass Sensibilität und praktische Phantasie gefordert sind, um Komplikationen vorherzusehen und zu vermeiden.

Wenn es Vorbehalte gab, bezogen sie sich am häufigsten auf bestimmte Auftrittsorte (wie Kirchen oder kulturelle Einrichtungen) (24 Befragte) und auf »bestimmte kulturell/religiös geprägte Chorliteratur« (21 Befragte), dann auf die »Art und Weise von Auftritten« (Chorkleidung, Choreografie usw.) (8 Befragte), Generell wurden die Eltern häufiger als »Vorbehaltsquelle« genannt als die Kinder.

5.7 Wie wird das Förderpotential eingeschätzt, das speziell Chorarbeit für die kulturelle Teilhabe und Integration von Kindern und Jugendlichen mit MH bietet?

Die Beantwortung dieser Frage wurde auf einer Skala von »hoch« (1) bis »gering« (5) vorgenommen. Die Ergebnisse zeigen – wie Abbildung 21 verdeutlicht, dass die Beurteilung des Förderpotentials erfreulicherweise in beiden Gruppen tendenziell hoch ist.

Allerdings beurteilen 90 Prozent der CL aus Chören *mit GHV* das Potential als mindestens »eher hoch«, aber nur 69 Prozent der CL aus Chören *ohne GHV*. CL in Chören *mit GHV* waren nicht nur überzeugter von der (eher) hohen Förderwirkung des Chorsingens (9 von 10 CL in Chören *mit GHV*, verglichen mit 7 von 10 in Chören *ohne GHV*), sondern dieser

Erkenntnis und das Postulat, die Förderung und Ausbildung der individuellen Stimmentwicklung (stärker) zu berücksichtigen.

5.7.3 Haben weitergehende Chor-Aktivitäten über Proben und Konzerte hinaus positive Auswirkungen auf die Integration von Mitgliedern mit MH?

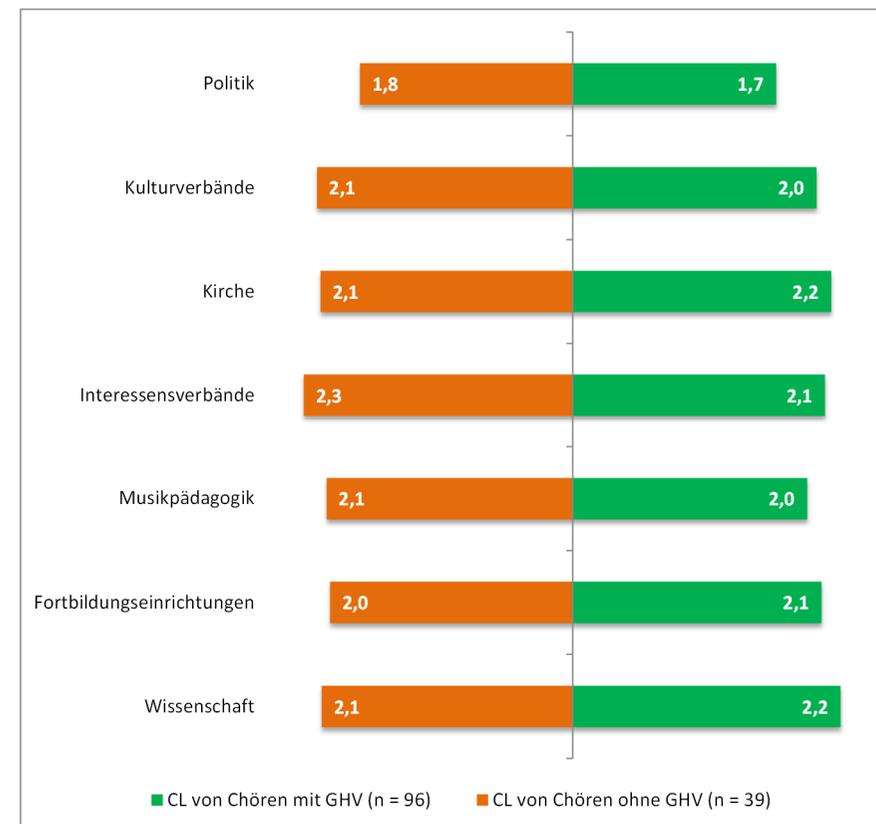
Für 88 Prozent von 91 CL aus Chören *mit GHV* haben diese Aktivitäten eine positive Auswirkung auf die Integration von Mitgliedern mit MH. In den Freitextantworten hierzu werden öfters »Kennenlernen und Wertschätzen unterschiedlichster Mitglieder«, »Stärkung der Gruppengemeinschaft« und »Integration von Eltern/ Familie« (bzw. »Integration jeglicher Schülerinnen und Schüler« im Schulkontext) genannt. Der meist angeführte Grund, warum diese Aktivitäten keinen besonderen Effekt hätten, ist, dass die Sänger_innen bereits gut integriert seien.

5.8 Wie werden die derzeitigen Bemühungen der verschiedenen Akteure in Gesellschaft und Politik um die musikkulturelle Arbeit mit Kindern und Jugendlichen mit MH eingeschätzt?

Die Beantwortung aller sieben Teilfragen wurde auf einer Skalierung von »muss unbedingt stärker sein« (1) über »angemessen« (3) bis »muss unbedingt weniger werden« (5) vorgenommen. Prinzipiell wird bei allen Institutionen von den CL beider Gruppen (*mit/ohne GHV*) ein größeres Engagement eingefordert, da sämtliche Mittelwerte im Wertebereich 1,7 bis 2,3 liegen. Die Beurteilungen im Einzelnen sind aus Abbildung 22 ersichtlich.

Am stärksten wird eine Verstärkung des institutionellen Engagements von der Politik gefordert, und zwar signifikant stärker im Vergleich zu fast allen anderen Akteuren (bis auf die Fortbildungseinrichtungen), und zwar über beide Gruppen. Demnach spielt das Vorhandensein von GHV in den Chören bei den Einschätzungen offenbar eher eine untergeordnete Rolle.

Abbildung 22: Beurteilung des Engagements der politischen, pädagogischen und wissenschaftlichen Akteure für Kinder/Jugendliche mit MH



5.8.1 Was sind daraus die wichtigsten Maßnahmen?

Diese Frage, welche eine Freitext-Antwort verlangte, beantworteten 53 CL (42 von CL in Chören *mit GHV*, 11 von CL in Chören *ohne GHV*). Die meisten wünschten mehr finanzielle Förderungen (12 Antworten), eine Stärkung des Fachs Musik in der Schule (6), das Aufklären über positive Effekte des Musikmachens/Singens (6), Fortbildungen und Schulungen (5), sowie eine kulturelle bzw. sprachliche Erweiterung des Repertoires und die Einbeziehung von Musik aus den Herkunftsländern der Kinder/Jugendlichen (4).

5.9 Was würde Chorleitungen am besten helfen, die Integration von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund zu fördern?

Insgesamt gab es 58 Antworten (47 von CL in Chören *mit GHV*, 11 von CL in Chören *ohne GHV*) auf diese Freitext-Frage. Sie bezogen sich zum Teil auf unterstützende Maßnahmen, zum Teil auf eigenes didaktisches Verhalten. Am häufigsten wurden Fortbildungen (9 Antworten) vorgeschlagen, gefolgt von mehr gemischter Literatur bzw. Liedern aus den Herkunftsländern der Kinder/Jugendlichen mit MH (7) (hierbei pochen 3 weitere Personen auf die Einfachheit und Aktualität dieser Literatur). Auf das eigene Verhalten zielen Vorschläge einer intensiveren Elternarbeit (5), einer unkommentierten Gleichbehandlung und Wertschätzung der Kinder/Jugendlichen mit MH (4), jedoch auch einer Aufgeschlossenheit der Eltern der Kinder/Jugendlichen mit MH (2). Vier Personen ist außerdem die intensive und gemeinsame Arbeit an der Sache wichtig.

5.10 Sollen spezielle Fördermittel in die musikalische Projekte zur Integration von Kindern und Jugendlichen mit MH fließen?

In beiden Gruppen halten es über 90 Prozent der Befragten für tendenziell richtig, dass spezielle Fördermittel in die musikalische Integrationsarbeit von Kindern und Jugendlichen mit MH fließen sollen. Fast die Hälfte aller Befragten hält dies sogar für *absolut richtig* (CL in Chören *mit GHV*: 47%, CL in Chören *ohne GHV*: 43%), und jeweils ein Drittel immerhin für *richtig*. Ein genereller Unterschied im Urteilsverhalten zwischen den Gruppen ist nicht erkennbar.

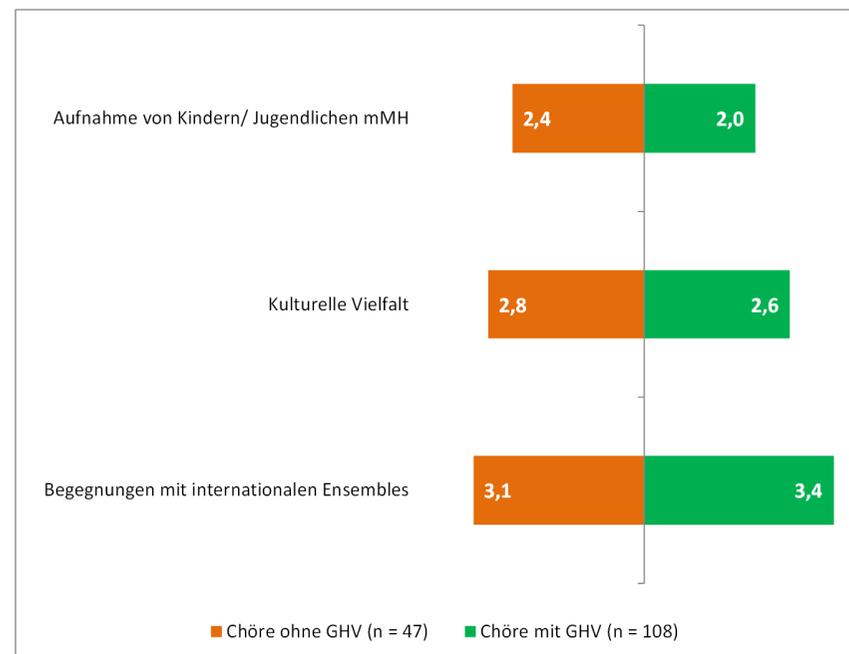
Somit befürwortet die überwiegende Mehrheit der CL die Verwendung spezieller Fördermittel für musikalische Projekte, unabhängig davon, ob sich Kinder/Jugendliche mit MH in ihrem Chor finden.

5.11 Wie sehr liegen den Chorleitungen bestimmte Punkte in Bezug auf die Arbeit in ihren Chören am Herzen?

Zu drei inhaltlichen Aspekten der Chorarbeit sollten die CL einstufen, wie wichtig ihnen diese jeweils sind, und zwar jeweils auf einer Skala von »Sehr« (1) bis »Gar nicht« (6). Dabei entwickelten die Gruppen durchaus

eigene Profile. Die Mittelwerte zu allen drei Aspekten für beide Gruppen sind vergleichend in Abbildung 23 gegenüber gestellt.

Abbildung 23: Herzensanliegen der Chorleitungen in ihrer Chorarbeit bezüglich Interkulturalität/Integration



Dargestellt sind Mittelwerte.

Tabelle 4: Prozentuale Häufigkeiten zur Relevanz der Herzensanliegen für die CL

Herzensanliegen	CL von Chören...	sehr (1)	(2)	(3)	(4)	(5)	gar nicht (6)
Aufnahme von Kindern/Jugendlichen mit MH in Ihren Chor	mit GHV (n = 107)	39%	30%	25%	3%	3%	---
	ohne GHV (n = 46)	17%	39%	37%	4%	---	2%
Kulturelle Vielfalt bei der Repertoire-Auswahl/Zusammenstellung	mit GHV (n = 108)	24%	23%	30%	14%	8%	1%
	ohne GHV (n = 46)	17%	28%	26%	17%	7%	4%
Begegnung mit internationalen Ensembles / Chorfahrten	mit GHV (n = 107)	18%	17%	17%	15%	22%	11%
	ohne GHV (n = 45)	20%	16%	27%	22%	7%	9%

Bedingt durch Auf- und Abrundungen ergibt die Summe der Einzelwerte einer Zeile nicht immer exakt 100%.

Die Einzelergebnisse zu diesen drei Herzensanliegen sind in Tabelle 4 aufgeführt und werden nachfolgend genauer analysiert und interpretiert.

5.11.1 »Aufnahme von Kindern/Jugendlichen mit Migrationshintergrund in meinen Chor«:

Die Mittelwerte der Beurteilung bei CL von Chören mit und *ohne GHV* unterscheiden sich statistisch signifikant dahingehend, dass CL in Chören *mit GHV* die Aufnahme von Kindern und Jugendlichen mit MH generell ein größeres Anliegen ist. Bei den Bewertungen im Einzelnen wird ersichtlich, dass es bei den eher kritischen Einschätzungen von (4) bis (6) keine großen Unterschiede gibt. Aber »sehr« (1) am Herzen liegt dies nur 17 Prozent der CL von Chören *ohne GHV*, hingegen mit 39 Prozent mehr als doppelt so vielen der CL von Chören *mit GHV*. Entsprechend weniger Kolleg_innen werten bei ihnen nach den Stufen (2) und (3). Bei den CL mit Chören *ohne GHV* kehrt sich diese Situation um.

5.11.2 »Kulturelle Vielfalt bei der Repertoire-Auswahl bzw. -Zusammenstellung«:

Hier liegen die Mittelwerte der Einschätzung bei den vielfaltserfahrenen CL wieder etwas positiver als bei den nicht-vielfaltserfahrenen. Allerdings ist der Abstand nicht ganz so groß. Auch liegen die Einzelwerte nicht so weit auseinander. Bemerkenswert ist, dass sich die Bewertungen stärker über die gesamte Bewertungsskala verteilen.

5.11.3 »Begegnung mit internationalen Ensembles / Chorfahrten«:

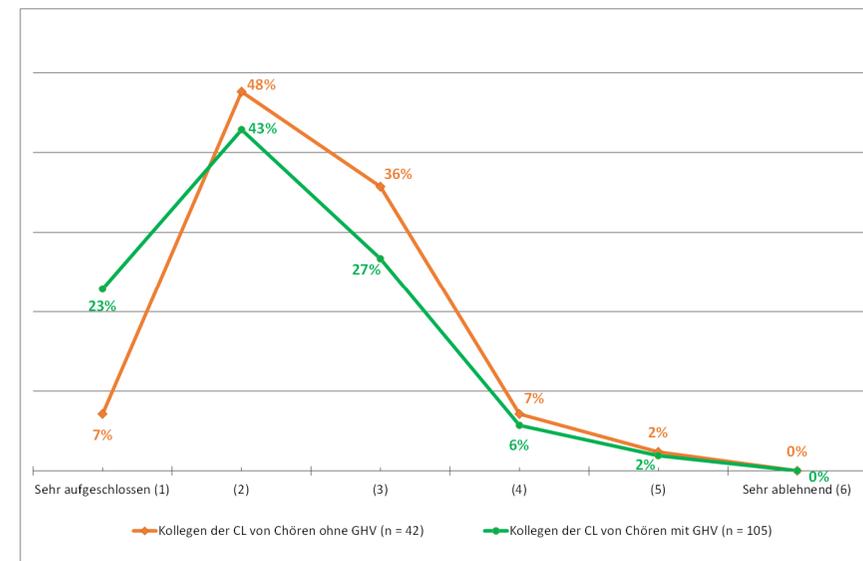
Hier schlägt das Herz insgesamt nicht so stark. Und die Bewertungen der beiden Gruppen fallen – anders als bei den anderen Punkten – bei den vielfaltserfahrenen CL deutlich schwächer aus als bei den nicht vielfaltserfahrenen. Dabei stimmen die beiden Gruppen bei den positivsten Einschätzungen (1) und (2) ziemlich überein. Bei den Bewertungen (3) und (4), die nach dem Schulnotensystem noch als positiv anzunehmen sind, rangieren die vielfaltserfahrenen CL deutlich unter den nicht-vielfaltserfahrenen. Bei der schon sehr kritischen Einschätzungen (5) dagegen liegen die vielfaltserfahrenen CL mit 22 Prozent um das Dreifache höher als die nicht-vielfaltserfahrenen mit 7 Prozent. Bei »(6) Gar nicht« nähern sie

sich dann mit 11 Prozent (vielfaltserfahren) und 9 Prozent (nicht-vielfaltserfahren) wieder deutlich an.

5.12 Wie schätzen die CL die überwiegende Einstellung von Kolleg_innen zu den Herausforderungen ein, die die »Migrationsgesellschaft« für die Chorarbeit mit sich bringt?

Im Durchschnitt sehen die CL eine grundsätzlich noch positive Einstellung bei ihren Kolleg_innen. Die CL von Chören *mit GHV* nehmen bei ihren Kolleg_innen eine etwas aufgeschlosseneren Haltung (Mittelwert 2,21) wahr als die CL von Chören *ohne GHV* (MW 2,50). Die einzelnen Positionen und die Häufigkeiten, mit denen sie angewählt wurden, sind in Abbildung 24 aufgeführt.

Abbildung 24: Wie sehen die CL die überwiegende Einstellung ihrer Kolleg_innen zu den Herausforderungen der Migrationsgesellschaft für die Chorarbeit?



Interessant sind die Differenzierungen im Einzelnen: Zwar sieht niemand in beiden Gruppen eine »sehr ablehnende« Haltung bei den Kolleg_innen. Auch die nächstkritischen Haltungen (5) und (4) auf der 6-Punkt-Skala trauen übereinstimmend nur wenige den Kolleg_innen zu. Aber »sehr aufgeschlossen« sehen nur wenige (7%) CL von Chören *ohne GHV*

ihre Kolleg_innen, hingegen fast ein Viertel (23%) der CL von Chören *mit GHV*. Entsprechend weniger Kolleg_innen werden bei ihnen auf den Stufen (2) und (3) verortet. Bei den CL mit Chören *ohne GHV* ist dies umgekehrt: Immerhin mehr als ein Drittel (36%) sehen sie (nur) bei Stufe (3).

Hier wiederholt sich noch einmal das Phänomen, dass die Umwelt je nach der eigenen Erfahrungslage unterschiedlich gesehen wird.

6. Fazit

Ein grundsätzliches Ziel der vorliegenden Befragung war es herauszufinden, ob Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund – wie in Teilen der Öffentlichkeit angenommen – tatsächlich in deutschen Kinder- und Jugendchören unterrepräsentiert sind. Die CL in unserer Stichprobe stimmen dieser Frage im Allgemeinen tendenziell zu. Allein die in der Befragung erhobenen Zahlen widersprechen eher dieser Einschätzung, vor allem im Hinblick auf die Anteile migrantischer Chormitglieder an den Gesamtmitgliederzahlen in Chören *mit GHV*, sowie hinsichtlich der Vielfalt der in diesen Chören vertretenen Herkunftsländer und -weltregionen. Einzig von einer Repräsentativität der Daten in dieser Frage kann nicht ausgegangen werden, da die Ergebnisse in unserer Stichprobe zahlenmäßig zu gering und somit nicht verlässlich genug sind, um als repräsentativ interpretiert werden zu können. Dennoch darf vermutet werden, dass sich mehr Kinder und Jugendliche *mit MH* in Chören finden, als hinlängliche Vorurteile anzunehmen gebieten. (Vgl. auch die Darstellung im Beitrag Karl Ermert in diesem Band S. 31ff.)

6.1 Was fällt auf?

Im Vergleich der **Mitgliederzahlen** zeichnen sich Chöre *mit GHV* als merklich größer ab – im Durchschnitt sogar um die Hälfte – als Chöre mit nur herkunftsdeutschen Mitgliedern. Sie sind vergleichsweise häufiger in Großstädten anzutreffen, Chöre *ohne GHV* dagegen vorrangig in ländlichen Regionen und Kleinstädten.

Bei der Herkunft von Kindern/Jugendlichen *mit MH* (bzw. deren Familien) in Chören *mit GHV* werden EU-Staaten insgesamt am häufigsten genannt, darunter vorrangig mittelosteuropäische und südosteuropäische Länder. Regional gesehen, ist ein starker Anteil südlicher und östlicher Mittelmeeranrainerstaaten zu erkennen. Hierzu gehört auch die Türkei als das Herkunftsland, wo in fast der Hälfte aller Chöre *mit GHV* Chormitglieder familiäre Wurzeln haben. Des Weiteren ist auch Osteuropa – vor allem mit einem hohen Anteil russischstämmiger Mitglieder – stark vertreten.

Es scheint, dass eine bessere und umfangreichere **Ausbildung der Chorleitungen** sie deutlich aufgeschlossener gegenüber der Thematik GHV macht. Auch lässt offenbar der Kontakt mit Kindern/Jugendlichen *mit MH* und die daraus gewonnenen Erfahrungen die CL viele Dinge, welche die Arbeit in GHV-Chören betreffen, positiver und auch einfacher sehen als die CL, denen die Erfahrung *mit GHV* fehlt.

Bei den **sozioökonomischen Einflussfaktoren**, die auch als Milieufaktoren interpretiert werden können, sehen die CL von Chören *mit GHV* bei Familien *mit MH* leichte, wenn auch signifikante Abstufungen in Bildungsniveau und Wohlstandsmilieu gegenüber Familien ausschließlich deutscher Herkunft. Bemerkenswert in diesem Zusammenhang ist dagegen, dass das musikalische Interesse in den Familien der Chormitglieder sowohl innerhalb von Chören *mit GHV* als auch gegenüber von Chören *ohne GHV* keine Unterschiede aufzuweisen scheint.

In Fragen der **Repertoirezusammenstellung** zeigen CL von Chören *mit GHV* entgegen möglicher Erwartungen ein eher geringes Interesse an nicht-westlicher Chorliteratur. Auch kennen sie sich darin fast ebenso wenig aus wie ihre Kolleg_innen aus Chören mit ausschließlich herkunftsdeutschen Mitgliedern. Auffällig ist außerdem, dass die CL von Chören *mit GHV* in stärkerem Maß allein über die Repertoirezusammenstellung bestimmen als die CL von Nicht-GHV-Chören.

6.2 Welche Zugangshindernisse für Kinder/Jugendliche mit MH haben wir erkannt?

Mögliche Hindernisse, welche die Mitwirkung von Kindern/Jugendlichen *mit MH* in Chören erschweren oder gar unmöglich machen, können

vielerlei Ursachen haben und auf beiden Seiten (Chorleitung, Chormitglieder) liegen. Auch sind diese nicht notwendigerweise in kulturellen, religiösen oder sozialen Aspekten oder Haltungen begründet, die ihre Ursachen in dem Verhaftetsein in bestimmten Milieus haben, sondern können auch auf individuelle Charakteristika oder Handlungen zurückzuführen sein.

Einen häufigen – aber nicht MH-spezifischen – Umstand stellen **Unterschiede im Bildungs- und Wohstandsmilieu** in den Familien potentieller Chormitglieder dar. Eine Schlüsselrolle kommt hier meist den Eltern zu, die ihren Kindern nicht nur – falls überhaupt erforderlich – finanziell eine Mitwirkung in entsprechenden Chören ermöglichen, sondern auch überhaupt erst einmal Bewusstsein gewinnen und schaffen, Interesse wecken, oder interessierte Kinder in ihrem Wunsch nach Mitwirkung auch entsprechend unterstützen müssen.

Dies ist offenbar generell der Fall. Trotz sozioökonomischer Unterschiede von MH-Familien gegenüber den Familien insgesamt bewegt sich die musikalische Interessiertheit bei allen Gruppen auf einem ähnlichen Niveau. Es wird den Familien also von den CL bescheinigt, unabhängig der sozioökonomischen Situation eine tendenziell äquivalente positive Grundhaltung zu musikalischen Aktivitäten ihrer Kinder einzunehmen.

Die Trägerschaften der Chöre wirken bis zu einem gewissen Grad als Filter für die Verteilung der GHV-Gruppen je nach weltanschaulicher oder religiöser Orientierung. In kirchlich getragenen Chören finden sich neben christlichen nur wenige Kinder und Jugendliche aus den anderen beiden großen monotheistischen Religionen. Der Islam ist wenig, das Judentum gar nicht vertreten. Dafür sind dort fallweise überraschend hohe Anteile buddhistischer und hinduistischer Chormitglieder anzutreffen.

Es scheint jedoch, dass diese Filter nicht im Sinne einer Exklusivität zu verstehen sind. Kirchliche Chöre schließen Mitglieder anderer religiöser Orientierung nicht grundsätzlich aus, auch in christlich-kirchlichen Ensembles fehlen andere religiöse Bekenntnisse nicht. Anzunehmen ist, dass die Wahl von der Seite der Migrant_innen erfolgt. Je nach religiöser Bindung und deren Stärke suchen diese (bzw. ihre Eltern) sich Chöre mit passendem Programm (vor allem hinsichtlich Repertoireausrichtung und -zusammenstellung) aus und/oder meiden womöglich Ensembles, deren

Aufführungspraktiken und -riten nicht mit ihren eigenen kulturellen/religiösen Orientierungen vereinbar sind. Die Zugehörigkeit zu Trägerschaften hat somit eher regulierende Wirkung im Sinne von mehr oder weniger stark repräsentierten Entitäten in den jeweiligen institutionell getragenen Chören. Folgerichtig finden sich dann in Schulchören sowieso, aber auch in anderen Vereinschören mehr Kinder und Jugendliche anderer religiöser Bekenntnisse oder auch ausdrücklich nichtreligiöser Orientierung.

Bei den Chorleitungen kann, wie bereits oben dargestellt, eine umfassende **Ausbildung** die Arbeit mit Kindern/Jugendlichen *mit MH* begünstigen. Im Umkehrschluss stellt daher womöglich eine weniger umfassende Ausbildung ein Hindernis dar, wenn CL Kontaktprobleme oder Berührungspunkte mit Kindern/Jugendlichen anderer Herkunftskulturen oder Religionen empfinden und dadurch nicht in der Lage sind, auf diese Chormitglieder einzugehen und sie in der Chorarbeit gleichberechtigt zu fördern.

Ebenso können weitere Persönlichkeitsfaktoren sowohl wegbereitend als hinderlich bei der Integration sein, so z.B. das **Geschlecht der CL**. Weibliche Chorleitungen zeigen sich im Rahmen unserer Befragung zielstrebiger in der Ausbildung speziell für die Kinder- und Jugendchorarbeit, was ihnen Vorteile in der pädagogischen Arbeit oder auf empathischer Ebene bringen könnte. Männliche Chorleitungen werden dagegen womöglich von Chormitgliedern bestimmter ethnischer oder religiöser Gruppen eher als Autoritätsperson angesehen als ihre Kolleginnen, was die entsprechenden Kinder/Jugendlichen dann ›folgsamer‹ macht bei der Umsetzung von Arbeitsanweisungen oder der Akzeptanz disziplinarischer Maßnahmen – ein Umstand, der auch immer wieder mal in den Expert_innen-Interviews thematisiert wurde.

Nicht zuletzt spielt **bei den CL** sicherlich auch **ihre eigene religiöse, kulturelle und/oder normative Orientierung** eine Rolle im Umgang mit ihren Mitgliedern, ebenso ihre gesellschaftspolitische Einstellung. Hierin könnten generelle Sympathien oder Antipathien bspw. gegenüber manchen Migrant_innen-Gruppen begründet liegen. Wir haben diesen Umstand im Rahmen unserer Befragung nicht näher untersucht und können insoweit hierzu keine tiefergehenden Aussagen machen. Allerdings fällt

beispielsweise schon auf, dass – gemessen an der Gesamtbevölkerung in Deutschland – der Anteil von Christen unter den CL sehr hoch ist.

Auf Seiten der Kinder/Jugendlichen *mit MH* mag sicherlich ein **Mangel an Sprachkompetenz** ein potentielles Zugangshindernis für die Mitwirkung in Chören sein – ein Problem, das sich vor allem vor dem Hintergrund zunehmender Flüchtlingszahlen noch weiter manifestieren könnte. Die Arbeit in Chören erfordert ein gewisses musikalisches Grund-Vokabular, dessen Erwerb nicht notwendigerweise vorausgesetzt werden kann, wenn der Fokus in Sprachkursen selbstverständlich zunächst darauf liegt, Sprachkompetenzen für die Bewältigung alltäglicher Anforderungen zu entwickeln. Somit könnten es gerade Kinder/Jugendliche aus Flüchtlingsfamilien zunächst deutlich schwerer haben, Zugang zu deutschen Kinder- und Jugendchören zu finden. Allerdings zeigen Beispiele aus unseren Expert_innen-Interviews, wie auch die Sprachhürde zu überwinden ist.

Defizitäres Sozialverhalten von Kindern/Jugendlichen *mit MH* kommt vor, allerdings nicht als Massenphänomen. Es muss sich auch nicht in generellen Verhaltensauffälligkeiten darstellen, sondern kann sich auf das Nichteinhalten oder Sich-Verweigern gegenüber bestimmten sozialen Kommunikationsformen oder Hierarchiestrukturen innerhalb der Chorgemeinschaft beschränken. Als Beispiel sei hier nochmals die in einzelnen Expert_innen-Interviews thematisierte mangelnde Akzeptanz von weiblichen Chorleitungen vorrangig durch Jungen genannt, die eine ausschließlich männlich geprägte Hierarchiestruktur in der familiären Erziehung gelernt haben.

6.3 Welche möglichen Zugangshindernisse sind keine?

Im Gegenzug ist es erfreulich, auch einige Faktoren ausgemacht zu haben, die – entgegen möglicher Erwartungen – keinen nachweislich hindernden Einfluss auf die Mitwirkung von Kindern/Jugendlichen *mit MH* in Chören haben.

Hierzu zählt die Sorge, dass die **Bedingungen für die finanzielle Beteiligung** in Form von Mitgliederbeiträgen zu hoch für manche Familien liegen könnten. Wir haben jedoch festgestellt, dass Mitgliedsbeiträge im Regelfall gar nicht erhoben werden und, wenn doch, dass zumindest die Möglichkeit der Reduzierung für finanziell schwache Mitglieder (bzw.

deren Familien) besteht. Was wir im Rahmen der Befragung nicht mit Sicherheit beantworten können, ist die Frage, ob Kosten womöglich bei Chorfreizeiten/-fahrten eine Rolle spielen, d.h. ob Chormitglieder aus finanziell schwächeren Familien bei solchen Aktivitäten benachteiligt sind. Hier ist allerdings anzunehmen, dass Chöre für solche Fälle oft über gewisse finanzielle Rücklagen verfügen, die den jeweiligen Chormitgliedern eine vergünstigte oder sogar kostenlose Teilnahme an der jeweiligen Choraktivität ermöglichen. Diese Möglichkeit wurde uns gegenüber in mehreren Expert_innen-Interviews geäußert. Allenfalls bleibt dann noch die Frage, ob diese Möglichkeit auch in Anspruch genommen wird. Insgesamt handelt es sich aber hier nicht um ein migrantenspezifisches Problem.

Weitere Faktoren, die augenscheinlich *keine* Zugangshindernisse darstellen:

- Unterschiede im Konzentrationsvermögen. Hier konnten in der Summe keine Nachteile bei Kindern/Jugendlichen *mit MH* im Vergleich zu herkunftsdeutschen Kindern und Jugendlichen festgestellt werden, eher im Gegenteil.
- Anforderungen an den Einsatz besonderer Arbeitsmittel oder Methoden für die Chorarbeit mit migrantischen Chormitgliedern. Die überwiegende Mehrheit der CL gab an, diese nicht einzusetzen.
- Unterschiedliche soziale, kulturelle und/oder religiöse Normen bei Kindern/Jugendlichen *mit MH* sind in der Quantität keine nennenswerten Hindernisse bei der Einbeziehung. Wenn überhaupt, lassen sich derlei Tendenzen eher auf Seiten der Eltern festmachen. Zudem sei auch hier noch einmal darauf hingewiesen, dass solcherart Vorbehalte nicht genuin oder gar generell ein Problem in den Bevölkerungsteilen *mit MH* darstellen, sondern dass sie sich auch in herkunftsdeutschen Familien finden lassen.

Abschließend: Es kann durchaus interessant und wichtig sein, sich weiter vertiefend mit Zugangshindernissen zu befassen, die wir nicht (so einfach) erkennen und belegen können. Diese näher zu ergründen, mag Aufgabe weiterer Studien sein.

6.4 Was hilft bei der »Integration« von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund?

Generell ist zu sagen, dass aufgrund unserer Beobachtungen durch Expert_innen-Interviews und Online-Befragung der Eindruck entstanden ist, dass für den Großteil der Chormitglieder *mit MH* eine spezielle Integration überhaupt nicht (mehr) von Grund auf erforderlich ist. Für viele dieser Kinder/Jugendlichen stellt sich die Frage nach Integration gar nicht mehr. Oder sie werden bereits durch die Empathiefähigkeit vor allem der anderen Chormitglieder oftmals gleich von Beginn an in den Chor integriert.

Darüber hinaus stellen Erkenntnisse sowohl aus den Interviews als auch der Befragung **die Rolle außermusikalischer Freizeitaktivitäten** in der Gruppe als enorm gemeinschaftsstiftend heraus, gerne auch über Feiern mit internationalem Charakter, in denen auch gleich die Herkunftskulturen der jeweiligen Kinder/Jugendlichen in einem breiteren Fokus einbezogen werden können. Allerdings muss man sich immer hüten, die möglichen Unterschiede erst dadurch zum Tragen zu bringen, dass man Differenzen zum Thema macht.

In der musikalischen Arbeit zu erwähnen ist vor allem das **Stimmbildungsangebot für Einzelne oder Gruppen**, d.h. jenseits von chorischer Stimmbildung. Neben einer gezielteren Arbeit an der Verbesserung der individuellen Stimmqualität (und somit einer besseren musikalischen Integration) werden auch psychologische Faktoren angeführt, wie z.B. die Stimme als »Spiegel der Seele«, welche Emotionen und Stimmungen ausdrücken kann, und die als einmal gefestigtes Instrument zu mehr Selbstvertrauen und emotionaler Stabilität der betreffenden Kinder/Jugendlichen beitragen kann.

Geringeren Einfluss scheint die **Einbeziehung migrantischer Chormitglieder bzw. deren musikalischer Kultur in die Repertoireplanung und Probenarbeit** zu haben. Die statistischen Differenzen stellen sich im Vergleich zwischen Chören *mit* und *ohne GHV* als eher marginal heraus. Entstehungshintergründe der gesungenen Literatur im Chor werden in Chören *mit GHV* nicht stärker thematisiert als in denen *ohne GHV*. Dagegen ist die Beteiligung/Mitbestimmung der Mitglieder bei der Reper-

toirewahl in Chören *ohne GHV* stärker verbreitet. Jenseits der individuellen Stimmbildung lässt sich kein überzeugend integrationsbildendes Moment bei der Frage nach besonderen Arbeitsmitteln oder Methoden in der Probenarbeit zur gezielten Einbindung von Kindern/Jugendlichen *mit MH* ausmachen.

Der zentrale Faktor für eine erfolgreiche Integrationsarbeit ist und bleibt selbstverständlich **die jeweilige Chorleitung selbst**. Wie in jedem Arbeitsfeld mit Kindern und Jugendlichen sind musikalische Kompetenz, pädagogisches Geschick und Empathie seitens der CL unerlässliche Voraussetzungen für eine erfolgreiche Arbeit und somit auch für eine gelungene Integration aller Chormitglieder – nicht nur derjenigen *mit MH*.

Signalisiert man als CL den Kindern und Jugendlichen gegenüber Offenheit und ehrliches Interesse an der gemeinschaftlichen Arbeit, erhöht dies auch deren Bereitschaft zur Kooperation. Wenn wir durch Respekt und Toleranz jeglicher Form von Vielfalt auf Seiten unseres Gegenübers begegnen, hält dies unsere freiheitlich pluralistisch geprägte Gesellschaft auf Dauer für alle Beteiligten interessant und lebenswert.

7. Verzeichnis der Abbildungen und Tabellen

7.1 Abbildungen

Abbildung 1: Musikalische Ausbildung der CL von Chören mit/ohne GHV	197
Abbildung 2: Kenntnisse der CL in nicht-westlicher Chorliteratur	198
Abbildung 3: Zugehörigkeit der Chorleitungen zu Musikverbänden	199
Abbildung 4: Die 30 am häufigsten genannten Herkunftsländer der Chormitglieder mit MH	202
Abbildung 5: Geografische Herkunftsregionen der Chormitglieder mit MH und ihre Verteilung nach Trägerstrukturen der Chöre	203
Abbildung 6: Siedlungsräumliche Verteilung der Kinder- und Jugendchöre	205
Abbildung 7: Trägerschaften der Kinder- und Jugendchöre	206
Abbildung 8: Anteilig prozentuale Verteilung der Religionszugehörigkeiten von Chormitgliedern in Chören mit GHV	209

Abbildung 9: Verteilung der Chöre auf die Altersgruppen	212
Abbildung 10: Zugehörigkeit der Kinder- und Jugendchöre zu Chorverbänden	214
Abbildung 11: Einschätzung des sozioökonomischen Status der Familien von Chormitgliedern	216
Abbildung 12: Musikalische Ansprüche der CL in der Probenarbeit	219
Abbildung 13: Ziel der Thematisierung von Entstehungshintergründen	221
Abbildung 14: Häufigkeit der Mitbestimmung der Chormitglieder bei der Repertoirewahl	223
Abbildung 15: Einfluss der Trägerschaft auf die Berücksichtigung von Stücken aus den Herkunftskulturen der Chormitglieder mit MH	224
Abbildung 16: Gemeinsame Freizeitaktivitäten in den Chören	225
Abbildung 17: Mitbringen anderer Kinder/Jugendlicher in den Chor durch die Chormitglieder	227
Abbildung 18: Gründe, die CL für das Fehlen von Mitgliedern mit MH in ihren Chören verantwortlich sehen	229
Abbildung 19: Güte des Verständnisses von CL-Ausführungen, -Anweisungen und -Erklärungen seitens der Chormitglieder	231
Abbildung 20: Mögliche Gründe für Verständnisprobleme	232
Abbildung 21: Einschätzung des Förderpotentials in der Chorarbeit für die kulturelle Teilhabe von Kindern und Jugendlichen mit MH	236
Abbildung 22: Beurteilung des Engagements der politischen, pädagogischen und wissenschaftlichen Akteure für Kinder/Jugendliche mit MH	239
Abbildung 23: Herzensanliegen der Chorleitungen in ihrer Chorarbeit bezüglich Interkulturalität/Integration	241
Abbildung 24: Wie sehen die CL die überwiegende Einstellung ihrer Kolleg_innen zu den Herausforderungen der Migrationsgesellschaft für die Chorarbeit?	243

7.2 Tabellen

Tabelle 1: Verteilung des Hauptarbeitsorts der Chorleitungen nach Bundesland	195
Tabelle 2: Unterschiede in der Einschätzung des Sozialverhaltens der Kinder/Jugendlichen in GHV-Chören in Abhängigkeit von Teilaspekten des sozioökonomischen Status als mögliche Gründe für Verständnisprobleme	233

Tabelle 3: Häufigkeiten der CL-Einschätzung zur Effektivität von Einzel- und Gruppenstimmführung für Kinder/Jugendliche mit MH	237
--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----

Tabelle 4: Prozentuale Häufigkeiten zur Relevanz der Herzensanliegen für die CL	241
---------------------------------------------------------------------------------	-----

8. Anhang: Zuordnungsliste der Herkunftsländer von Chormitgliedern mit MH zu geografischen Weltregionen

Die folgende Liste enthält diejenigen Länder außerhalb Deutschlands, welche die CL in unserer Befragung de facto als Herkunftsländer der Mitglieder mit MH in ihren Chören angegeben haben.

EU I: West- und Nordeuropa: Belgien; Estland; Frankreich; Großbritannien; Lettland; Litauen; Niederlande

EU II: Südeuropa: Griechenland; Italien; Portugal; Spanien

EU III: Mittelost- und Südosteuropa: Bulgarien; Kroatien; Polen; Rumänien; Slowakei; Slowenien; Tschechien; Ungarn

Osteuropa: Russische Föderation; Ukraine, Weißrussland

Balkan (außer EU-Staaten): Albanien; Bosnien und Herzegowina; Kosovo; Mazedonien; Montenegro; Serbien (ohne Kosovo)

Südlicher und östlicher Mittelmeerraum: Ägypten; Jordanien; Marokko; Libanon; Syrien; Türkei; Tunesien

Vorderasien: Afghanistan; Armenien; Aserbaidschan; Irak; Iran; Kasachstan

Asien: Bangladesch; China (Taiwan); China (VR); Indien (mit Kaschmir); Indonesien; Japan; Korea, Süd; Malaysia; Mongolei; Nepal; Pakistan (ohne Kaschmir); Philippinen; Sri Lanka; Thailand; Vietnam

Afrika südlich der Sahara: Äthiopien; Burkina Faso; Burundi; Elfenbeinküste; Eritrea; Gambia; Ghana; Kamerun; Kenia; Kongo, Republik; Nigeria; Somalia; Südafrika; Togo

Amerikanischer Kontinent: Argentinien; Barbados; Bolivien; Brasilien; Chile; Dominikanische Republik; Jamaika; Kuba; Mexiko; Peru; Vereinigte Staaten von Amerika (USA)

Kinder- und Jugendchöre und Migrationsgesellschaft - die Expert_innen-Interviews

Ulrike Frischen¹, Niklas Büdenbender²

Nach der Literaturrecherche zum Thema des Projekts war die erste Phase der praktischen Forschungsarbeit bestimmt durch leitfadengestützte Interviews mit insgesamt elf Interviewpartner_innen, die als Chorleiter_innen von Kinder- und Jugendchören unter verschiedenen Trägerschaften, als Musikpädagog_innen, als Musiklehrer_innen, als Musikwissenschaftler_innen arbeiten. Mit den Interviews wurde ein erster systematischer Einblick in Praxis und Theorie der Arbeit und der Situation in Kinder- und Jugendchören an Schulen, Kirchen, Kindergärten, Musikschulen, Volkshochschulen gewonnen. Die Ergebnisse flossen ein in die Anlage des Fragebogens für die standardisierte schriftliche Befragung der Chorleiter_innen, deren Ergebnisse in diesem Band im vorherigen Artikel dargestellt werden.

Die Interviews folgten einer Fragesystematik, die folgende Themenkomplexe erfasste:

1. Wahrnehmung der Repräsentation von Kindern und/oder Jugendlichen mit Migrationshintergrund (MH) in Kinder- und Jugendchören allgemein; ggf. Situation im Chor der Interviewpartnerin/des Interviewpartners (IP), sowie mögliche Ursachen im Falle einer Unterrepräsentation
2. Zusammensetzung des Chores der/des IP nach Alter, Geschlecht, MH (kultur-/religionsbedingt)
3. Beschreibung des Repertoires im Chor der/des IP, dabei ggf. die Rolle von MH (kultur-/religionsbedingt), vor allem bei Planung und Zusammenstellung

¹ Ulrike Frischen, geb. 1990, ist Studentin der Musikwissenschaften sowie Lehramtsstudentin an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg. Sie war an den Arbeiten des Projekts »Chormusik- und Migrationsgesellschaft« als wissenschaftliche Hilfskraft beteiligt. Derzeit arbeitet sie an ihrer Masterarbeit im Bereich der musikalischen Wirkungsforschung.

² Niklas Büdenbender, geb. 1975, Musikpsychologe und -pädagog, Doktorand am Lehrstuhl Systematische Musikwissenschaft der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg, AMJ-Projektreferent für »Chormusik und Migrationsgesellschaft«, arbeitet derzeit als Lehrer am Theodor-Heuss-Gymnasium Hagen, Website: <http://www.staff.uni-oldenburg.de/niklas.buedenbender/>

4. Eigene Erfahrungen und Strategien der/des IP bei der Vermittlung, Erarbeitung und Aufführung stark kulturell und/oder religiös geprägter Stücke im Chor
5. Erfahrungen musikalischer wie sozialer Art bei der Arbeit mit migrantischen Chormitgliedern
6. Kommunikation im Chor zwischen der/dem IP und Kindern/Jugendlichen mit MH
7. Kommunikation im Chor unter migrantischen Mitgliedern bzw. zwischen Mitgliedern mit und ohne MH
8. Kommunikation bzw. Kooperationen zwischen der/dem IP und den Eltern von Chormitgliedern mit MH
9. Falls für die/den IP zutreffend: Gemeinsamkeiten und Unterschiede bei der Thematisierung der Aspekte 3. – 7. hinsichtlich der Arbeit mit verschiedenen Altersgruppen
10. Möglichkeiten und Inanspruchnahme interner/externer Förderung der Kinder/Jugendlichen mit MH im Chor der/des IP
11. Möglichkeiten der Stimmbildung im Chor der/des IP
12. Verständnis des Begriffs »Kultur« seitens der Kinder/Jugendlichen mit/ohne MH im Chor der/des IP, bzw. deren Empfindung der eigenen Verankerung in dieser Kultur (bezogen auf die Herkunfts- und/oder Fremdkultur)
13. Mögliche Probleme (und ggf. deren Ursachen) bei der sozialen Integration von Kindern/Jugendlichen mit MH in den Chor der/des IP
14. Impulse der/des IP an die Politik, die Chorverbände und die Musikpädagogik zur besseren kulturellen und sozialen Integration von Kindern/Jugendlichen mit MH durch deren Mitwirkung in Chören

Die Gespräche dauerten jeweils etwa 60 bis 90 Minuten. Sie wurden aufgezeichnet und anschließend komplett verschriftlicht.

Im Folgenden findet sich eine Sammlung charakteristischer Originalzitate zu zentralen inhaltlichen Fragestellungen des Themas »Kinder- und Jugendchöre in der transkulturellen Situation«, jeweils verbunden durch eigene Zusammenfassungen und Aufschlüsselungen. Die Zitate sind für diesen Verwendungszweck behutsam angepasst, wo die mündliche Gesprächssituation des Interviews zu Mühseligkeiten der Lesbarkeit führte. Auslassungen wurden gekennzeichnet.

Das Material hätte eine intensivere inhaltliche Auswertung verdient. Leider setzte die im Rahmen des Projekts finanzierte Arbeitszeit dafür zu

enge Grenzen. Gleichwohl werden die Leser_innen in dieser Materialsammlung eine Fülle wertvoller Aussagen mit, manchmal auch widersprüchlichen, Einblicken, Erkenntnissen und Aufklärungen zur Situation finden, die die eigene Wahrnehmung und Erfahrung anreichern und differenzieren werden.

Eine Liste mit Kurzcharakteristiken der Interviewpartner_innen findet sich am Ende der Dokumentation (s.S. 320 ff.) Die Seitenangaben zu den Zitaten verweisen auf die Seitenzahlen in den Interviewnachschriften.³

Gliederung/Register

1. Komplex »Soziologie/Demografie der Chöre«	258
1.1 Wie wird die soziale Zusammensetzung der Chorgruppen wahrgenommen?	258
1.2 Wie wird die proportional adäquate Repräsentation von Menschen mit Migrationshintergrund in den Chören eingeschätzt?	263
1.3 Sehen die Interviewpartner_innen zwischen dem geografischen Herkunft der Migrant_innen und ihren sozialen und kulturellen Habitus (Haltungen, Werteinstellungen, Verhaltensmustern, gesellschaftlichen Positionen, Aufstiegszielen ...) Zusammenhänge?	266
1.4 Steht hinter der Teilnahme von Kindern in Chören eine Förderhaltung/ein spezifisches Interesse der Eltern?	268
2. Komplex »Kultur – Begriffe, Dimensionen und Bildungsprozesse«	270
2.1 Was verstehen die Kinder und Jugendlichen nach Auskunft der IP unter eigener und »fremder« Kultur?	270
2.2 Woher lernen die Kinder/Jugendlichen etwas über ihre (familiäre) Herkunftskultur? Aus Familie oder Schule oder woher sonst?	274
2.3 Wie weit beherrschen die Kinder und Jugendlichen das »Codeswitching« zwischen Deutsch und deutscher Kultur sowie Herkunftssprache und familiärer Herkunftskultur?	275
2.4 Wird von den Kinder und Jugendlichen die Einbeziehung herkunftskulturellen Liedguts gefordert? Oder von ihren Eltern?	276

³ Die Interviewtransskripte können auf Verlangen eingesehen werden. Senden Sie bei Interesse eine Mail an: info@amj-musik.de

2.5 Wie stark ist die religiöse (Herkunfts-)Orientierung? Wie wichtig wird sie von den Kindern und Jugendlichen empfunden? Wie wichtig von ihren Eltern?	277
2.6 Welche Möglichkeiten in der Chorpraxis werden gesehen und genutzt, um »ethnografisch« musikalisch kulturelle Bildung zu vermitteln?	280
2.7 Welche Rolle spielen Begegnungen mit anderen Chören, insbesondere auch international?	283
2.8 Kulturbegriff	286
2.9 Welchen Mehrwert sehen Expert_innen in der Chorarbeit z.B. in Bezug auf Möglichkeiten der Integration und der Persönlichkeitsentwicklung von Kindern und Jugendlichen?	289
3. Komplex »Chorleitungspraxis – Ziele und Arbeitsweisen«	295
3.1 Ist die Arbeit im Kinder- und Jugend-Chor mehr als Musikpädagogik? Wenn ja, inwiefern?	295
3.2 Muss eine Chorleiter_in etwas über den kulturellen und sozialen Hintergrund ihrer Chormitglieder im Allgemeinen und der Mitglieder mit Migrationshintergrund im Besonderen wissen? Und wenn ja, was? Wie soll eine Chorleiter_in Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund in ihrem Chor behandeln? Als etwas Besonderes oder als was ganz Normales?	298
3.3 Muss ein Chorleiter sein Repertoire ändern, um Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund besser in seinen Chor »locken« oder dort integrieren zu können?	300
3.4 Bilden kirchlich institutionelle Anbindung bzw. christliche Orientierung eines Chores eine Hemmschwelle für Kinder/Jugendliche mit Migrationshintergrund?	303
3.5 Muss ein Chorleiter seine Arbeitsmethoden ändern, um Kinder/Jugendliche mit Migrationshintergrund besser in seinen Chor »locken« oder integrieren zu können?	306
3.6 Was können/müssen Chorleiter_innen tun, um die Eltern zu gewinnen?	309
3.7 Führen soziale Integrationsaufgaben im Allgemeinen und bei Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund im Besonderen zu einer Überlastung der Chorleitungen? Brauchen die Chorleitungen zusätzliche Hilfe/Unterstützung bei der Integration von Kindern/Jugendlichen im Allgemeinen und mit	

	Migrationshintergrund im Besonderen? Von wem versprechen sich die Chorleitungen Hilfe? Worin kann die Hilfe bestehen?	312
3.8	Zum guten Schluss ...	319
4.	Die Interviewpartner_innen	320

I. Komplex »Soziologie/Demografie der Chöre«

I.1 Wie wird die soziale Zusammensetzung der Chorgruppen wahrgenommen?

Welche Bildungshintergründe, materiellen (Wohlstands)Hintergründe, kulturellen/religiösen Hintergründe werden wahrgenommen? Und gibt es dadurch bedingte Mitmachschwellen?

Die soziale Zusammensetzung der jeweiligen Chorgruppen ist stark von den Einrichtungen abhängig, zu denen die Chöre gehören, sowie vom sozialen Umfeld der Chöre. Wenn in einem Stadtteil generell wenige Menschen mit Migrationshintergrund leben, so findet man entsprechend wenige in einem dort ansässigen Chor. Chorleiter_innen von kirchlich getragenen Chören haben in der Regel weniger Migrantenkinder in ihren Chören, als in Chören schulischer Trägerschaft zu finden sind. Häufig stammen diese aus dem europäischen Ausland bzw. aus christlich geprägten Ländern, aber auch aus dem asiatischen Raum. Kinder mit muslimischer Glaubensrichtung sind nach Auskunft der Interviewpartner_innen in Chören kirchlicher Trägerschaft seltener anzutreffen.

»Also hier in unserem speziellen Falle sehe ich die Ursachen eindeutig darin, dass wir im Südwesten von [nordostdt. Großstadt] angesiedelt sind, das ist eine gutbürgerliche Gegend. Also bei Kindern ist das ja so, dass die doch ganz stark aus dem Kiez rekrutiert werden, wo der Chor auch stattfindet. Und hier in unserem Bezirk ist der Anteil der Leute mit Migrationshintergrund einfach nicht so hoch. Das krasse Gegenteil wäre zum Beispiel [Stadtteil d. nordostdt. Großstadt], da ist der Anteil der [Herkunftsdeutschen] vielleicht so groß wie hier der von Migranten im weitesten Sinne. Das ist also hier die spezielle geografische Lage, die eine Rolle spielt. Hier wohnt das Bildungsbürgertum, sage ich mal. Interessanterweise, das weiß ich, an den Grundschulen und so weiter, da sind die Leute da, eindeutig.« (IP 10, S. 1/2)

»Bei den Zehn- bis Dreizehnjährigen habe ich ein vietnamesisches Mädchen, also eine Halbvietnamesin, eine Halbindein, das sind typische Bildungsbürger aus Vietnam und Indien, eine Halbiranerin. Also, da haben wir, glaube ich, vier Mädchen, das sind keine wirklichen Migrantenkinder, aber da mischt es sich mit anderen Kulturen.« (IP 10, S. 4)

»Wir sind eine [ev. kirchl. Einrichtung], wir sind ein christlicher Chor. Wir haben einen sehr starken Teil von Osteuropäern, gerade Russen, die sind bei uns sehr gut repräsentiert. Wir haben natürlich keinen Hintergrund aus islamischen Ländern. Also bei uns sind gut repräsentiert Kinder aus den kulturaffinen russlanddeutschen Familien.« (IP 2, S. 1)

Als Gegenbeispiel gab aber eine Interviewpartnerin eines kirchlich getragenen Chors an, dass durchaus auch Kinder muslimischer Glaubensrichtung im Chor Mitglieder sind. Diese können dann selbst entscheiden, ob sie bei Gottesdiensten und ähnlichen Veranstaltungen mitsingen wollen.

»Also, wir haben Kinder aus allen möglichen Religionen. Obwohl wir eine evangelische Einrichtung sind, also der evangelischen Kirche angehören, haben wir Kinder, die sowohl katholisch sind als auch evangelisch als auch muslimischen Hintergrunds sind. Das spielt keine Rolle für uns. Wer kommt, der kommt, der singt auch. Allerdings haben wir natürlich auch Veranstaltungen, Gottesdienste, das ist ganz klar. Wir sind christlich geprägt, wir sind ja eine Kirchengemeinde. Und da muss man sich dann entscheiden, ob man da mitmachen möchte oder nicht mitmachen möchte, aber in der Regel machen sie alle mit. Das muss man schon sagen.« (IP 5, S. 1)

Nach den Angaben etlicher Interviewpartner_innen kommen die Chormitglieder ihrer kirchlichen Chöre tendenziell aus wohlhabenden, gut gebildeten Familien. Häufig bringen die Kinder ein großes musikalisches Interesse mit und spielen auch Instrumente. Das trifft sowohl auf die Kinder zu, die ursprünglich aus Deutschland kommen, als auch auf die Familien mit Migrationshintergrund. Verhältnismäßig viele dieser Kinder und Jugendlichen gehen auf das Gymnasium. Die meisten Chormitglieder sind sehr diszipliniert. Innerhalb der Chorgruppen herrschen ein guter sozialer Umgang und eine vertrauensvolle Atmosphäre.

»Es sind sehr wohlsituierte Familien, weniger Menschen, die es nicht so gut haben.« (IP 5, S. 2)

»Die, also die haben Geld, sage ich mal, unsere Migranten. Die sind nicht bedürftig.« (IP 5, S. 24)

»Das sind, also meistens jedenfalls, sehr disziplinierte Mädchen meistens aus gutem Hause.« (IP 4, S. 9)

»Ja, wenn sie in den Begabtenchor kommen hier, ist es so, dass 80, 90 Prozent ein Instrument spielen oder auch dann bald anfangen damit. Und in dem Stadtrand-Chor, das ist ein Stadtteil, wo eher Bildungsbürgertum lebt, da ist es auch so, dass schon einige ein Instrument spielen oder auch andere Hobbies sehr intensiv machen. Das kann dann auch Hockey sein, Ballett, Reiten, Tennis, also auch oft teure Hobbies.« (IP 8, S. 16)

»Wenn ich jetzt meine wohlsituierten [Bewohner von Stadtteil in norddeutscher Großstadt] habe, dann sind die schon per se einsortiert nach oben hin tendierend, sage ich mal, in unserem Schulsystem mehr Richtung Realschule und Gymnasium. Wobei alle meine Migrationshintergrundskinder im Gymnasium sind.« (IP 5, S. 27)

Es verhält sich aber auch nicht so, dass nur reiche, gut gebildete Familien das kirchliche Chorangebot nutzen. Ein Interviewpartner äußerte, dass zwar viele Chormitglieder aus dem gehobenen Mittelstand kommen, aber ebenso auch einige Chormitglieder aus finanziell schlechter gestellten Familien das Chorangebot in Anspruch nehmen.

»Also wir haben von der Oberliga niemanden. Ich habe so von den richtig Reichen in [norddeutsche Großstadt] niemanden da. Wir haben natürlich, sagen wir mal, von dem gehobenen Mittelstand etliche, auch durchaus ein paar Anwälte und sowas, aber das hält sich ganz klar auch bis Hartz IV, viele Hartz-IV-, viele Trennungskinder. Man muss auch sagen die [ev. kirchl. Einrichtung] ist die preiswerteste Musikeinrichtung in [norddeutsche Großstadt].« (IP 2, S. 7)

Kostenlose Chorangebote und Musikprojekte werden von finanziell schlechter gestellten Familien besser angenommen als kostenpflichtige Angebote.

»Generell waren beide Projekte aber eher, würde ich sagen, aus 'nem niedrigeren Einkommensbereich [besetzt]. Also, es liegt vielleicht auch daran, dass beide Projekte kostenlos waren.« (IP 9, S. 11)

»Es war nicht immer ein Chor, wir hatten früher auch das Angebot freiwillig für Eltern. Da [...] war es auch eher so, dass die sogenannten Bildungseltern das extra bezahlt haben, und wir haben die beglückt mit der musikalischen Früherziehung sozusagen. Irgendwann wurden es aber immer mehr und auch einige Kinder aus anderen Bildungsschichten, was uns sehr gefreut hat.

Das haben wir aufmerksam zur Kenntnis genommen. (...) Und da können jetzt alle Kinder mitmachen, egal ob sich die Eltern entscheiden, das bezahlen wir oder nicht, weil die Kita das erwirtschaftet von dem Etat, über den wir verfügen.« (IP 11, S. 2/3)

Ob es wirklich Mitmachschwellen für die Teilnahme an Chorangeboten aufgrund des materiellen Wohlstands gibt, lässt sich nur vermuten. Bei allen Chorangeboten der Interviewpartner_innen, die einen Mitgliedsbeitrag erheben, gibt es eine Reduzierung dieses Beitrags für finanziell schwache Familien bis hin zu einem kompletten Erlass des Betrags. Dennoch besteht die Möglichkeit, dass Kinder und Jugendliche aus solchen Familien das Chorangebot nicht in Anspruch nehmen, weil sie sich möglicherweise unwohl dabei fühlen, die finanzielle Hilfe anzunehmen.

»Die Chorbeiträge können reduziert oder auch auf null gefahren werden, wenn es denn am Gelde hängt. Also am Gelde wird bei uns nicht gehangen. Es kann jeder bei uns mitmachen.« (IP 10, S. 35)

»Für die haben wir einen extra Fonds eingerichtet. Wenn sie zur Gemeinde gehören, dann kann jeder dazu kommen. Der muss dann eben nicht seinen Chor-Obolus entrichten, dann kann der eben auch so dazu kommen und da gibt es Sonderregelungen. Also jeder, der kommen möchte, darf auch kommen.« (IP 5, S. 2)

»Bei jeder Ausschreibung, bei jeder Mail, bei jeder Elternbegegnung werbe ich dafür, sich vertrauensvoll und völlig geschützt an uns zu wenden, dass, bis zum völligen Erlass von Gebühren, den Kindern ermöglicht wird, teilzunehmen. Aber das ist bei Deutschen vielleicht noch nicht mal so ausgeprägt wie bei den Familien mit Migrationshintergrund. Der Stolz, dann Hilfe in Anspruch zu nehmen, glaube ich, verhindert ganz häufig, dass da überhaupt gefragt wird, und dann kriegen Sie eine Abmeldung. Ob da irgendeine vorgeschobene Geschichte, der Geburtstag der Oma, drin steht oder ob einfach nur drin steht »Nimmt nicht teil, ist die zweite Frage. Aber ich bin mir sicher, dass viele von diesen Abmeldungen, Deutschstämmige wie Migranten, auch den Grund haben, dass man es sich im Moment nicht leisten kann oder nicht leisten möchte und man nicht dazu steht, das zu benennen.« (IP 6, S. 25)

In Chören schulischer Trägerschaft ist der Anteil an Kindern mit Migrationshintergrund deutlich höher als in den kirchlichen Chören. Darüber hinaus singen in Schulchören generell auch Kinder aus muslimisch geprägten Ländern mit. Ein Interviewpartner äußerte sogar, dass nur wenige

Kinder mit Migrationshintergrund aus dem *europäischen* Ausland kämen.

Die soziale Zusammensetzung innerhalb der Schulchöre ist insgesamt deutlich durchmischer. Dabei ist die soziale Herkunft der Kinder und Jugendlichen einerseits von der Schulform, andererseits aber auch vom Einzugsgebiet der Schule abhängig.

»Der soziale Kontext dieser Grundschule ist eher ein bürgerlich gut situiertes Viertel. Allerdings doch auch mit einem nicht unerheblichen Anteil an Kindern mit Migrationshintergrund. Allerdings meistens wirtschaftlich sozial doch deutlich bessergestellt.« (IP 6, S. 2)

»Ich arbeite eher an Schulen, also eher Hauptschulen, wo ja, klischeehaft sozusagen, die Leute aus den unteren sozialen Schichten da sind.« (IP 3, S. 4)

»Wir haben an unserer Schule 80 Prozent Kinder mit Migrationshintergrund, deshalb, finde ich, stellt sich diese Frage gar nicht so ganz.« (IP 1, S. 1)

»Ja, der Migrationshintergrund war ganz stark im Bereich mit türkischen Kindern, zunehmend die letzten Jahre mit Roma- und Sinti-Kindern, muslimischen Kindern aus zum Beispiel Tunesien, arabischen Ländern.« (IP 7, S. 3)

»Wir haben viele Kinder aus dem arabischen Raum, aus der Türkei, aber auch Afghanistan, Iran. Dann haben wir auch Kinder aus Thailand zum Beispiel, also so eher ganz weit, wirklich aus Asien, z.B. Vietnam, haben wir auch einige Kinder. Das sind die meisten. Wir haben kaum mal Kinder aus dem europäischen Ausland. Polnische sind noch mal dabei. Zunehmend bulgarische hatten wir jetzt schon mehrfach. Und bei den arabischen sind jetzt natürlich ein Teil syrische Flüchtlinge.« (IP 1, S. 2)

Eine Interviewpartnerin äußerte außerdem, dass viele Kinder im Schulchor sehr wenig musikalische Vorerfahrungen und zudem keine Vorstellungen von einer Chorkultur hätten. Dies sei aber nicht unbedingt davon abhängig, aus welchem Kulturkreis die Kinder kämen, sondern vielmehr davon, welchen Bildungshintergrund die Familien hätten.

»Also, ich glaube da ist Vieles nicht bedingt durch die Herkunftskultur, sondern auch bedingt durch den sozialen Hintergrund. Das ist ja auch bei der Sprache eben das Problem. Und wir haben natürlich auch deutsche Kinder, die aus einem Hintergrund stammen, in dem das überhaupt nicht präsent ist, so 'ne Chorkultur. Wir haben auch deutsche Kinder aus Akademikerhaushalten, die kennen halt sowas wie Chor. Die wissen, dass normalerweise so'n

Chor dann irgendwie so aufgebaut steht. Aber das kennen ja manche unserer Kinder überhaupt nicht, egal wo die herkommen. Das ist schon so, dass das nicht so eine Selbstverständlichkeit ist, wie so ein Chor dasteht und dann singt. Das muss man ihnen auch erst vermitteln, dass es das auch gibt. Natürlich stelle ich nicht einen Chor mit Erstklässlern 'ne halbe Stunde da hin, und die müssen die ganze Zeit nur stehen und dürfen sich nicht bewegen, das macht man ja auch nicht. Aber deshalb meine ich, dass es immer schwierig ist, nur nach der Herkunft zu gucken. Kultur ist eben auch eine schichtspezifische Geschichte.« (IP 1, S. 9)

Schulen, die in sozialen Brennpunkten liegen, haben noch einmal eine besondere Klientel. Teilweise kämen die Kinder aus sehr schwierigen Familienverhältnissen und müssten einen angemessenen Umgangston erst lernen. Über die Chorarbeit bekämen diese Kinder außerdem das Gefühl, wahrgenommen und akzeptiert zu werden.

»Und da muss ich sagen, dieses Erlebnis, stimmlich mit den Kindern zu arbeiten, ich glaube, die haben da ein anderes Miteinander-Umgehen erlebt. Wo ich den Eindruck habe, wahrgenommen zu werden, akzeptiert zu werden, was sie oftmals zu Hause nicht erleben mit permanent laufendem Fernseher und Gebrüll.« (IP 7, S. 9)

1.2 Wie wird die proportional adäquate Repräsentation von Menschen mit Migrationshintergrund in den Chören eingeschätzt?

Die Einschätzungen der befragten Expert_innen zur Repräsentation von Chormitgliedern mit Migrationshintergrund waren sehr unterschiedlich. Wie bereits erwähnt, ist der Anteil der Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund innerhalb eines Chores sowohl von der Einrichtung als auch vom jeweiligen Standort des Chores abhängig.

»Das kommt auf den Ort an, an dem das stattfindet und was man macht. Also, wenn man an einem ländlichen Ort ist, der sowieso kaum irgendwelche Migranten beherbergt, dann findet das in den Chören weniger statt. Also da sind sie unterrepräsentiert. Wenn ich ein Schulprojekt mache, in einer Schule, wo wir mehr als 30 Prozent Migrantenkinder haben, dann sind sie natürlich alle integriert. Dann habe ich vielleicht auch mal 40 Prozent Migrantenkinder in einer Klasse, und das ist eine tolle Sache. Das funktioniert sehr gut. Ich habe ein Projekt in einer zweiten Klasse gemacht, das spielt keine Rolle, woher die Kinder kommen, das kann man ganz locker umsetzen. Spielt gar keine

Rolle. Oder ich habe lange ein Musiktheater in [norddeutsche Großstadt] geleitet [...], da waren wir bestimmt 50 Prozent, komplett gemixt, spielt gar keine Rolle. Da kommt jeder, der kommt. Das ist aber auch ein Multi-Kulti-Haus, sage ich mal, ne. Von daher kommt es sehr drauf an, wo man sich befindet. An welchem Ort man sich befindet, in welcher Einrichtung und was das soziale Umfeld ist.« (IP 5, S. 4)

»Also es kommt darauf an, was es für Chöre sind. Kinderchorarbeit läuft ja einerseits auf kirchlicher Ebene, dass Kirchenmusiker in die Kindergärten gehen, das sind dann meistens die katholischen Kindergärten oder die konfessionell gebundenen Kindergärten. Da sind auch türkische und andere Kinder mit zugewanderungsgeschichtlichen Hintergrund auch mit drin, aber dann vielleicht je nachdem, wo die Lage ist, in der Unterzahl, sodass, wenn man solche Chöre befragt, man natürlich auch nachher das rauskriegt, was vorne reinkommt.

Also das heißt, wenn ich solche Chöre befrage, werde ich feststellen, dass der Migrationsanteil geringer ist.« (IP 7, S. 1)

Die Interviewpartnerin einer kirchlichen Einrichtung, welche zwei Chöre an jeweils verschiedenen Standorten leitet, gab an, dass sie einen Unterschied bei der Repräsentation von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund in ihren Chören feststellen konnte. So wirkten in dem Chor, der sich im Stadtzentrum befände, mehr Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund als in dem anderen Chor, welcher am Stadtrand liege.

»Und dann kann ich sagen, dass in dem einen Chor, also in dem Begabten-Chor, der hier an der [große Kirche in norddt. Großstadt] ist, ist es fast ein Fünftel, finde ich schon mal so ganz gut. In dem anderen Gemeindechor, der am Stadtrand ist, wo auch Kinder von sechs bis achtzehn Jahren singen, da ist es dann ein bisschen weniger. Da sind es, in Prozent weiß ich es gerade nicht genau, vielleicht zwölf Prozent. Also etwas weniger am Stadtrand und hier in der Innenstadt etwas mehr.« (IP 8, S. 1)

Darüber hinaus äußerte die Interviewpartnerin, dass der Anteil der Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund in den letzten Jahren stetig zugenommen habe. Während es früher noch etwas Besonderes gewesen sei, wenn Kinder aus einem anderen Land kamen, sei es inzwischen völlig selbstverständlich, dass diese auch im Chor sind.

»Ich unterrichte die Kinder in verschiedenen Altersgruppen, und ich habe den Chor zum Beispiel hier an der [große Kirche in norddeutscher Großstadt] vor zehn Jahren gegründet, mit sieben Kindern angefangen und jetzt sind da 90 Kinder und Jugendliche. In den älteren Jahrgängen ist es noch sehr viel seltener, dass mal Kinder aus anderen Ländern kommen. Bei den Allerjüngsten, bei den Chorwichteln, ist es mehr als die Hälfte [...]. Also es ist jetzt so, dass die Kinder selbstverständlicher und etwas hemmungsloser in den Chor kommen. und man kriegt auch mehr Übung damit, diese Kinder zu integrieren und aufzunehmen. Bei den älteren war es noch etwas ganz Besonderes, wenn dann mal ein japanisches Kind dabei war oder ein chinesisches oder so. Inzwischen je jünger die Kinder sind, desto selbstverständlicher ist es da reinzurutschen.« (IP 8, S. 1f.)

Dennoch singen nach Auskunft der Interviewpartner_innen in den meisten Chören immer noch deutlich weniger Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund mit als Kinder, deren Familien ursprünglich aus Deutschland kommen. Dies treffe insbesondere auf die Chöre zu, die in kirchlicher Trägerschaft stehen. Hier liege der Anteil von Kindern mit Migrationshintergrund zwischen 10 und 20 Prozent.

»Also ich würde sagen bei uns, wir haben Kinder etwa so 10 Prozent mit einem Migrationshintergrund, so ungefähr haut das hin.« (IP 2, S. 1)

»Also das ist jetzt natürlich ein bisschen pauschal, wenn ich es so sage, aber wir haben vier Gruppen, fängt mit sechs an, endet bei 20 alterstechnisch, in jeder Gruppe vielleicht sind maximal zwei bis drei Mädchen bei einer Gruppengröße von 20, 30 bis 40 Mädchen.« (IP 10, S. 1)

Eine deutlich höhere Präsenz von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund ist hingegen in einigen Schulchören in Schulen zu finden, an denen allgemein sehr viele Schüler_innen einen Migrationshintergrund haben.

»Wenn ich [Stadtviertel in westdeutscher Großstadt] sehe, an der Schule hatten wir 70, 80, 90 Prozent Kinder mit Migrationshintergrund. (...) Da hatte ich wenige Kinder ohne Migrationshintergrund, so gerade für den Schulgottesdienst. Aber da waren auch Kinder mit Migrationshintergrund italienisch oder anderen Ländern, aber christlich geprägt. Da hatte ich also per se schon durch die Auswahl der Schule sowieso vorwiegend Migrationskinder im Chor.« (IP 7, S. 2)

I.3 Sehen die Interviewpartner_innen zwischen dem geografischen Herkommen der Migrant_innen und ihren sozialen und kulturellen Habitus (Haltungen, Werteinstellungen, Verhaltensmustern, gesellschaftlichen Positionen, Aufstiegszielen usw.) Zusammenhänge?

Einige Chorleiter_innen erkennen durchaus Zusammenhänge zwischen dem sozialen und kulturellen Habitus der Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund und ihrer geografischen Herkunft. Dabei sind die Äußerungen jedoch sehr verschieden. Immer wieder wurde auch ausgedrückt, dass die Aussagen keine Pauschalisierungen sein sollten und das Verhalten der Kinder und Jugendlichen generell am Individuum festzumachen sei. Dennoch sei festzustellen, dass beispielsweise Jungen türkischer Herkunft im sozialen Miteinander eher einmal schwierig sein können. Hingegen seien asiatische Kinder und Jugendliche häufig eher zurückhaltend und in ihrem Verhalten sehr unauffällig.

»Das würde ich jetzt eigentlich fast ausschließlich am Individuum festmachen und weniger eigentlich an dem Migrationshintergrund, wobei eben diese Dominanz des, mir kommt's immer schwer über die Lippen, also ich nehme halt ungerne jetzt eine Gruppe oder so raus, aber es ist einfach trotzdem die Erfahrung. Diese türkischen Jungs, so älteste Söhne im Haus, die stellen ein bisschen eine andere Kategorie dar. Und da ist es eben nicht nur die Persönlichkeit, sondern da ist es der Kontext, der dieses gegenseitige Tolerieren schon in engen Grenzen hält. Die muss man dann manchmal halt fragen, wer jetzt hier der Chef ist, und das muss man dann klären.« (IP 6, S. 14)

»Also mit asiatischen Kindern werden Sie nie Disziplinprobleme haben, mit türkischen Jungs, die zu Hause den Papa ersetzen und dementsprechend dominanten Verhalten an den Tag legen, natürlich schon. Muss man ganz klar einfach so sehen. Das äußert sich bis hin zum Stimmlichen natürlich, dass sie bei den einen eben diese Haltung haben, nur ja nicht auffallen und ja nicht rausfallen, und bei den anderen halt mit jedem Mittel, das gut und teuer ist, eben rausfallen, sich präsentieren. Nicht jetzt unbedingt durch Quatsch machen, sondern auch durch lautes Singen, durch fast schon Schreien, wo man dann eben viel damit zu tun hat wirklich zum Teil auch irgendwie das Bild von diesem gemeinschaftlichen Singen zu vermitteln. Also eine Klangkultur aufzubauen, damit hat man definitiv und viel zu tun.« (IP 6, S. 13)

Im Allgemeinen seien allerdings Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund verhältnismäßig unproblematisch. Die sozial schwierigsten Kinder im Chor seien herkunftsdeutsche.

»Wenn ich Ihnen jetzt spontan meine drei schwierigsten Kinder aus dem Pool sagen würde, sind's drei deutsche.« (IP 6, S. 21)

»Wie gesagt, andersrum sind eben Kinder mit Migrationshintergrund aus anderem kulturellen Kontext eher, wie soll man sagen, überdurchschnittlich unproblematisch.« (IP 6, S. 14)

Eine Interviewpartnerin an einer Schule, welche viele Kinder mit türkischen Wurzeln besuchen, sprach davon, dass insbesondere türkische Familien, die bereits in der zweiten oder dritten Generation in Deutschland leben, viel Wert auf Bildung legten und sehr darauf bedacht seien, dass ihre Kinder gut in der Schule zurechtkommen.

»Also ich erlebe gerade bei den türkischen Familien, die sind ja meistens auch eben schon zweite, dritte Generation, eine sehr große Bildungsbewusstheit und Offenheit. Also das finde ich enorm, also, ja, in jeder Hinsicht. Also die sorgen auch dafür, in anderen Fächern jetzt, das betrifft nicht Musik, aber da zum Beispiel sorgen sie dann dafür, dass das Kind Nachhilfe bekommt, auch wenn wir das nicht mal gesagt haben, aber dann sagen sie ›Ich kann dem Kind nicht helfen, deshalb möchte ich, dass das Kind da hingehet‹. Also das zeigt ja schon, dass es denen wichtig ist. Schule ist ihnen wichtig und genauso sehen sie das auch gerne, wenn sich das Kind an etwas beteiligt wie Chor, weil sie merken, das gehört hier zur Bildung dazu und das möchten sie auch wirklich, das wünschen sie sich, dass das Kind da auch mitmacht.« (IP 1, S. 10)

Mehrere der interviewten Expert_innen drückten aus, dass die Verhaltensweisen von Familien insbesondere von der Bildungsschicht abhängig seien. Das äußere sich in der Form, dass in niedrigeren Bildungsschichten generell wenig Interesse an den Aktivitäten der Kinder bestehe sowie geringere Verbindlichkeit und Zuverlässigkeit herrschten.

»Ich weiß nicht genau, woher die Kinder kommen. Ich kann's nur über die [soziokulturelles Zentrum] sagen, wo das tatsächlich so ist, dass die Bildungsschicht eine Rolle spielt. Egal ob deutsch oder nicht-deutsch oder mit Migrationshintergrund in dem Fall. Da spielt das tatsächlich eine große Rolle und je weiter unten auf der Ebene, desto weniger Interesse an den Tätigkeiten

der Kinder, ja desto weniger Verbindlichkeit und so weiter.« (IP 4, S. 35)

»Also [...] die Lehrer haben mir über die Jugendlichen berichtet, was natürlich auch dann wieder eine zweite Repräsentation ist, aber einige haben davon berichtet, dass die Eltern eher desinteressiert waren an dem, was die Kinder machen, andere dagegen haben gesagt ›Meine Mama ist mein größter Fan, die war bei jedem Auftritt bisher‹, so. Grundsätzlich waren bei den Auftritten wohl wenige Eltern vertreten. Es wurden auch Sprachdefizite vermutet oder so, aber sicherlich war auch einfach kein Interesse oder keine Kapazität, sich in dem Maße um das eigene Kind zu kümmern oder so. Aber da steckte ich wirklich nicht so genau drin in den Familiengeschichten.« (IP 9, S. 17)

»Also das ist halt ein Brennpunkt. Wir freuten uns, wenn Eltern überhaupt mal nachfragten. Und ich habe eher erlebt, dass Kinder eine Hauptrolle hatten und die Eltern waren nicht da bei der Aufführung. Oder sagten mir, wenn ich vorher anrief, ob der Sohn denn kommt, ›Nee, der schläft noch, nehmen Sie lieber die Zweitbesetzung. Ich weiß nicht, ob der es gleich zum Auftritt noch schafft‹. So, also ein derartiges mich selber herzerreißendes oder verletzendes Desinteresse. Also selbst bei einem Jungen, der einmal super gesungen hat in Kooperation mit einem anderen Chor, bei einem Adventskonzert und ich nachher gefragt habe: ›Na, was haben deine Eltern gesagt?‹ und er sagt, die waren nicht da. Also wo man dann so denkt, wie muss es den Kindern ergehen, wenn da so ein Desinteresse von zu Hause ist.« (IP 7, S. 8)

I.4 Steht hinter der Teilnahme von Kindern in Chören eine Förderhaltung/ein spezifisches Interesse der Eltern?

Laut Aussagen mehrerer Chorleiter_innen unterstützen viele Eltern sehr bewusst die Mitwirkung ihrer Kinder in Chören bzw. die musikalischen Interessen der Kinder. Eine Interviewpartnerin äußerte, dass die Menschen zunehmend wieder den Wert des Singens erkennen würden.

»Also viele Eltern schicken ihre Kinder wieder bewusst in Kinderchöre, weil Singen nicht mehr doof ist, sondern inzwischen wieder als Wert erkannt wird, ganz allgemein, und weil wir vielleicht auch genug Abstand zu den dreißiger Jahren des 20. Jahrhunderts haben.« (IP 10, S. 3)

»Ich glaube, bei den Kleinen wächst das jetzt durch die Tatsache, dass inzwischen den Leuten immer klarer wird, dass Singen gut tut im weitesten Sinne. Also, wer etwas auf sich hält, schickt seine Tochter in einen wirklich auch noch guten Chor.« (IP 10, S. 32)

Innerhalb der Migrant_innen-Gruppen wurden insbesondere russlanddeutsche Familien erwähnt, die besonders große Ambitionen hätten, ihre Kinder zu fördern. Die Eltern dieser Familien hätten hohe Leistungserwartungen an ihre Kinder und auch Ansprüche an die Interviewpartner_innen. Darüber hinaus nähmen sie auch bewusst an den Konzerten teil, um zu sehen, ob ihre Kinder das auch gut machen.

»Aber zum Beispiel wir haben aus Russland kommende Familien, die vielleicht Auswanderer sind, da kenne ich den Hintergrund nicht genau, die eine ganz große Ambition haben, ihre Kinder zu fördern. Also da werden Instrumente gespielt, da gibt es viel Musikunterricht, da gibt es Tanz, und da gehört das Chorsingen dazu. Und die haben ein Riesenprogramm diese Kinder, viel mehr als viele deutsche Kinder. Da sind die Eltern sehr bedacht auch auf die Konzerte und ob ihre Kinder das auch gut machen. Also da gibt es sehr großen, große Leistungserwartungen und auch an mich als Leitung ganz klare Ideen, wie dieser Unterricht auch sein sollte.« (IP 5, S. 1)

Neben den Eltern, die sehr darauf bedacht seien, ihre Kinder zu fördern, gebe es, wie schon erwähnt, eben auch solche, die sich wenig für die Aktivitäten ihrer Kinder interessieren und dem Chorsingen sogar eher skeptisch gegenüber stünden und die Sache nicht ernst nähmen. Teilweise dauere es eine Weile, bis die Eltern merken, dass die Chorarbeit den Kindern guttut und die positiven Aspekte auch für sie zu erkennen sind.

»Wieso soll denn jetzt mein Kind noch in der Schule ein oder zwei Stunden singen? Das kann das auch zu Hause, das macht die sowieso den ganzen Tag. Also es ist so ein Gefühl, dass man das nicht ernst nimmt. ›Also ja, Chor, das fördert und so...‹ Das gibt es so in dem Fall nicht in diesen sozialen Schichten. Erst wenn die Eltern merken, dass ihre Kinder einfach sozial besser werden, also in ihren Beziehungen besser werden, also zu Hause etwas ruhiger bzw. konzentrierter werden. Das braucht Zeit, bis sie das merken, das ist halt wie Sport, man kann die Muckies nicht gleich nach dem dritten Mal sehen, sondern das dauert halt, bis das sichtbar ist. Aber wenn sie das sehen, dann merken die sich die Verbindung, und dann ist es auch ein Schritt weiter in ihrer Wahrnehmung, was ist eigentlich gut für mein Kind.« (IP 3, S. 17)

Eltern von Migrantenkindern aus mittleren bis höheren sozialen Schichten stünden hingegen dem Chorsingen aufgeschlossener gegenüber. Sie wünschten sich, dass ihre Kinder in Deutschland ankommen und inte-

griert werden, und glaubten, dass die Integration durch gemeinsames Musizieren erleichtert werden könne. Sie unterstützten ihre Kinder, indem sie sie gerne zum Chor schickten.

»Viele Eltern aus den mittleren und höheren sozialen Schichten wissen es schon. Die setzen nicht auf Traditionen, auf Altbekanntes und Sachen, die überliefert worden sind. Also man merkt, die wünschen sich, dass die Kinder hier ankommen, die wissen, dass man es in diesem Land besser hat. Und wenn die merken, dass durch Gesang oder durch Musik, Musizieren, diese Fähigkeiten ihres Kindes, sich hier mehr zurecht zu finden, auch verstärkt werden, dann wird's unterstützt, indem man die Kinder wirklich gerne hinschickt. Also das ist wirklich eine große Unterstützung dann. Mehr gibt's nicht, aber das ist schon super.« (IP 3, S. 18)

In einem besonderen Fall begannen sich die Eltern mehr für die Chorarbeit der Kinder zu interessieren und diese zu unterstützen, nachdem es eine erfolgreiche Musicalaufführung gab, bei der die Eltern wahrnahmen, dass es sich um eine gute Arbeit handelte, die dort geleistet wurde.

»Seitdem wir das Musical aufgeführt haben, ist das Interesse der Eltern groß bzw. die Unterstützung durch die Betreuerinnen wirklich sehr positiv. Vorher war das eher schwach, aber jetzt, seitdem diese Aufführung gewesen ist, haben die wohl gemerkt, dass das 'ne gute Arbeit ist, dass die Beteiligung auch eine große ist durch die Kinder.« (IP 4, S. 25)

2. Komplex »Kultur - Begriffe, Dimensionen und Bildungsprozesse«

2.1 Was verstehen die Kinder und Jugendlichen nach Auskunft der IP unter eigener und »fremder« Kultur?

Nach Aussagen der Expert_innen-Interviews definieren sich die Kinder mit Migrationshintergrund in den Chören in der Regel als Deutsche. Wenn man sie fragte, wo sie herkämen, antworteten sie, dass sie aus Deutschland seien und dass ihre Eltern ggf. aus einem anderen Land kämen. Die Kinder und Jugendlichen sähen sich eher der deutschen Kultur angehörig mit einem Zusatz aus einer anderen Kultur, der sie in gewisser Weise bereichere.

»Es gibt einen, einen ganz spannenden Satz, ich habe immer wieder mal in den verschiedensten Gruppen gefragt: ›Na, sag mal wo kommst du denn eigentlich her?‹ Und ich weiß, in meiner Generation hätten alle das Ursprungsland genannt. Also ich hätte gesagt ›Ich komme aus Marokko‹ und meine Freunde hätten gesagt ›Ich komme aus Jugoslawien‹ (da gab's das ja noch) oder Türkei oder so. Und heute sagen die Kinder ›Ich bin deutsch‹. Und das ist wirklich in den verschiedensten Gruppen bisher gewesen, dass die sagen ›Ich bin deutsch‹ und sie sagen ›Meine Mutter kommt aus...‹« (IP 4, S. 28)

»Also die definieren sich eigentlich alle als Deutsche, die binationalen Kinder, die ich habe. Sie definieren sich alle als Deutsche mit einem Zusatz sozusagen. ›Wir haben da eine Erweiterung‹ sozusagen. ›Also ich habe da eine irische Mutter, wir fahren immer nach Irland‹. ›Ich habe einen iranischen Papa und wir haben eine große Familie, wir treffen uns, wir essen was weiß ich was, das und das‹. Also die erleben das als eine Bereicherung. So würde ich das, also so erlebe ich das jetzt. Als etwas, was sie reicher macht in meinen Gruppen. Was ihnen noch was Zusätzliches gibt. Aber sie erleben sich nicht als fremd. Also nein, ich erlebe sie alle ›Wir sind alle Deutsche, aber ich habe noch das und das dazu.« (IP 5, S. 16)

Nach der Erfahrung einer Interviewpartnerin unterscheiden sich die Kinder und Jugendlichen nicht in ihrem Verhalten. Sie verbringen auf ähnliche Art und Weise ihre Freizeit und streben auch im Materiellen nach den gleichen Dingen. Im Kulturellen tun sie ebenso dasselbe: Sie gehen ins Theater oder spielen Instrumente. Wie auch die deutschen Kinder und Jugendliche wollen sie Kleidung tragen, die der Mode entspricht, und sie passen sich an, um in den Peergroups akzeptiert zu werden. Lediglich beim Essen, in der Sprache und im Kreis der Familie gebe es Unterschiede zu den deutschen Kindern und Jugendlichen.

»Im Materiellen haben sie die gleichen Dinge, im Kulturellen tun sie die gleichen Dinge. Also wenn wir mal sagen, wie du Theater angesprochen hast, sie gehen ins Theater, sie spielen Instrumente, sie tun dasselbe sozusagen. Das einzige worin sie sich vielleicht unterscheiden ist ihre Nahrung. Im Essen und vielleicht noch in ihrer Sprache. Das wäre noch der Unterschied vielleicht zu Hause. Und in ihrem Familienumkreis vielleicht noch, aber sonst ist es sehr standardisiert, würde ich sagen, auch im Materiellen, was man haben sollte und müsste und könnte, um ein guter, akzeptierter Gymnasiast zu sein, sage ich mal. Das sind ganz klare Sachen. Also das sehe ich ja an meiner Tochter auch, die dann sagt ›Damit kann ich nicht zur Schule gehen‹, das ist ganz klar. ›Da bin ich nicht akzeptiert. Das ziehe ich nicht an. Ich ziehe nur das an.

Das sage ich nicht und das sagt man«. Also wir haben uns viel darüber unterhalten ›Wenn ich das sage, bin ich ja gleich out. Das geht nicht«. Also wenn ich mich innerhalb der Gruppen oder Peergroups bewegen will, dann werde ich auch mich da anpassen.« (IP 5, S. 28)

Auch in der Schule würden sich die Kinder mit Migrationshintergrund eher selten von den ursprünglich aus Deutschland stammenden Kindern abgrenzen, in dem sie auf ihrer Herkunft beharrten.

»Es gab mal so Situationen, in denen Einzelne immer so sehr gesagt haben, wir sind das und wir sind das. Das wird vielleicht auch eher durch diesen herkunftssprachlichen Unterricht dann noch mal in den Vordergrund geschoben, weil sie dann ja woanders hingehen an dem Tag als die anderen. Nee, kommt aber wenig vor. Also das waren so einzelne Kleinigkeiten, wo man das in der Richtung hätte interpretieren können, aber nicht grundsätzlich.« (IP 1, S. 11/12)

Auch beim Musikhören seien die Kinder gleich sozialisiert. Über Popmusik, die sie alle, unabhängig von ihrer Herkunftskultur, gerne hörten, könne man alle Kinder und Jugendlichen erreichen. Die Musik könne so als verbindendes Element zwischen allen Jugendlichen fungieren und sei daher auch für die Arbeit im Chor besonders gut geeignet.

»[...] Es passiert ganz viel Pop auch deswegen [im Chor]. Aus den Popstücken, die sie selber ja mögen, auch was sie verbindet, ja also die Kinder verbindet, weil sie die alle hören, und dann geht das zurück zu jedem einzelnen in seine Kultur.« (IP 3, S. 3)

Nach Einschätzung eines Interviewpartners gibt es aber auch ältere Jugendliche bzw. junge Erwachsene, die sich durchaus beiden Kulturen zugehörig fühlen. Sie sind zwar in Deutschland aufgewachsen, identifizieren sich aber auch noch mit der »Heimatkultur«. Jüngere Kinder hingegen würden sich als erstes eher als Deutsche definieren.

»Die jungen Erwachsenen, also wenn ich jetzt an ein paar Studenten zum Beispiel denke, die haben einen sehr erweiterten Kulturbegriff, die würden sich sicher als zwei Kulturen zugehörig empfinden. Also wenn ich jetzt mal an Russland-Deutsche denke, die hier in Deutschland geboren sind, die Eltern sind Russland-Deutsche, die haben hier an der Uni zum Beispiel Musik und Russisch studiert, die empfinden das schon so, dass sie in zwei Kulturen zu Hause sind. Die auch längere Zeit dort verbracht haben, die können das ganz

gut einschätzen. Sind hier aufgewachsen, empfinden diese Kultur nicht unbedingt mehr als ihre, also die können, glaube ich, zweigleisig fahren. Während jüngere Kinder, die ich so erlebe, die empfinden sich mehr als deutsch. Es sei denn, es sind welche, von denen habe ich jetzt wenig gehabt, die jetzt sagen wir mal in so 'nem ganz strengen muslimischen Haushalt zum Beispiel aufwachsen würden. Das kann ich jetzt nicht beurteilen. Ich kann jetzt nur von meinen Kindern sagen, dass die sich, wie ich vorhin schon sagte, mit so 'nem erweiterten Kulturbegriff verstehen. Wir sind deutsch und haben noch ein bisschen was Schönes dazu.« (IP 5, S. 26)

Einer der Experten äußerte, wie toll es sei, wenn Menschen zwei verschiedene Kulturen in sich vereinen würden. Es mache sie stark und facettenreich. Allerdings könne es bei Kindern und Jugendlichen auch zu Verunsicherungen führen, wenn ihnen zu Hause etwas Anderes vorgelebt werde, als von der Gesellschaft erwartet werde. Eine solche Ambivalenz könne zu Orientierungslosigkeit führen, sodass die Kinder sich zu keiner Kultur wirklich zugehörig fühlen.

»Ja, wie toll ist-. Wirklich! Also nicht halb und halb hier und halb dort, sondern das ist wirklich ein Ganzes, was bunt ist und das ist ganz stark eigentlich. Aber das wissen die meisten Kinder nicht, weil die von den Eltern mitbekommen ›Das ist das Richtige‹ und von der Gesellschaft bekommen ›Was macht ihr denn da Komisches?‹ Und dann ist es nur eine Verunsicherung, die sie ausstrahlen natürlich. Und dann bestätigen sich, also es bestätigt sich dann, also als ob die zu nichts gehören. Aber eigentlich sind die total stark.« (IP 3, S. 9)

Nach Einschätzung eines weiteren Interviewpartners sei für die ältere Generation eine Auseinandersetzung mit der Heimatkultur sehr wichtig. Kinder und Jugendliche würden sich hingegen mehr der deutschen Kultur zugehörig fühlen und versuchen, den anderen Teil ihrer Identität zu verbergen. Daher dürfe man in der Chorarbeit auch nicht nur ihre Heimatkultur bedienen wollen.

»›Endlich interessiert sich mal jemand für das, wo wir herkommen. Dass das auch eine Rolle spielen darf, das erleben wir nie«. Da ist aber irgendwie eine wichtige Beobachtung, das ist, glaube ich, bei den Erwachsenen und vor allem bei den Älteren Menschen ungleich stärker als bei den Kindern und Jugendlichen, weil die Kinder und Jugendlichen zum Teil sogar daran arbeiten, diese, diesen Teil ihrer Identität eher zu überspielen, eher nicht zu einem be-

sonderen Merkmal (Stigma) werden zu lassen. Und von daher ist sicher beides nötig, aber wäre es glaube ich, auch falsch, Kinder aus dem Hintergrund, Kinder und Jugendliche aus dem Hintergrund nur mit ihrer Kultur bedienen zu wollen.« (IP 6, S. 11)

2.2 Woher lernen die Kinder/Jugendlichen etwas über ihre (familiäre) Herkunftskultur? Aus Familie oder Schule oder woher sonst?

Teilweise leben die Kinder aus Migrantenfamilien ihre ursprüngliche Kultur mit der Familie zu Hause. Eine Lehrerin weist aber darauf hin, dass man dies nicht verallgemeinern dürfe. Manchmal verhalte es sich sogar so, dass Kinder von der Familie nur wenig über ihre Kultur erfahren. Einige Kinder aus der inzwischen dritten Generation sprechen zu Hause gar nicht mehr in ihrer ursprünglichen Heimatsprache. Das Wissen über ihre Kultur erlangen sie in diesen Fällen eher aus dem herkunftssprachlichen Unterricht in der Schule.

»Oder sie haben einen ganz geringen Wortschatz da. Also das ist ja auch unser Problem mit der Bildungssprache. Die sprechen zu Hause zum Teil nur ein sehr einfaches Türkisch, es gibt auch Kinder, die haben, die sprechen auch zu Hause nicht mehr türkisch. Das ist ja dritte Generation teilweise, das kommt ja auch vor. Sie haben trotzdem diesen Hintergrund und oft ist die Sprache dann trotzdem auch etwas einfacher, also einfach nicht so differenziert, aber man darf sich nicht vorstellen, dass die alle in ihrer Kultur wirklich zu Hause sind. Und deshalb bringen sie auch nicht immer Lieder mit, die sie können. Also wenn man da fragt, ist das manchmal sehr schwierig. Oder wenn sie vorsingen, ist es nicht immer so, dass ich das erkennen kann und daraufhin nachsingen oder so. Die Kinder haben hier auch herkunftssprachlichen Unterricht und da singen die Sprachlehrerinnen auch manchmal mit ihnen Lieder, damit sie auch die Kultur ihrer Herkunftsländer überhaupt kennen lernen. Das ist ja der Ansatz, das ist ja ganz wichtig, dass ich da auch einen Zugang habe. Aber da ist nicht immer so viel vorhanden, dass in den Familien auch wirklich so viel das gelebt wird.« (IP 1, S. 3/4)

Darüber hinaus klang in einem der Interviews an, dass es aber auch Kinder aus deutschen Familien gebe, denen die deutsche Kultur bzw. die christliche Religion fremd sei. Einige seien noch nie in einem Gottesdienst gewesen, bevor sie in den Chor gekommen seien. Die Interviewpartnerin müsse also auch deutschen Kindern das alte abendländische Kulturgut nahebringen.

»Aber ich finde viel interessanter, dass immer diese Fragen nach den religiösen Hintergründen der Migranten gefragt werden, das eine tierische Wertung bekommt und unsere eigene, also natürlich wir haben Kirchentage und natürlich sind viele Leute in der Kirche und wir zahlen ja auch Kirchensteuer und so weiter, ist natürlich präsenter als Islam und alles andere. Aber die Problematik ist da letzten Endes genauso, das ist auch fremd für viele. Viele Kinder lernen bei mir im Chor zum ersten Mal einen Gottesdienst kennen, weil die Kinder überhaupt, die Eltern überhaupt nicht Gottesdienst-affin oder -benutzer sind. Ja ich mache da echt kulturelle Einweihung in altes abendländisches Kulturgut mit denen.« (IP 10, S. 5/6)

2.3 Wie weit beherrschen die Kinder und Jugendlichen das »Codeswitching« zwischen Deutsch und deutscher Kultur sowie Herkunftssprache und familiärer Herkunftskultur?

Aus allen Expert_innen-Interviews ergab sich, dass es für die Kinder und Jugendlichen selbstverständlich sei, dass sie während der Chorproben bzw. in der Schule deutsch sprechen. Manche Chorleiter_innen haben sogar das Gefühl, dass es den Kindern eher unangenehm sei bzw. dass sie sich gar nicht trauen, eine andere Sprache als Deutsch zu sprechen. Sie wollen sich nicht von den anderen Kindern und Jugendlichen unterscheiden.

»Nein, überhaupt nicht. Ganz im Gegenteil, ich habe auch das Gefühl, dass die Kinder mit anderssprachigem Hintergrund den ganz bewusst nicht leben. Es ist ihnen eher peinlich. Also ich habe noch keinen russisch sprechenden Jungen oder ein junges Mädchen gehört, das ein Wort russisch im Rahmen der Chorarbeit gesagt hätten, sondern die wollen einfach das machen, was die anderen auch machen.« (IP 2, S. 9)

»[...] aber manche trauen sich das dann auch gar nicht, die, das ist ja auch interessant, die schalten wirklich hier in der Schule um auf Deutsch, das ist ja dieses Switchen. Das ist ja fantastisch, wenn man die am Telefon hört und das geht hin und her das Codeswitching. Und dann sind die aber in der Schule wirklich auf Deutsch gepolt. Und im Prinzip sollen die ja auch hier deutsch sprechen, das ist ja auch wichtig soweit. Da besteht bei einigen dann so eine gewisse Scham dann, das von sich aus zu präsentieren, wobei sie sich andererseits freuen, wenn man dann irgendwie was Türkisches singt.« (IP 1, S. 5)

Eine Interviewpartnerin, welche im Kindergarten tätig ist, berichtete, dass es manchen Kindern gar nicht bewusst sei, dass sie noch eine andere Sprache sprechen, weil sie ständig zwischen Deutsch und ihrer Herkunftssprache hin- und herwechseln.

»Manche wissen das auch gar nicht. Wenn man fragt ›Sprichst du türkisch?‹ ›Äh, weiß ich nicht‹, obwohl sie zweisprachig aufwachsen. Aber das registrieren die gar nicht, weil die so virtuos hin und her switchen zwischen den Sprachen. Das ist ganz süß eigentlich. Finde ich ganz positiv.« (IP 11, S. 5)

2.4 Wird von den Kinder und Jugendlichen die Einbeziehung herkunftskulturellen Liedguts gefordert? Oder von ihren Eltern?

Alle interviewten Expert_innen verneinten die Frage, ob von den Kindern herkunftskulturelles Liedgut eingefordert werde. Auch die Eltern würden diesbezüglich keine Wünsche äußern, merkte eine Lehrerin einer Grundschule an.

»Als Forderung kommt das von den Eltern nie. Habe ich noch nicht erlebt, dass die gesagt haben ›Wir möchten aber, dass Sie auch das mal singen‹ oder so. Gar nicht. Da fühlen sie sich, glaube ich, durch diesen herkunftssprachlichen Unterricht berücksichtigt und sozusagen gewürdigt und damit ist es gut.« (IP 1, S. 6)

»Habe ich noch nicht erlebt. Aber vielleicht auch, weil ich so eine besondere Auswahl habe an Menschen, die, ja, die eher ganz integriert sind in diese Gesellschaft. Die sowieso schon so integriert sind.« (IP 5, S. 22)

Die Kinder wollen nicht unbedingt ihre eigene Kultur im Repertoire repräsentiert sehen. Vielmehr sei es wichtig, das Repertoire so auszuwählen, dass sie musikalisch berührt werden.

Interviewfrage: »Spielt das eine Rolle in der Chorarbeit auch bei den Kindern? Dieses Sich-Bewusstmachen, ich bin aus meiner Kultur, und ich möchte die auch irgendwo repräsentiert sehen?«

IP: »Nein, nicht so stark, nein. Nein, aber [...] dass sie musikalisch berührt werden. Und deswegen ist manchmal Kultur wichtig in dem Sinne, weil die dann durch diese musikalische Richtung berührt werden. Also das ist so, das steht im Vordergrund, dass sie musikalisch berührt werden.« (IP 3, S. 31)

2.5 Wie stark ist die religiöse (Herkunfts-)Orientierung? Wie wichtig wird sie von den Kindern und Jugendlichen empfunden? Wie wichtig von ihren Eltern?

Wie wichtig die religiöse Orientierung von den Kindern und Jugendlichen bzw. deren Eltern empfunden wird, scheint sehr unterschiedlich zu sein. Einige muslimische Eltern seien sehr offen und hätten kein Problem damit, dass auch christliches Repertoire in der Grundschule oder im Kindergarten gesungen wird. Teilweise singen die Eltern sogar selbst die Weihnachtslieder auf einer Weihnachtsfeier mit.

Interviewfrage: »Wie stark pochen diese Kinder/Jugendlichen eventuell auf Berücksichtigung/Abgrenzung ihrer Kultur, hinsichtlich der Thematik Migrationshintergrund allgemein oder religiöse Pluralität?«

IP: »Da ist meine Antwort aus der eigenen Erfahrung heraus sicher nicht archetypisch, aber in meinem Bereich geht das gegen null.« (IP 6, S. 16)

»In dieser Grundschule jetzt ist das zum Beispiel so gelöst, dass interessanterweise die muslimischen Eltern kein Problem damit haben, dass da auch Christliches gesungen wird. Von daher stellt sich diese Problematik nicht, was mich immer ein bisschen gewundert hat, aber es ist so. Da ist eine große Offenheit dieser Seite gegenüber.« (IP 6, S. 6/7)

»Also auch die türkischen Eltern schmettern ›Alle Jahre wieder‹ an der Weihnachtsfeier begeistert mit.« (IP 11, S. 10)

An einer anderen Grundschule wird die Haltung einiger Eltern hinsichtlich der Religion anders eingeschätzt. Die Interviewpartnerin an dieser Grundschule ist daher mit dem Singen christlicher Lieder eher zurückhaltend, um negative Reaktionen seitens der Eltern zu vermeiden.

»Es ist ja so: der herkunftssprachliche Unterricht läuft bei uns parallel zum Religionsunterricht, damit die einen Kinder da und die anderen Kinder da sein können. Die muslimischen Kinder sollen ja, müssen ja nicht an unserem Religionsunterricht teilnehmen. Zugleich haben wir ja eine Betreuungspflicht für die Kinder. Fällt jetzt der Türkischunterricht für die Kinder aus, weil die Lehrerin krank ist, was machen wir dann mit den türkischen Kindern? Logisch wäre, die bleiben in ihrer Klassenstufe und gehen mit in den Religionsunterricht, sitzen da hinten und malen ein bisschen. Da haben schon manchmal Eltern gesagt, das wünschen sie explizit nicht. Und deshalb denke ich, wenn man jetzt wirklich offensiv wirklich christliche Lieder singen würde, ›Anbetet den Herrn‹ und so, was weiß ich, könnte ich mir schon vorstellen, dass da

auch solche Reaktionen kommen würden. Also ich glaube schon, dass es da Eltern gibt, die da sehr empfindlich sind.» (IP 1, S. 7)

Insgesamt sei die religiöse Offenheit der Kinder und Jugendlichen vom Elternhaus abhängig. Einige Eltern seien sehr offen gegenüber der deutschen (christlichen) Kultur, wohingegen andere sehr auf ihre eigene Kultur (Religion) bedacht seien und in Bezug auf den Glauben weniger Toleranz zeigten. Manche der Kinder und Jugendlichen wollen sich sogar von den anderen Kindern ein wenig abgrenzen.

In der Regel scheint es so zu sein, dass eher die Eltern entscheiden, was die Kinder dürfen und was nicht. In einem der Interviews wurde gesagt, dass das Jugendalter eine besondere Chance zur Integration darstelle, indem sich Jugendliche im Alter der Pubertät von den Eltern abgrenzten und sich eher einer globalen Jugendkultur zugehörig fühlten.

»Also das ist eher bei muslimischen Kindern, wo die Eltern eher strenger sind. Dann gibt's das in pseudo, also wo das dann nicht so stark ist, bei Kindern, die das halt nicht haben, aber die gerne so eine Strenge haben würden, um sich abzugrenzen oder sozusagen besonders zu machen, also anders als die anderen. Also das spürt man dann auch.« (IP 3, S. 30)

»Es ist unterschiedlich. Wie gesagt, dieser eine Junge, wo ich noch ganz andere Sorgen hatte, wo die Familie und der Vater ganz vehement alles Christliche ablehnten, das gab es, war aber nicht die Mehrheit. Es gab auch sehr aufgeschlossene Eltern. [...] – Oder sagen wir mal so: Eigentlich müssten die Eltern, wenn sie an einer katholischen Schule sind, die Kinder zum Schulgottesdienst, zum Religionsunterricht bringen. Schulgottesdienst ist allerdings auch vom Erzbistum [...] her freigestellt, man kann kein Kind anderen Glaubens zu 'nem religiösen Vollzug verpflichten, also Gottesdienstvollzug. Das geht nicht, das ist eigentlich freigestellt. Es gibt aber auch hier in [Stadtteil einer westlichen Großstadt] jetzt türkische Kinder, die am Schulgottesdienst teilnehmen. Es gibt andere, die sagen ›Nee‹, und die werden dann anders beschult. – Es war, wie gesagt, ganz selten, dass Kinder dann so vehement irgendwo Kulturhintergrund, kulturelle Sachen, religiöse Sachen so vehement ablehnten und dann mit Sankt Martin oder den Christenliedern gar nichts zu tun haben wollten [...]« (IP 7, S. 14)

»Das hängt, glaube ich, vor allem damit zusammen, wie das Elternhaus das definiert und lebt, weil es in manchen Kontexten schon eben auch über die Pubertät ins Jugendalter und Erwachsenenalter rein ja erstaunlich gut ge-

lingt, die Familie und damit kulturstiftende Gemeinsamkeit in einen Mittelpunkt zu stellen, so, wie es bei uns ja im deutschen Bereich eher weniger der Fall ist. Und [...] es gibt genauso gut Elternhäuser, die sehr stark dazu tendieren, diese ursprüngliche eigene Kultur eher beiseite zu lassen und die Integration dadurch zu geben, dass man sich dem Neuen komplett öffnet und versucht, das möglichst optimal zu leben. Also ich glaube, diese Haltung der Eltern spielt 'ne große Rolle. – Und dann spielt im jugendlichen Alter, glaube ich, sogar auch weniger die Frage die Rolle, ›ist es die deutsche Kultur, in die ich reinverpflanzt worden bin, oder ist es die, was weiß ich, libanesische, aus der heraus ich stamme?‹ Sondern es gibt bei den Jugendlichen natürlich irgendwann mal so eine Jugendkultur und so einen globalen Konsens. Also das ist ja das Positive an der Pubertät, dieses hinter sich lassen von Bindungen. Und ich glaube, dass da eine Riesenchance besteht, weil dann zwischen den jungen Leuten ganz wenige Abgrenzungsebenen sind. Allerdings ist das auch wieder vom Bildungsniveau abhängig.« (IP 6, S. 28)

Nach der Erfahrung eines Interviewpartners, welcher häufig mit Jugendlichen arbeitet, spiele Religion keine große Rolle während der Chorprobe. Bei einigen Jugendlichen treffe man auf wenig Toleranz, wenn es um den Glauben ginge, was dann aber auf das Elternhaus zurückzuführen sei. Während der Proben werde das Thema Religion auch von dem Interviewpartner nicht angeschnitten. Das gemeinsame Musizieren sei so faszinierend für die Jugendlichen, dass andere Sachen eher in den Hintergrund rückten.

»Ja, also nicht viel Toleranz, weil, ja, also sie imitieren das, was zu Hause ist. [...] Ich wähle Religion sehr selten in dem Sinne von Inhalten und so. Also das kommt auch nie dazu, weil wir haben so viel Zwischenmenschliches zu besprechen oder zu erleben dort, dass die Religion sehr oft einfach wirklich im Hintergrund ist. Also diese Elemente, wer ist Mohammed und Jesus und fünfmal Beten am Tag und Fasten und so. Es kommt sehr selten. Weil die einfach wirklich irgendwann nur von diesem musikalischen Zusammentun fasziniert sind. Und dann rückt das wirklich in den Hintergrund.« (IP 3, S. 20)

Darüber hinaus sei angemerkt, dass nicht nur muslimische Eltern die Mitwirkung ihrer Kinder aufgrund des Glaubens einschränken. Im Beispiel eines Chorleiters durfte ein Junge, welcher den Zeugen Jehovas angehört, zunächst nicht am Chor teilnehmen.

»In [westdeutsche Großstadt] interessanterweise habe ich zum ersten Mal ein Kind mit Eltern, die Jehovas Zeugen sind, zum Beispiel. Das ist ein ganz

spezieller Fall. Der durfte am Anfang nicht kommen. Jetzt kommt er. Ich bin erstaunt oder interessiert, was da passiert ist. Aber man darf mit ihm nicht so viel drüber reden, mache ich auch nicht, also ich erwähne die Religion sehr selten.« (IP 3, S. 5)

Teilweise würden Kinder, die einer orthodoxen Religion angehören, auf andere Kulturen eher ablehnend reagieren.

Interviewfrage: »Haben Sie religiöse Vorbehalte auch erlebt bei Kindern mit ›europäisch‹ geprägten Religionen, also z.B. orthodoxen Religionen?«

IP: »Genau. Wenn was Arabisches kommt oder was Türkisches, dann ist es erst mal ›ähh‹ so.« (IP 3, S. 10/11)

2.6 Welche Möglichkeiten in der Chorpraxis werden gesehen und genutzt, um »ethnografisch« musikalisch kulturelle Bildung zu vermitteln?

Die IPs äußerten, um ein Chorstück mit einem gewissen Ausdruck singen zu können, brauche es außermusikalische Zusammenhänge, die den Kindern und Jugendlichen vermittelt werden müssen. Dabei gebe es verschiedene Ansatzweisen, über die man sich einem Stück nähern könne. Zum einen könne man über die Sprache einsteigen, wenn es sich um eine Fremdsprache handele, dass man einen Eindruck davon bekomme, wie diese Sprache denn klingt. Eine andere Idee wäre, zu dem Lied zu tanzen.

Einer der Interviewpartner äußerte über seine Methoden, dass er stets versuche, die Stärke des Stückes herauszufinden bzw. das, was das Stück ausmacht. Diese Besonderheit nehme er dann als Ausgangspunkt, um in das Stück einzusteigen.

»Und jetzt in Bezug eben auf – ich nenne es jetzt mal fremdländische oder fremde Stücke/Klänge – kann das die Sprache sein. Also ich kann mich an ein isländisches Stück erinnern, wo ich mich einfach nur vorne hingestellt habe, ohne irgendwas vorher zu sagen, und habe dieses isländische Gedicht aufgesagt. Dann sitzen die natürlich da und denken sich ›Jetzt ist der Alte komplett gaga‹. Da geht's über die Sprache und über diesen für uns so ›strangen‹ Klang. Dann geht's bei anderen Sachen über den Inhalt, dann geht's bei wieder anderen Dingen über die Musik. Also zum Beispiel gerade Lateinamerika ist da natürlich etwas, wo man die Kinder oder auch die jungen Leute sich dazu bewegen lassen kann, ohne dass die noch wissen, was wird das jetzt gerade eigentlich. Jetzt ein Weihnachtsstück oder irgendwas über die Sonne

oder über Tiere oder sonst was? Also von daher gibt's einen Hauptpunkt, ich versuche die Stärke herauszufinden, und das ist für mich der Punkt, den ich an den Anfang setze. Das kann aber alles aus dem kompletten Bereich sein, den ein vokales Musikstück ausmacht.« (IP 6, S. 10)

Eine weitere Interviewpartnerin berichtete, dass man sich bei Liedgut aus fremden Kulturen auch erst einmal der gesamten Kultur nähern müsse. Ohne Hintergrundwissen über diese Kultur sei es nicht möglich, das Lied mit einer inneren Beteiligung zu singen. An verschiedenen Beispielen erläuterte sie, wie man quasi durch Nachahmen der Kultur die Kultur selbst erfahren könne. Um eine andere Kultur kennen zu lernen, sei es wichtig, die für die fremde Kultur typischen Dinge selbst zu machen und auszuprobieren, anstatt nur darüber zu lesen. Auf diese Weise sei die Erfahrung sehr viel intensiver und prägender.

»Die Vermittlung passiert eben nicht nur musikalisch, sondern auch außermusikalisch. Wenn es eine fremde Sprache ist, über die Sprache selbstverständlich. Wenn es eine vollkommen andere Kultur ist, muss ich mich dieser Kultur in irgendeiner Weise nähern, um das Lied, was ich da singe oder das Stück, mit einer inneren Beteiligung singen zu können, sonst ist es ausdrucksloses ›La‹. Das habe ich Ihnen eben am Beispiel dieser Japan-Vorbereitungsphase schon mal ein bisschen erklärt. Bei Israel ist das ganz genauso, da hat das noch diesen Zusatzaspekt der besonderen deutsch-israelischen Verhältnisse, da muss man natürlich die ganze Holocaust-Sache auch beackern, hat auch einen besonderen emotionalen Aspekt, den man nicht unterschätzen sollte. Aber wir werden zum Beispiel zusammen nach Sachsenhausen gehen und da zusammen singen. Die deutschen und die israelischen Mädchen werden an dieser Stelle zusammen singen, mal sehen, was. Das muss ich mir gut überlegen oder vielleicht auch mit der israelischen Chorleiterin zusammen. Das sind die Momente im Leben, die hängen bleiben und die glaube ich dann ein Wert sind für die, den sie mitnehmen. – Also das, diese außermusikalischen Aspekte, wie zum Beispiel bei Japan, da habe ich die was malen lassen, da haben wir Kostümbildnerie gemacht, da haben wir sogar einen Zen-Garten gebaut, also wirklich [...] mit den Händen sozusagen die Kultur ergriffen. Da halte ich sehr viel von, das sind aber alles Dinge, wo man etwas tut und nicht nur kognitiv Texte darüber liest oder referiert bekommt. Das finde ich viel zu wenig. Darauf heben ja Wissenschaftler immer gerne ab, sollen sie tun, finde ich auch wichtig, dass die uns Praktikern da Richtungen geben und so weiter, aber ich als absolute Praktikerin suche da nach anderen Wegen, die ich für mindestens ebenso wichtig halte.« (IP 10, S. 20)

Auch sei es möglich, über die Musik in historische Zusammenhänge einzutauchen. Als Beispiel nennt die Interviewpartnerin hier einen Choraustausch mit einem israelischen Chor, im Rahmen dessen man sich auch noch einmal mit der deutschen Geschichte beschäftigen werde. Mit dem gastierenden Chor werden verschiedene historische und kulturell geprägte Orte besucht. Darüber hinaus äußert die Interviewpartnerin, dass sich die Jugendlichen aus Israel und Deutschland im Grunde kaum unterschieden und in der Freizeit die gleichen Dinge täten.

»[...] Das finde ich total verlockend ehrlich gesagt, das hat mir auch immer selber viel Spaß gemacht, über die Brücke der Musik in historische Zusammenhänge zu gehen. Da kommen Sie ja nicht drum herum bei so einem deutsch-israelischen Thema. Und finde ich wichtig auch für unsere deutschen Jugendlichen. Ich meine, gut, das ist ein Thema, was wirklich schon beinahe geläufig ist, aber wenn wir jetzt einen israelischen Mädchenchor aus Tel Aviv zu Gast kriegen im Herbst, dann gehen wir zusammen nach Sachsenhausen. Wir gehen aber auch zusammen ins Deutsche Historische Museum, und wir machen auch zusammen den Tag der Deutschen Einheit. Das hat kulturellen Wert, das hat natürlich historischen Wert, ganz klar, dass alle da einfach noch mal Bescheid kriegen. [...] Jugendliche heutzutage, die Israelis sind genauso wie unsere Mädchen, haben ganz andere Sachen auf'm Schirm, nämlich nicht diese musikalisch historischen, die wir als Lehrer immer so auf'm Schirm haben, und siehe da, sie ticken ähnlich. Sie ticken an manchen Stellen unterschiedlich, aber an anderen auch ganz global, völlig globalisiert, ist doch logisch. Die haben auch immer alle das Handy am Arm, genau wie unsere. Also darüber kommunizieren die auch. Das ist auch deren Brücke. Und mit den Israelis geht alles leicht, weil man eine einigermaßen sprachliche Brücke über Englisch hat. Es war mit den Japanern ganz anders, da gab es diese Brücke nicht. Da gab's auch die Handy-Brücke, aber das war viel schwerer, die wirklich in Kontakt zu bringen, ja also, da mussten wir andere Dinge tun.« (IP 10, S. 11/12)

Auch in einem weiteren Interview wird betont, dass ein kultureller oder auch politischer Rahmen für die Musik stets wichtig sei, weswegen bei z.B. Choraustauschen immer versucht werde, den Jugendlichen die Zeit- und Ortsgeschichte zu vermitteln.

»[...] Also ich verstehe Musik immer auch politisch und kulturell aufgestellt und sehe zu, dass wir an den Orten, wo wir sind, eben geschichtliche Orte aufsuchen und wir dann entsprechende Formate finden, die den Jugendlichen auch die Zeitgeschichte und die Ortsgeschichte eben deutlich machen.

Gerade in Danzig bietet sich das an und wird dann auch genutzt. Wir waren auch schon mit 'nem Chor in Auschwitz. So etwas nehmen wir sehr ernst.« (IP 2, S. 6/7)

2.7 Welche Rolle spielen Begegnungen mit anderen Chören, insbesondere auch international?

Nach der Erfahrung einer interviewten Expertin ist die Begegnung mit anderen internationalen Chören enorm wichtig sowohl für das Erleben einer fremden als auch für das Bewusstsein für die eigene Kultur. Durch einen Choraustausch, bei dem die Jugendlichen jeweils in Gastfamilien untergebracht sind, könne man Kultur erfahren. Durch die kulturellen Unterschiede ließe sich dann für die Jugendlichen auch festmachen, was Kultur denn überhaupt ist.

»Kultur wird denen, glaube ich, sehr klar immer dann, wenn wir Kulturaustausch machen. Also das mache ich eigentlich fast jedes Jahr mit denen, dass wir in ein anderes Land fahren oder ein Chor aus einem anderen Land zu uns kommt oder auch manchmal mehrere Chöre. Also wir sind ein sehr gastfreundlicher Chor, muss ich mal sagen. Und die werden ja dann auch immer von den Mädchen gehostet, also die sind dann bei den Familien untergebracht, ganz häufig zumindest, und das ist dann ja auch interessant. Dann erlebt man ja auch von den Gästen mitunter starke kulturelle Unterschiede. Also anhand der Unterschiede macht sich Kultur ja auch fest und da merken sie, also wenn man reinfragen würde ›Kultur, was ist das?‹, da stechen Sie ein Fass an, das hört nicht auf zu fließen, denke ich mal. Das ist denen, glaube ich, ziemlich sonnenklar, und [...] gerade wenn wir uns mit für uns fremder Musik befassen oder auch neuer Musik, [...]. Das wird thematisiert, darüber reden wir auch.« (IP 10, S. 39)

Durch die Chorfahrten in andere Länder beschäftige man sich im Chor intensiv mit anderen Kulturen und anderen Religionen. Über die Chormusik als Ausgangspunkt finde ein kultureller Austausch statt. Für die Jugendlichen sei dies eine wichtige Horizonterweiterung und eine Lebenserfahrung, die sie machen. Sie seien offen und neugierig und lernten mit Begeisterung andere Kulturen kennen. Es gebe keine Scheu und keine Vorbehalte, sich damit zu befassen.

»Ich finde aber genauso interessant, mich mal, also ich mache jetzt zum zweiten Mal einen deutsch-israelischen Jugendaustausch zum Beispiel, mich

mit der israelischen Musik zu beschäftigen, mit hebräischen Sachen zu beschäftigen. Also da gibt es ja eine extrem lebendige Mädchenchorkultur in Israel, die sind uns da Meilen voraus, [...] ganz große Vielfalt passiert da. Also sich da mal mit Judentum und solchen Dingen zu beschäftigen, das mache ich jetzt wieder mit den Mädchen. Das ist für die eine Horizonterweiterung erster Güte. Aber auch, warum sich nicht mal mit Hinduismus auseinandersetzen, als wir in Japan waren? Also dieser Aspekt, sich mit anderen Kulturen und Religionen auseinanderzusetzen, kommt bei uns durch Chortourismus.« (IP 10, S. 6)

»Der andere Aspekt, dass wir natürlich reise-motiviert uns mit der Chorliteratur des Landes befassen, in das wir reisen. Also ich gucke mir natürlich an, was haben die denn da für Musik? Also wenn wir jetzt zum Beispiel in Israel waren, haben wir natürlich geguckt, was können wir. Da ist halt die Sprachbarriere sofort, die Schriftbarriere. Aber da gibt's ja starke Kontakte, dass man sich den Sachen doch nähern kann, und da gibt's tolle Sachen, die wirklich Spaß machen. Die sind auch echt eine Horizonterweiterung. [...] Feststellen tu ich dabei, [...] natürlich ist das immer ganz stark vermittlungsabhängig. Also da muss ich geschickt und kompetent vorgehen. Wenn ich das schaffe, stoße ich aber nur auf Neugier, Begeisterung, absolute Offenheit, überhaupt keine Vorbehalte. Es gibt überhaupt keine Scheu, sich damit zu befassen. – Also bisher war für uns der extremste kulturelle Schock eigentlich wirklich Japan. Da denkt man erst mal das wäre ganz nah dran ja, aber erstens gibt es keine Sprachbrücke, es gibt keinen, der da Englisch spricht, wenn man aus Tokio rausgeht. Und wenn, so, dass Sie es nicht verstehen können. Und da gibt's eine ganz krass andere Lebensweise. Also wir waren teilweise auch in Gastfamilien, das war sowas von interessant und das war so auch infizierend für die Kinder, also Jugendlichen, [...].« (IP 10, S. 9/10)

Durch das Erleben der vorhandenen Diversität werde den Jugendlichen erst bewusst, was Kulturen eigentlich ausmache und dass es eine Bereicherung sei, dass Menschen bzw. Kulturen unterschiedlich sind. Chorfahrten gäben den Jugendlichen die Chance, mit den Menschen wirklich in Kontakt zu kommen und nicht nur als Tourist das Oberflächliche wahrzunehmen. Die Verbindung entstehe durch das gemeinsame Singen, wobei die Musik dabei eine gemeinsame Sprache darstelle.

»Also gerade auch an der Diversität zeigt sich, was Kultur ist. Wenn wir alle gleich wären, dann wäre das ja nichts Besonderes. [...] Ich muss auch sagen, das ist mir auch ein Anliegen. Mit den Großen bin ich ja schon fast auf der ganzen Welt gewesen. Macht mir selber auch total Spaß. [...] Also, wenn man

als normaler Tourist in ein Land fährt, dann ist man Tourist, aber wir haben als Chor immer die Chance, mit den Leuten wirklich in Kontakt zu kommen, nicht nur an der Oberfläche zu kratzen, sondern wirklich in Kontakt kommen über gemeinsames Singen. Musik als die Sprache, die alle sprechen können. Da gibt es wirklich ganz tolle Möglichkeiten. Das haben wir auch eigentlich, also das fremdeste war wirklich das Japanische, wo man auch noch nicht mal die Sprachbrücke hat und wir haben zusammen musiziert. [...] Also die Japaner sind einfach auch witzige Leute, aber die sind beileibe nicht immer ganz offen. Die sind auch sehr vorsichtig und sehr distanziert, aber die waren natürlich auch völlig begeistert und, naja, das war schon sehr besonders.« (IP 10, S. 39/40)

Ein weiterer positiver Effekt der Chorreisen und auch der Vorbereitung auf diese Reisen sei, dass die Jugendlichen hinterher alle ein bisschen etwas über die Kultur wissen und einige dadurch sogar ein spezielles Interesse für diese Kultur entwickeln. Dadurch, dass man sich auf etwas Fremdes einlasse, verliere man die Hemmschwelle und die Berührungsangst davor.

»[...] Also als wir nach Japan gefahren sind, da habe ich wirklich versucht, die japanische Kultur in alter Form, aber auch in neuer Form an die heranzutragen, also beispielsweise haben wir dann eine Staffel gemacht, mit Stäbchen kleine Bohnen von einem Tischtuch in eine Schüssel zu schaufeln. Ich kann Ihnen sagen, gar nicht so einfach. Auf einer Chorfreizeit, [...] haben wir wirklich japanische Kultur lebendig gemacht. Wir haben eine Teezeremonie gemacht, wir haben einen Zen-Garten gebaut, wir haben ein bisschen Shintoismus gemacht, wir haben Zeichen gemalt. Also wir haben wirklich durch Tun, nur durch Machen, sei es stimmlich oder mit den Händen oder tanzend oder in dem Fall sogar malend oder kostümbildnerisch, wir haben zum Beispiel eine Geisha gebaut. Also wir haben ein Mädchen oder zwei Mädchen genommen und die als Geisha hergerichtet und dabei erfahren, was ist eigentlich eine Geisha und was macht die heutzutage noch, was ist das denn für ein Frauenbild, das damit zusammenhängt, etc. Also dieses japanische Thema, das hatte eine lange Vorbereitung. Alle Mädchen, die mit in Japan waren, wissen eigentlich jetzt ein bisschen über Japan Bescheid, die waren sogar da und haben keine Berührungsängste mehr. Drei von denen wollen Japanistik studieren. Das ist einfach der Witz. Das ist nichts Musikspezifisches, nur, dass Musik und Chor so unwahrscheinlich gut als Medium praktikabel sind, dass man durch Tun und das Sich-einfach-Einlassen auf das Andere die Hemmschwelle verliert, weiter nichts. Ja, es ist das einfachste von der Welt im

Grunde. Aber das methodisch geschickt aufzuarbeiten, da liegt die Kunst.« (IP 10, S. 16)

Außerdem gebe das Befassen mit einer anderen Kultur Anlass, sich mehr mit der eigenen Kultur auseinanderzusetzen und diese zu reflektieren. Nach dem Eindruck der Chorleitung hätten einige Jugendliche auch über die eigene Kultur und Religion nur wenig Wissen.

»Meine größte Erfahrung ist einfach immer, wenn wir uns mit ausländischen Kulturen oder so im weitesten Sinne beschäftigen, dass das ja immer auch ein Nachdenken über die eigene Kultur als Gegengewicht bewirkt oder bewirken sollte, und dass ich dabei feststelle, dass speziell im religiösen Bereich das genauso wenig bekannt ist wie das andere. Finde ich total interessant. Und dass man auch im Bereich von Chor mittels Musik, mittels geistlicher Chormusik, welcher Religion auch immer, da unheimlich viel schaffen kann, ja, unheimlich gut mit arbeiten kann. Das sollten wir uns merken als Musikpädagogen.« (IP 10, S. 11)

Auch in einer Kindertagesstätte findet bereits ein kultureller Austausch statt. Für einen Besuch aus Togo studierte der Chor des Kindergartens afrikanische Lieder ein und setzte sich so mit der afrikanischen Musik auseinander. Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass der Austausch mit Chören anderer Nationen dazu anregt, sich mit anderen Ländern und deren Kulturen zu befassen sowie das Repertoire im Chor kulturell zu erweitern.

»Also ich informiere mich schon darüber, welche Nationen es gibt und wir haben jetzt konkret gerade so ein Multi-Kulti Chorprogramm. Wir hatten auch Besuch aus Togo, also der Kindergarten hat einen Partner-Kindergarten in Togo durch eine Freundin von Frau [xxx], die das da mitinitiiert. Da sind die Kinder sehr involviert in Basare und haben Spendengelder zusammenbekommen durch Basteln und Veranstaltungen machen und unter anderem eben auch diesen Besuch mit Liedern zu überraschen. Und da haben wir also ganz viel Afrikanisches gesungen, wie dieses ›Djambo‹ heute Morgen [...].« (IP 11, S. 9)

2.8 Kulturbegriff

Auf die Frage, wie die Kinder und Jugendlichen den Begriff Kultur fassen würden, wurde häufig geantwortet, dass die Antworten der Kinder und Jugendlichen zum einen von ihrem Alter und zum anderen vom sozialen Status abhängig seien. Kinder im Grundschulalter könnten in der Regel

noch nicht so viel mit dem Begriff anfangen. Mit ein wenig Hilfe würden sie aber auf Dinge kommen, die eine Kultur ausmacht, wie z.B. besondere Verhaltenskodizes.

»Ja, ich glaube Kultur ist als Begriff irgendwie kein Grundschulbegriff. Nein, da will ich mich nicht zu äußern.« (IP 1, S. 21)

»Mit den Erst- und Zweitklässlern habe ich drüber gesprochen. Im ersten Moment fiel ihnen gar nichts ein, dann fiel ihnen ein ›Deutschland Radio Kultur‹, dann fiel einem ein ›Kulturbeutel‹, dann habe ich ihnen so ein bisschen erklärt, was Kultur sein kann, also, dass eine Gruppe von Menschen, die zusammenlebt, eine bestimmte, ungeschriebene Vereinbarung hat, wie sie leben. Zum Beispiel, dass man sich in Deutschland die Hand gibt, wenn man ›Guten Tag‹ sagt und in Frankreich gibt man sich ein Küsschen.« (IP 8, S. 34)

»Also ich glaube, das kommt wieder auf den sozialen Hintergrund an, wie die Antwort ausfällt. Also, sage ich mal, meine ganzen Gymnasiasten würden das anders beantworten, als wenn ich welche habe, die vielleicht zur Hauptschule gehen. Aber das Interessante ist, dass ich ja sowieso fast nur Gymnasiasten dazusetzen habe. Die sind sehr homogen in ihrer Gruppe und auch in ihrer Umgangsweise und Denkweise.« (IP 5, S. 27)

Nach der Aussage aus einem Expert_innen-Interview ist das Kulturverständnis der Kinder und Jugendlichen stark vom Elternhaus abhängig und davon, was die Eltern unter Kultur verstehen und an ihre Kinder weitergeben. Die Religion gehöre in gewisser Weise auch mit zur Kultur. Die Kinder und Jugendlichen bauten sich selbst ihre Kultur zusammen, abhängig von ihrem sozialen Umfeld, in dem sie leben.

»Ja, es ist abhängig vom sozialen Status, aber auch von der Stärke der eigenen, ja was da zu Hause stattfindet an Kultur von den Eltern. Das ist davon abhängig, wie streng sie sind oder wie klar sie das ausdrücken, was sie wollen an Verhaltensmustern und so. Aber man könnte sagen, dass Religion dazugehört, nicht Religion allgemein, das ist zu groß, sondern religiöse Gedanken dazugehören und im Islam deswegen soziales Verhalten, also wie verhält man sich in der Gesellschaft? Das gehört auch zu Religion und deswegen auch zu Kultur.« (IP 3, S. 30)

»Vieles von diesem Kulturbegriff ist selbstgemacht, finde ich. Es ist selbst aufgebaut von dem, was die Kinder für 'ne Umgebung haben an anderen Kindern und was sie in ihrem Elternhaus erleben. Ja, die bauen das selber irgendwie auf, ich kann es schwer erklären.« (IP 3, S.)

In einer weiteren Äußerung wird darauf eingegangen, inwiefern sich die Definition von Kultur zwischen den deutschen Kindern und den Kindern mit Migrationshintergrund unterscheiden könnte. Nach Auffassung der Interviewpartner_innen würden herkunftsideutsche Kinder und Jugendliche ›Kultur‹ mit klassischen kulturellen Einrichtungen, wie dem Theater, und mit traditioneller Hochkultur in Verbindung bringen. Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund hingegen würden schon das Singen in einer kulturellen Einrichtung als ›Kultur‹ einschätzen, da sie es aus ihren Traditionen so nicht kennen. Deutsche Kinder und Jugendliche würden dies eher noch als ›normal‹ und nicht als ›Kultur‹ empfinden.

»Ich glaube, dass die Deutschstämmigen oder ›Eingeborenen‹ Kultur breiter fassen würden. Ich glaube, die würden mit Kultur klassische Kultur meinen. Die würden sagen ›Singen, Orchester, Theater‹, tippe ich mal. Die würden wahrscheinlich in den klassischen Bereich gehen, und ich glaube, dass die mit Migrationshintergrund die kulturellen Wurzeln beleuchten würden. Also die würden sagen ›Deutsche Lieder, Bach, Kirchenmusik‹, die sie ja auch so in ihren Heimatländern überhaupt nicht kennen. Also für die Deutschen ist klar, dass Singen und Domsingschule sozusagen ›normal‹ ist. Die würden Kultur, glaube ich, in Richtung Staatstheater und Konzerte und so etwas definieren. Und ich glaube, dass die anderen schon den Wert des Singens in einer Domsingschule, in einer kulturellen Einrichtung an sich, mehr schätzen und mehr mit Kultur in Verbindung bringen, weil sie das in ihren Heimatländern so gar nicht kennen.« (IP 2, S. 14)

Die meisten der befragten Expert_innen waren aber der Meinung, dass die Kinder und Jugendlichen das, was sie im Chor machen, durchaus als Kultur empfinden und dies auch als wertvoll ansehen würden. Den Jugendlichen sei durchaus bewusst, dass sie in gewisser Weise auch Träger der Kultur sind.

Interviewfrage: »Wenn Sie die Kinder fragen würden: ›Was meint ihr, ist das, was wir hier machen, eigentlich auch Kultur?, wie würden die Kinder antworten?«

IP: »Ah, das ist 'ne sehr interessante Frage. Ich glaube mit ›ja‹. Ich glaube mit ›ja‹, aber später, also nicht am Anfang, sondern jetzt. Wenn die Kinder das erlebt haben, die Ergebnisse erlebt haben. Ja, weil sie das als wertvoll empfinden.« (IP 3, S. 31)

»Das wissen die ganz genau. Dass die auch Kulturträger sind, das wissen die hundert Prozent. Doch, doch, [...] das wird einfach durch das, was sie bei uns tun, sonnenklar, glaube ich.« (IP 10, S. 40)

»Die nehmen sich einfach als Teilnehmer der Hochkultur wahr. Also die sind super stolz darauf, ich meine die Jugendkantorei singt Weihnachtsoratorium, und das ist für die ein ganz wichtiger Termin.« (IP 2, S. 14)

Bei der generellen Diskussion um den Kulturbegriff warnte eine Expertin aus dem Bereich Kulturwissenschaften und Musikethnologie davor, Kultur ausschließlich anhand der herkunftsbezogenen Diversität festmachen zu wollen. Das kulturelle Interesse eines Menschen bestehe aus verschiedenen Facetten und gründe nicht alleine auf der Herkunft.

»Ja und da war halt dann auch wirklich wieder zu unterscheiden zwischen der sozialen Heterogenität, was sie gerade sagten, die vielen verschiedenen Facetten, die einen Menschen irgendwie kulturinteressiert oder an einer bestimmten Szene interessiert unterstützen oder auch nicht, aber davon unabhängig auch halt wieder quasi die kulturelle Diversität, nämlich wirklich die Bandbreite an möglichen Musikstilen meiner Meinung nach, dass das nicht gleichgesetzt wird. Also der Türke macht nicht Hip-Hop, weil er Türke ist, [sondern] weil alle, auch sein deutscher und sein albanischer und sein griechischer Kumpel Bock auf Hip-Hop haben. Das halt diese Zuordnung Nation=Kultur und halt der jeweilige Mensch nur als Vertreter dessen gesehen wird, dass das halt schwierig ist.« (IP 9, S. 3)

2.9 Welchen Mehrwert sehen Expert_innen in der Chorarbeit z.B. in Bezug auf Möglichkeiten der Integration und der Persönlichkeitsentwicklung von Kindern und Jugendlichen?

Aus den Expert_innen-Interviews ergab sich der Eindruck, dass das Chorsingen viele positive Effekte mit sich bringt. Gemeinsames Musizieren im Allgemeinen kann demnach schon integrations- bzw. inklusionsfördernd sein, da Kinder und Jugendliche aus jeglichen Hintergründen zusammenkommen. Die gemeinsame musikalische Arbeit und die gemeinsamen Ziele (z.B. Auftritte), die man innerhalb eines Chores verfolgt, seien so verbindend, dass Unterschiede zwischen den Kindern und Jugendlichen, wie z.B. eine andere Herkunft, überlagert würden. Dabei sei es allerdings

wichtig, dass man die verschiedene Herkunft der Kinder und Jugendlichen nicht in den Mittelpunkt der Chorarbeit stelle, da man dadurch eher das Sich-von-einander-Unterscheiden fördere.

»Weil quasi über das gemeinsame Interesse am Musikmachen halt Jugendliche jeglichen Hintergrunds zusammenkommen und das war auch das eigentlich einzige übergreifende Ergebnis meiner [Forschungsarbeit], dass das durchaus integrations- bzw. ich würde eher von Inklusion reden wollen, inklusionsfördernde Projekte sind, weil es einfach Jugendliche zusammenbringt und was Neues draus entsteht. Aber da ist es halt egal, ob das Jugendliche mit Migrationshintergrund sind oder Jugendliche aus sozial schwachen Familien, die auch sonst wenig Möglichkeiten haben am gesellschaftlichen Leben irgendwie teilzuhaben und dann halt auch über so ein Projekt mehr integriert, mehr inkludiert werden.« (IP 9, S. 12)

*»[...] das Identifikationsmerkmal der Gruppe ist dieses gemeinsame Singen, dieses gemeinsame Ziel, diese Dinge [...] gemeinsam möglichst gut hinzukriegen. Das ist wie bei einer sportlichen Gemeinschaft. Es wird sämtliche Herkunft überlagert von diesem gemeinsamen Ziel, und auf die Art und Weise findet der Effekt definitiv statt, wenn gut gearbeitet wird. Was aber auch bedingt eben, dass ich diese unterschiedliche Herkunft der Leute meiner Meinung nach sogar bewusst nicht zu sehr in den Mittelpunkt der Arbeit stelle. Das ist da *conditio sine qua non*, weil sonst kippt das ganze eigentlich ins Sich-voneinander-Unterscheiden.« (IP 6, S. 18)*

Chorsingen sei besonders zur Integration geeignet. Bei Sprachbarrieren könne man zunächst auch nur auf Tonsilben singen oder mit der Solmisation noch eine weitere Sprache finden, die alle Kinder von Grund auf neu lernen müssen. Außerdem stelle das Singen eine gute Möglichkeit dar, in die Sprache hereinzukommen, da es nicht so sehr auffalle, wenn man manche Wörter noch nicht ganz perfekt aussprechen könne. Über das Singen prägen sich auch Wörter und Satzstrukturen besonders gut ein.

Überdies sei im Kinderchorbereich kein besonderes Können Voraussetzung, um im Chor dabei sein zu dürfen. Die Kinder und Jugendlichen erleben im Chor eine nicht-wertende Gemeinschaft, die sie in anderen Bereichen möglicherweise nicht haben. Nach Auffassung vieler Interviewpartner_innen sind die Gemeinschaft und das Zwischenmenschliche innerhalb eines Chores der stärkste Grund für die Kinder und Jugendlichen Mitglied zu sein. Diese Aspekte seien sogar wichtiger als das Singen oder die Musik an sich.

»Weil Chor eine Gemeinschaft braucht, die sich schätzt, unabhängig von Aussehen und Können, wo man einfach erst mal hingehet, weil man ein gemeinsames Ziel hat, nämlich singen. Weil singen erst mal eine Universalsprache ist. Man kann auch im Zweifelsfall erst mal auf Tonsilben singen, man kann rappen, man kann Bodypercussion machen, man kann solmisieren, genau, als eigenständige Sprache. Man kann erst mal gemeinsam eine Fremdsprache lernen sozusagen.« (IP 11, S. 43)

»Ja auf jeden Fall. Also wir sind ja musikalische Grundschule, und zwar auch deshalb, weil wir eben glauben, dass das gemeinsame Musizieren jeglicher Art zu einer, zu einem besseren Gemeinschaftsgefühl führt. Und beim Singen, finde ich, ist das ganz besonders der Fall. Also gemeinsames Singen ist das Allerbeste, um Gemeinschaft zu erfahren. Und dann kommt noch dazu der sprachliche Aspekt. Über das Singen prägen sich ja auch ganz viele Wörter und auch Strukturen ein und äh da, es ist in jeglicher Hinsicht umfassend das Beste, was passieren kann. Und wir würden das auch gerne noch mehr machen, also ja.« (IP 1, S. 13)

»Natürlich singen die auch einfach erst mal Dinge mit, und über das Singen haben sie gerade wieder die Möglichkeit, besonders gut reinzukommen, weil man sich das dann eher traut als im Sprechen. Und alle singen gleichzeitig, dann hört man das ja auch gar nicht, ob ich vielleicht ein bisschen das Wort falsch sage, also es ist gerade gut.« (IP 1, S. 25/26)

»Das ist das Tolle. Singen, das braucht noch kein großes Können vorher, also zumindest bei den Jüngeren, wenn man noch nicht mehrstimmig singt. Und die Gemeinschaft zu erleben, die Gemeinsamkeit zu erleben, ohne dass man reden muss, ist doch super! Was gibt's Besseres?« (IP 8, S. 38)

»..., weil alle Leute merken, dass jemand nicht da ist oder dass es jemandem nicht gut geht, dann müssen wir uns wirklich zehn Minuten damit beschäftigen, alle zusammen, weil es einfach ihr oder ihm nicht gut geht. Und heute war etwas ganz Schlimmes an der Schule, und das müssen wir erst mal thematisieren, und das machen wir auch. Das passiert aber in Chören allgemein, deswegen geht man auch in einen Chor. Die Musik ist wunderbar und wunderschön, aber es ist wirklich mindestens 60, 70 Prozent menschlich. Und deswegen geht man dahin. Ich finde, in Deutschland ist Einsamkeit noch ein Thema, deswegen ist Chorkultur so ein Ort, um das zu überwinden. Nicht zu überwinden, aber wo man das anders erlebt.« (IP 3, S. 25)

Durch das gemeinsame »Tun« verliere man die Hemmschwelle vor dem Fremden. Die Kinder und Jugendlichen würden insgesamt offener. »Besonderheiten«, wie zum Beispiel das Tragen eines Kopftuches, fielen gar nicht mehr auf und würden auch nicht thematisiert.

»Also es gibt auch scheue Mädchen, aber [manche sind] gar nicht so scheu. Ich dachte am Anfang bei einer ›ja, ich muss gucken, wie ich mit ihr rede‹. Aber da kommt so eine krasse Ansage, diese Sängerin hat total toll gerappt – mit ihrem Kopftuch. Das war so unglaublich zu erleben, ihre eigenen Texte hat sie auch geschrieben, die waren einfach ganz normal aus dem Alltag. Und ähm, das [Kopftuch] verschwindet dann also in dem Moment auch für alle anderen, das ist in dem Moment einfach nur ein Kleiderstück. [...] Und das hängt auch von mir ab, ich merke das, von meiner Art, dass ich jetzt kein großes Thema daraus mache oder dieses Vertrauen schon von Anfang an setze in dem Raum.« (IP 3, S. 27/28)

»Da merken sie, das ist ja aber nun nichts Musikspezifisches, nur, dass die Musik und Chor so unwahrscheinlich gut als Medium praktikabel ist, dass man durch Tun und das Sich-einfach-Einlassen auf das andere die Hemmschwelle verliert, weiter nichts. Ja, es ist das einfachste von der Welt im Grunde. Aber das methodisch geschickt aufzuarbeiten, da liegt die Kunst. Und da haben wir im chorischen Bereich auch noch viel zu tun.« (IP 10, S. 16)

Ferner würden im Chor Fertigkeiten abgerufen, die Kinder und Jugendliche in der Schule sonst im Unterricht nicht loswerden können. Kinder und Jugendliche, die in der Schule Probleme haben, können trotzdem besonders gute Chorsänger_innen sein und darüber Erfolgserlebnisse erfahren. Auch Außenseiter, die in der Schule vielleicht weniger »cool« sind, können im Chor eine Gemeinschaft finden, in der ihre besonderen Fähigkeiten geschätzt werden.

»[...] dass wir ja in diesem Mädchenchorbereich Fertigkeiten und Fähigkeiten abfragen und ausbilden, die nicht immer cool sind, die aber durchaus eine Spezialität von manch einer sind, die da erscheint. Und in diesem Chor, das beobachte ich wirklich über die Jahre schon öfter, finden sich 'ne ganze Anzahl von Freaks. Also die womöglich in der Schule gar nicht so cool sind, gar nicht so integriert, die aber im Chor ihr eigentlich geselliges Leben entwickeln. Das finde ich auch total spannend, weil sie im Chor ihre Kompetenzen einbringen können, die sie in der Schule nicht loswerden, die in der Schule nichts wert sind. Wenn ich eine schöne Stimme habe und komische klassische

Lieder schön singen kann, und womöglich auch noch vierstimmig, dann ist das in der Schule nichts wert, aber im Chor sind sie die Kings und gewinnen Preise damit. Und kriegen natürlich von mir ein unglaublich positives Feedback für diese Stärke, die sie da haben. Und deswegen ist das mitunter ein Sammelbecken für teilweise auch komische Figuren, sage ich mal.« (IP 10, S. 26)

»Und wenn ich in Schulprojekten arbeite und hinterher kommt ein Kind zu mir und sagt mir ›Weißt du, der Ali stinkt total. Ich glaube die kochen zu Hause ganz komisch‹, und dann ein Moment Pause und dann kommt ›Aber der singt total toll‹. Erste Klasse. Das wusste die gar nicht, dass der so toll singt. Oder die Lehrer, die mich begleiten, die sitzen dann ja nur am Rand und ich arbeite, die dann ihre Schüler mit großen Augen bestaunen, die in Mathe und Deutsch versagen, aber dann da eine Trommel bedienen wie ein Weltmeister oder eine Bodypercussion hinlegen oder wunderschön singen, wo sie denken ›Wie schade ist das, dass Schule diese Dinge nicht abruft.‹ Dass es eben gar nicht gewürdigt wird im Normalen. Das wäre jetzt ein Fass, das ich aufmache, was unser Schulsystem angeht und das Curriculum, da finde ich läuft ganz viel schief, weil ich denke, dass so Kernkompetenzen wie sauber singen oder sich präsentieren können, das sind Dinge, die kommen gar nicht vor, vielleicht in der Waldorfschule oder Montessori. Aber das sind Sachen, die sind bei vielen Kindern vorhanden, besonders bei Migrantenkindern. Die haben ja eine ganz andere Musik; also die türkische Musik ist super toll mit vielen Tänzen, oder auch russische Kinder, die können tolle Lieder singen, die nie irgendwo abgefragt werden.« (IP 11, S. 35/36)

Über die Mitgliedschaft im Chor und die damit verbundenen Auftritte können Kinder und Jugendliche ein gutes Selbstbewusstsein und eine Stärkung ihrer Persönlichkeit erlangen.

»Also die Kinder, die in Konzerten mitsingen und auftreten, haben erst mal einen großen Bonus für ihr Selbstbewusstsein. Die fühlen sich zugehörig, die werden von der Öffentlichkeit wahrgenommen, die kriegen Applaus, die stehen auf'm Plakat. Jeder Name steht auf dem Programm, also zumindest bei den Kinder-Musicals. Also wenn sie hier in der Bach-Passion mitsingen, dann steht natürlich nur der Name des Chores. Es gibt Fotos, die auch veröffentlicht werden. Sie haben ein Selbstbewusstsein, weil sie zu diesem Chor dazugehören. Das ist erst mal schon in jedem Fall ein Bonus. Und die Kinder hier in diesem Begabtenchor haben auch einen richtigen Konzertpullover mit dem Logo drauf, und den zu haben, das ist erst mal schon mal Klasse.« (IP 8, S. 22)

Insbesondere durch die Ausbildung der Stimme bekämen Kinder und Jugendliche eine bessere Selbstwahrnehmung. Überdies hätten Kinder, die Stimmbildung bekommen, auch mehr Farben in ihrer Sprechstimme.

»Ja auf jeden Fall, Selbstbewusstsein und dazu stehen, was so in einem ist. Auch Anteile von der Persönlichkeit zum Klingen bringen, ›dadurch klingen‹, aber auch Stimmungen darstellen zu können durch die Stimme. Ich merke, dass die Kinder, die regelmäßig Stimmbildung haben, in ihrer Sprechstimme viel mehr Farben haben. Auch die Mädchen in der Pubertät, die dann ja oft so furchtbar verklemmt werden und so scheu und schüchtern und alles an sich in Frage stellen, was hier und da wächst, und alles ist doof. Aber wenn sie auch in dieser ein bisschen schwierigen Zeit Stimmbildung haben und immer wieder darauf geführt werden, wie das in ihnen drinnen klingt, was in ihnen tönt, das tut denen wahnsinnig gut.« (IP 8, S. 32)

Nach Aussage einer Interviewpartnerin, die im Kindergartenbereich arbeitet, bekomme sie aus Grundschulen häufig die Rückmeldung, dass Kinder und Jugendliche aus dem Chor ein besseres Selbstbewusstsein und weniger Angst davor hätten, etwas zu präsentieren. Auch an weiterführenden Schulen würden sie durch eine gute Ausstrahlung bei Referaten auffallen.

»Also, ich höre es von den weiterführenden Schulen, also von den Grundschulen, dass die Kinder, die bei mir im Chor sind, sich sehr trauen, etwas vorzumachen, sich auch anbieten, wenn es darum geht, wer kann denn mal dies und dies Lied vorsingen, dass sie sich dann freiwillig melden, aber egal welche Kultur, einfach die bei mir im Chor waren. Und von meinen älteren Schülern, also Jugendlichen oder Gesangsschülern, höre ich von den Gymnasiallehrern oder IGS-Lehrern, dass die 'ne sehr gute Ausstrahlung bei Referaten haben, dass sie sehr gut stehen, dass sie Blickkontakt aufnehmen, dass die Stimme fokussiert wird in den Raum hinein und sie deutlich artikulieren, das kriege ich oft zurückgespiegelt, das ist eigentlich ganz erfreulich.« (IP 11, S. 34/35)

Durch die Chorarbeit lernen Jugendliche ihren Körper wahrzunehmen und auch auf eine gute Haltung zu achten.

»Es sind ja vor allem Jugendliche, die ich betreue, und da ist das tatsächlich so. Also sie nehmen ihren Körper anders wahr. Also wie Sie sicherlich wissen, haben die meisten Jugendlichen eher eine unterspannte Haltung, und schon das sehe ich dann als positive Nachwirkung.« (IP 4, S. 38)

Singen und Musikhören tue Kindern gut, da ihre Emotionen dadurch berührt werden. Sie lassen sich von der Musik begeistern und in eine ausgelassene Stimmung versetzen.

»Ja, also Singen ist ja auch eine psychische Sache oder Balsam für die Seele, und das merke ich. Also heute hatte ich mit dem ersten Schuljahr gearbeitet und so am Schluss noch so 'ne Karnevals-CD aufgelegt, während der Frühstückspause. Und dann kam ein Kind ›Du bist der beste Lehrer‹ und ›Das ist toll.‹ Ja, wo man merkt, wenn sie 'ne super Stimmung haben und tanzen, begeistert mit Instrumenten spielen und begeistert singen, wo in den Musikunterricht etwas einfließt, was man hier in Köln hat und wo das vernetzt wird [...], ich weiß, da sind einige Kinder in der Kinderjugendtanzgruppe mit drin, da gehen die Emotionen ja mit. Und gleichzeitig, ja, spür ich das so in der Sympathie von den Kindern her.« (IP 7, S. 25)

3. Komplex »Chorleitungspraxis - Ziele und Arbeitsweisen«

3.1 Ist die Arbeit im Kinder- und Jugend-Chor mehr als Musikpädagogik? Wenn ja, inwiefern?

Über die Arbeit als Musikvermittler_innen hinaus sehen sich Chorleiter_innen mit noch vielen weiteren Aufgaben konfrontiert. Als erstes wären hierbei Aspekte sozialer Art zu nennen. Für die Arbeit in Kinder- und Jugendchören wird den Leitungspersonen eine ganze Reihe an »Soft Skills« abverlangt. Je nach Situation müssen sie in verschiedene Rollen schlüpfen und nicht nur als Musikexpert_innen, sondern unter anderem auch als Erzieher_innen oder manchmal sogar als Elternersatz fungieren.

Aus einem der Expert_innen-Interviews ging hervor, dass die Interviewpartnerin sich selbst als eine Mischung aus Therapeutin, Psychologin, Chorleiterin und Musikerin empfindet. Ihrer Auffassung nach muss man viel Einfühlungsvermögen haben, damit Akzeptanz und Vertrauen auch bei den Eltern generiert werden können. Insbesondere bei der Arbeit in Brennpunkten sei ein hohes soziales Engagement für die Arbeit mit Kindern und Jugendlichen erforderlich.

»Ich muss in der Sprache sprechen, die die Menschen sprechen. Die verstehen mich sonst nicht, ich bin zu abgehoben. Ich muss mich sozial engagieren

und kümmern – und darüber hinaus können wir die musikalische Arbeit dann machen.« (IP 5, S. 20)

Auch für die Eltern der Chormitglieder stelle man unter Umständen eine Vertrauens- und Ansprechperson dar, wenn es beispielsweise um die Entwicklung oder die Ausbildung der Kinder gehe.

»[...] ich werde auch um Rat gefragt. Ja, also welche Grundschule taugt, welche taugt nicht? Welcher Lehrer wäre der richtige Klavierlehrer? Und es werden auch Videos gezeigt, sollte das Kind dirigieren lernen oder nicht – oder jetzt lieber mit Ballett anfangen oder nicht? Also ich werde richtig um Rat gefragt, was die Ausbildung der Kinder angeht.« (IP 5, S. 2)

Die Arbeit mit Kindern und Jugendlichen sei generell mit einer hohen Verantwortung verknüpft, da man sie in gewisser Weise mit dem, was man ihnen vermittelt, präge. Auch als Chorleiter_in ist man dieser Verantwortung ausgesetzt, wie in einigen Expert_innen-Interviews immer wieder anklang. Es wird als Pflicht gesehen, den Kindern und Jugendlichen Werte zu vermitteln und ihnen nicht nur in Bezug auf das Repertoire eine Vielfalt anzubieten, sondern auch im Chor Vielfalt miteinander zu leben, was bedeutet, einander zu akzeptieren und eine Offenheit für Menschen aller Art zu schaffen.

»[...] ich fühle einfach diese unglaubliche Verantwortung so stark, die man gerade bei Kindern und Jugendlichen trägt, denn das sind die Leute von morgen. Wenn wir es nicht schaffen, die zu erreichen, dann haben wir was versäumt, was wir nicht mehr aufholen können. Wenn wir die nicht prägen in einer bestimmten Art, haben wir verloren [...].« (IP 10, S. 40/41)

»Und die Vielfalt, die wir angelegt haben bei den ganz kleinen, die wird zur Selbstverständlichkeit und das ist mir ein großes Anliegen, die Selbstverständlichkeit zu pflegen. Also es ist zum Beispiel verboten, über einen anderen zu lachen, wenn er was alleine vormacht. Das fördere ich von Anfang an. Das heißt, wenn ich frage ›Wer möchte das Lied mal alleine singen?‹, dann habe ich bestimmt 80 Prozent Finger oben, weil jeder möchte es alleine machen. Es geht um den eigenen Ausdruck finden, die Traute finden, sich zu äußern. Es geht gar nicht nur um Musik machen, Lebensäußerung, Musik als Medium zum Miteinander, zum Ausdruck, zum Gestalten, ja sich finden, seinen eigenen Weg finden.« (IP 5, S. 6)

Neben musikalischer Arbeit und sozialem Engagement werden die Chorleiter_innen zusätzlich mit Dingen organisatorischer Art belastet. Darunter fallen beispielsweise das Planen und Ausführen von Konzerten, Chorfahrten und -feiern. Ebenso gilt es auch, Kinder und Jugendliche zu unterstützen, dass sie regelmäßig zum Chor kommen können, wenn sich die Eltern in dieser Hinsicht nicht zuverlässig kümmern. Hierbei ist gefragt, immer wieder den Kontakt zu den Eltern zu suchen und an Termine und Proben zu erinnern. Im jugendlichen Alter ist es sinnvoll, den Kontakt direkt zu den Chormitgliedern halten. Eine Chorleiterin meinte im Interview, dass besonders einzelne Migrant*innen Schwierigkeiten hätten, Termine einzuhalten und die Kinder zuverlässig zu den Proben zu bringen.

»Ich habe festgestellt, dass immer die Eltern, wo beide Eltern aus einem anderen Land kommen, nicht pünktlich zu den Proben kommen oder gar nicht oder nicht regelmäßig. Eigentlich wollte ich es nicht so formulieren, weil es wie ein Vorurteil klingt, aber es ist tatsächlich so.« (IP 8, S. 23)

Ebenso zu den organisatorischen Dingen gehört das Akquirieren von Fördermitteln, so sie denn benötigt werden. Wenn solche Mittel in Anspruch genommen werden wollen, muss man sich um die Antragstellung und das Finden von passenden Förderprogrammen selbst kümmern. Insgesamt lässt sich festhalten, dass alle Tätigkeiten von Chorleiter_innen ein hohes Maß an Engagement und Eigeninitiative den jeweiligen Personen abverlangen.

»[...] also ich habe jetzt an der neuen Schule erlebt, dass eine Kollegin sagte, ja, das Musikangebot hier oder das instrumentale Angebot, das ist hier katastrophal, da tut sich nicht viel, wo ich nur innerlich gedacht habe, naja, gute Frau, das hat auch mit den Lehrern zu tun. Wofür engagiere ich mich? Ich bin jetzt zwei Jahre da. Ich habe vom Förderverein ein super Clavinova bekommen, wir haben durch die Musical-Aufführungen auch Einnahmen gehabt, wo wir zum Beispiel 'ne Verdunkelung und sonst was finanzieren konnten. Wir hatten auf Anfrage von mir Unterstützung von 'ner örtlichen Bank, die uns Einiges ermöglicht hat, wir haben bei dem Musikprojekt ›Klasse, wir singen‹ mit [xxx] mitgemacht, und kurz vor Weihnachten habe ich festgestellt, als wir uns schon längst angemeldet hatten, dass es da auch eine Möglichkeit gab, sich zu bewerben für Unterstützungsgelder. Da habe ich dann zwischen Weihnachten und Neujahr die Bewerbung losgeschickt und wir wurden auch bedacht.« (IP 7, S. 21)

3.2 Muss ein_e Chorleiter_in etwas über den kulturellen und sozialen Hintergrund ihrer Chormitglieder im Allgemeinen und der Mitglieder mit Migrationshintergrund im Besonderen wissen? Und wenn ja, was? Wie soll ein_e Chorleiter_in Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund in ihrem Chor behandeln? Als etwas Besonderes oder als was ganz Normales?

Damit die musikalische Arbeit im Chor gelingen kann, ist es wichtig, dass sich Chorleiter_innen an den vorhandenen Kompetenzen der Gruppe und auch der einzelnen Teilnehmer_innen orientieren. Die meisten der interviewten Expert_innen drückten aus, dass eine generell offene Einstellung allen Kindern gegenüber gegeben sein müsse, damit sich jeder willkommen fühlen kann. Dann gehen die Meinungen ein wenig auseinander. Die Mehrheitsmeinung heißt: In Bezug auf den Migrationshintergrund sei es wichtig, mehr auf die Kinder mit Migrationshintergrund zuzugehen. Das bedeute z.B., verschiedene Sprachen mit in den Chor zu nehmen, um die Offenheit der Kinder und Jugendlichen zu fördern.

»[...] also das heißt, wenn ausländische Kinder da sind, dass ich jetzt mehr auf die zugehe, ich bemühe mich besonders um die. Ich will das einfach.« (IP 8, S. 35)

»Also wenn ich einen Impuls senden dürfte, dann hat der damit zu tun, kümmert euch darum, dass die verschiedenen Migrationshintergründe besser verschmelzen, dass es eine Willkommens-Kultur gibt, ja, dass man offen wird für neue Sprachen.« (IP 8, S. 36)

Generell sollten die Bedürfnisse aller Kinder und Jugendlichen wahrgenommen werden. Kinder mit Migrationshintergrund haben allerdings unter Umständen andere Voraussetzungen als Kinder, deren Familien schon ursprünglich aus Deutschland kommen. Das könne sich zum Beispiel so äußern, dass sie mehr Hilfe benötigen, wenn es um das Sprachverständnis bei schwierigen Texten geht. Der Migrationshintergrund von Kindern und Jugendlichen dürfe aber nicht als einziger Faktor gesehen werden. Vielmehr sei darauf zu achten, welchen sozialen Hintergrund die Kinder (und zwar alle) haben. Besonders bildungsbenachteiligte Kinder benötigten mehr Zuwendung und Unterstützung.

»Also ich finde es insgesamt richtig, immer für alle Kinder zu sorgen und ihre Bedürfnisse wahrzunehmen. Ein Teil dieser Kinder haben eben den Migrationshintergrund, und darauf muss man deshalb auch eingehen. Das ist grundsätzlich meine Einstellung zu der Arbeit mit Kindern. Sie haben manchmal gewisse erschwerte Bedingungen. Ich meine, es muss immer jedem das Seine gegeben werden, und das ist eben für jeden etwas Anderes.« (IP 1, S. 25)

»Ja, ich glaube es geht vor allen Dingen um die, die bildungsbenachteiligt sind. Also mein Enkelkind hat übrigens auch Migrationshintergrund, das hat einen albanischen Vater. Aber ich glaube nicht, dass es ein benachteiligtes Kind sein wird. Also nicht der Migrationshintergrund macht die Benachteiligung aus, sondern es sind mehr die sonstigen sozialen Umstände.« (IP 1, S. 25)

Eine Expertin im Bereich transkultureller Musikvermittlung äußerte dagegen, und das ist quasi die Gegenposition, dass alle Kinder bzw. alle Menschen unbedingt gleich behandelt werden müssen, ganz gleich welchen kulturellen Hintergrund sie mitbringen. Menschen mit Migrationshintergrund wollen nicht ständig auf dieses eine Merkmal reduziert werden und das Gefühl vermittelt bekommen, dass sie in irgendeiner Weise »anders« oder »besonders« wären.

»Also erstens für die Jugendlichen ist es so was von normal, dass sie in Deutschland leben, dass sie Freunde aus aller Welt haben, dass sie Mucke machen und so. Immer wieder diesen Stempel aufgedrückt zu bekommen, haben die auch keinen Bock drauf. Auch die schon etablierten Künstler haben in der Mehrheit keine Lust, nur als Vertreter ihrer jeweiligen Nation irgendwie gefördert zu werden oder aufzutreten, sondern die wollen einfach auch ihre Musik präsentieren, so wie jemand, der hier meinetwegen ein Orchestermusikinstrument lernt oder so [...]« (IP 9, S. 31/32)

In diesem Zusammenhang wurde auch gesagt, man solle nicht auf seinen Traditionen beharren, sondern müsse sich für die Veränderung der Kultur öffnen und die existierende Vielfalt akzeptieren.

»Die Vielfalt, die einfach existiert, die wir leben, die sich immer weiter verändert, dass einfach Kultur sich verändert, nichts Statisches ist und halt diese Öffnung zulassen, dass man auch nicht versucht auf seiner Tradition, was ich sowieso als Konstruktion begreife, zu beharren.« (IP 9, S. 31)

3.3 Muss ein Chorleiter sein Repertoire ändern, um Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund besser in seinen Chor »locken« oder dort integrieren zu können?

Die Mehrheit der interviewten Chorleiter_innen betonte, dass ihnen Vielfalt im Repertoire generell wichtig sei und dass sie versuchen, möglichst auch Literatur aus verschiedenen kulturellen Hintergründen mit einzubeziehen. Kinder und Jugendliche sollen immer ein möglichst breit gefächertes Repertoire kennen lernen.

»Ich habe trotzdem innerhalb des Jahres eine Auswahl an Literatur, die Vielfalt für mich bedeutet. Das heißt Vielfalt nicht nur, weil wir vielfältige kulturelle Hintergründe haben, sondern weil ich es wichtig finde, dass die Kinder auch Vielfalt kennen lernen. Also wenn wir über Inklusion viel sprechen beinhaltet das eben Vielfalt in jeder Hinsicht. Inklusion heißt für mich nicht »behindert« vs. »nicht behindert«, sondern Vielfalt des Lebens. Ob du einen kulturellen Hintergrund in der Art hast oder religiösen Hintergrund oder körperliches Gebrechen oder seelisches, das spielt keine Rolle. Das wäre jetzt meine Ideologie dazu. Das gehört für mich alles zusammen, und da versuche ich, diese verschiedenen Felder mitzunehmen.

Ich beschreibe mal, wie so eine Chorstunde aussieht. Ich habe dann zum Beispiel Kinder, die körperliche Gebrechen haben. Da gibt es einen Jungen, der [...] kann nicht schnell laufen. Da müssen wir uns eben anpassen bei unserem Kreistanz, dass er mitkommen kann. So, dann gibt es vielleicht jemanden, der sprachlich nicht gut dabei ist, der hat eine psychische Schwierigkeit und der muss dann eben gucken, dass er sich da auch finden kann. Dann gibt es eben welche, die kommen aus einem Hintergrund, der ganz anderer Art ist vielleicht, und dann machen wir dann eben ein allgemeines Lied vielleicht, so, dass jeder was finden kann. Also, es gibt was für die Allgemeinheit, es gibt was zu den Jahreszeiten, es gibt was zu den Festkreisen, es gibt was, wo man mitmachen kann, wo man sich bewegen kann, wo man auch still sein kann, wo man was erfinden kann. Also, es gibt für die ganze Bandbreite der Vielfalt Literatur.« (IP 5, S. 5.)

Das Singen in anderen Sprachen sei gerade mit Kindern kein Problem, da sie generell Fremdsprachen gegenüber aufgeschlossen seien und es spannend finden, Neues zu lernen.

»[...] und ich bemühe mich, den Kindern ein Gefühl für verschiedene Sprachen [zu geben], wobei man dazu sagen muss, den Kindern ist es eigentlich wirklich egal, ob sie chinesisch oder japanisch oder sonst was singen, weil sie

nach Lauten lernen. Ob ich ihnen jetzt »Kütschükurba« sage oder »Der Mond geht auf«, das ist denen egal. Die formulieren das nach Lauten nach, und wenn man ihnen ungefähr sagt, was das bedeutet, reicht ihnen das auch. Sie singen es mit Begeisterung und sind stolz, dass sie aus anderen Nationen jetzt Wörter können oder sich begrüßen können oder so. Und von daher rennt man da offene Türen ein bei Kindern, das ist überhaupt kein Problem.« (IP 11, S. 9)

Viele der Interviewpartner_innen berichten, dass die Repertoireauswahl nach Anlässen erfolge, wie zum Beispiel nach Jahreszeiten, Festen oder Konzertreisen, und dass dabei nicht unbedingt immer auf die kulturelle Diversität geachtet werde. Ein Anlass für das Singen von kulturell vielfältigem Liedgut könne zum Beispiel eine Projektwoche in der Schule sein.

»Hm nee, die Liedauswahl erfolgt eigentlich überwiegend nach Anlässen, die wir haben, zum Beispiel auch jahreszeitabhängig und so. Und dann vielleicht auch, wenn ich etwas finde. Wir haben zum Beispiel zur »Eine-Welt-Woche« gesungen. Da haben wir natürlich schon geguckt, dass wir da die Kulturen berücksichtigen und so. Aber dass ich da ständig das dahingehend auswähle, kann ich nicht sagen.« (IP 1, S. 4)

Einige Chorleiter_innen bemühen sich auch darum, speziell Literatur aus dem Kulturkreis der Migrantenkinder mit einzubinden, um diese damit gezielt anzusprechen. Häufig werden hierzu kleine Begrüßungslieder verwendet, bei denen die jeweiligen Kinder ihre Muttersprache miteinbringen können. Einer der interviewten Chorleiter_innen berichtete, dass er viele Lieder selbst schreibe und dabei gezielt versuche, auf die einzelnen kulturellen Hintergründe der Chormitglieder einzugehen.

»Bei den Kindern ist es so, dass wir, wie gesagt, die Stücke selber schreiben, und die mische ich dann. Also da sind viele Sprachen drin, viele melodische Elemente, die aus dem orientalischen Raum zum Beispiel und aus dem mitteleuropäischen Raum vermischt sind. Das vermische ich dann mit Popelementen und entwickle das für sie.« (IP 3, S. 6)

Aus einem weiteren Interview ergab sich, dass allerdings auch die Bemühungen von Chorleiter_innen, die Kinder und ihre Kultur gezielt im Chor miteinzubinden, keine Garantie darstellen, dass sie dabei bleiben, und nicht manche der Kinder mit Migrationshintergrund nach einiger Zeit den Chor verlassen.

»Als ich beispielsweise die beiden arabischen Mädchen in der [xxx] Mädchenkurrende hatte, in dieser kleinen Gruppe, also mit den jüngsten, habe ich tatsächlich ein arabisches Lied mit reingenommen, ja, also speziell auch auf diese Kinder hin, um sie zu holen, ne, und um sie dort auch zu halten. Es hat nicht ganz funktioniert. Oder vielleicht hat's ja funktioniert, dass sie nicht noch früher gegangen sind, ich weiß es nicht.« (IP 4, S. 20)

Andererseits scheinen sich Kinder wirklich zu freuen, wenn sie Lieder aus ihrer Heimat oder der Heimat ihrer Eltern hören oder singen und diese wiedererkennen. Sie fühlen sich besonders wertgeschätzt, wenn die Leitungsperson dadurch ihr Interesse an ihrer Kultur zum Ausdruck bringt. Darüber hinaus können die Kinder als Helfer_innen der Chorleitung zur Seite stehen und zum Beispiel bei der Aussprache oder dem Übersetzen des Textes assistieren.

»Ja, sie rufen dann zum Beispiel ›Das ist ja Türkisch!‹ oder ›Das kenne ich!‹, und auch wenn sie dann vielleicht nicht das Lied schon wirklich singen können von sich aus, dann sagen die ›Ja, das kenne ich‹ und dann dürfen sie auch mal die Helfer sein. Dann sagen sie eben, was das denn heißt, und das finden sie richtig toll. Da fühlen sie sich schon sehr gewertschätzt. Insofern habe ich jetzt auch die ganze Zeit gedacht ›Ah ja, ich müsste das eigentlich noch mehr machen‹, aber Sie wissen, wie es im Alltag ist.« (IP 1, S. 14)

Manchmal gibt es praktische Probleme. Unter Umständen könne es schwierig sein, auf die kulturellen Hintergründe von Kindern besonders einzugehen, wenn man nur sehr wenige solcher Kinder im Chor hat. Man müsse ja stets der ganzen Gruppe gerecht werden.

»[...] und die Schwierigkeit, [...] jetzt, wenn ich 40 Kinder dazusetzen habe, kann ich ja nicht für die vier oder fünf dann ein Angebot machen, bei dem die anderen dann wieder drohen, mir über die Klinge zu springen.« (IP 6, S. 4/5)

Ebenso wurde in einem Interview dargestellt, dass die Kinder es zwar schön fänden, es aber nicht nötig sei, ständig auf den kulturellen Hintergrund der Kinder und Jugendlichen einzugehen. Kinder spreche es generell an, verschiedene Literatur zu singen. Insbesondere werden Lieder, bei denen die Kinder sich bewegen können, von allen gut angenommen.

»So viel kommt ja gar nicht aus deren Kultur, ehrlich gesagt. Also diese Spiele, mit diesem ›Guten Morgen‹ und so was, das nehmen sie dankbar an, finden sie spannend, aber sie finden alles immer spannend. Sie finden es auch

spannend Katzenlieder zu singen, oder was darüber zu erfahren, wie ein Pferd Galopp macht oder so ähnlich und das darzustellen.« (IP 8, S. 10)

Ein Interviewpartner äußerte, dass generell gegenseitige Wertschätzung die Grundlage für ein gutes Miteinander sei. Es gehe weniger darum, Kindern mit Migrationshintergrund ein Gefühl von Heimat zu geben, indem man Lieder aus deren Kultur singt, sondern wichtiger sei es, die deutschen Kinder für die Kultur der anderen zu öffnen.

»Da geht's für mich eher da drum, die deutschen Kinder für das zu öffnen, was die anderen Kinder ausmacht. Das ist der pädagogisch wesentlich wichtigere Anteil, als denen jetzt mit den zwei oder drei türkischen Liedern in einem Schulbuch dann da irgendwie so Heimat zu stiften.« (IP 6, S. 11)

3.4 Bilden kirchlich institutionelle Anbindung bzw. christliche Orientierung eines Chores eine Hemmschwelle für Kinder/Jugendliche mit Migrationshintergrund?

Es liegt nahe zu vermuten, dass eine Schwierigkeit bei der Integration von Kindern und Jugendlichen mit nichtchristlichem kulturellem Migrationshintergrund darin besteht, dass viele Kinder- und Jugendchöre in Deutschland in einer kirchlichen Trägerschaft sind und dementsprechend dort auch viel christliches Repertoire gesungen wird.⁴ Hier sind die Expert_innen sich nicht einig. Die einen meinen, dass sich dadurch insbesondere für Migrant_innen, die keinen christlichen Hintergrund haben, die Mitwirkung in solchen Chören verschleibe.

»[...] sodass wir also auf jeden Fall immer dieses große Segment sämtlicher religiöser, kirchlicher, auch gebundener Chorangebote sehen müssen, und es wird wohl kaum eben ein Muslim oder nur in Ausnahmefällen zu den Regensburger Domschatzen oder in die Kölner Domsingschule gehen. Das heißt also, dieses ganze Feld, das ja einen sehr großen und sehr lebendigen und auch sehr leistungsfähigen Anteil in unserer Kinder- und Jugendchorszene ausmacht, verschließt sich per se schon mal vielen dieser Zielgruppen.« (IP 6, S. 1)

⁴ In den geführten Interviews leiteten vier von zehn Interviewpartner_innen Chöre, die mit einer christlich kirchlichen Einrichtung verbunden sind. Die Umfrage unter Chorleiter_innen erbrachte, dass rund die Hälfte aller Kinder- und Jugendchöre einen kirchlichen Träger haben (vgl. Büdenbender, Kap. 3.5).

In kirchlichen Chören richtet sich das Repertoire häufig nach den Festkreisen im Kirchenjahr und nach der Mitwirkung in Gottesdiensten. Einer der Chorleiter sagte in Bezug auf das Repertoire, dass einfach das gesungen werde, »was gebraucht wird«. Trotzdem werde auch hier darauf Wert gelegt, das Repertoire möglichst vielfältig zu gestalten und sich nicht nur auf deutschsprachige Literatur zu beschränken. Gefragt nach dem Repertoire, sagte der Chorleiter einer großen kirchlichen Choreinrichtung:

»Hundert Prozent geistliche Musik. Das hängt mit unserer Aufgabenstellung zusammen. Und bei uns ist es allerdings so, dass wir eine Internationalität in unserer Literatur selbstverständlich haben, die für uns vollkommen normal ist, die aber, sagen wir mal so, einen starken europäischen Schwerpunkt [hat]. Osteuropäisches kommt bei uns selten, wenn, dann eben mit lettischen Komponisten oder so etwas, die irgendwie in der Chorszene sind.« (IP 2, S. 2/3)

Ganz so verschlossen, wie manche das sehen, ist der Zugang zur kirchlichen Chorszene für nichtchristliche Kinder aber nicht, wie eine andere Chorleiterin eines kirchlichen Kinderchores feststellt:

»Und dann müssen die Eltern damit auch einverstanden sein, oder die Kinder nehmen eben nicht teil. Das habe ich aber noch nicht erlebt, dass wir Familien haben, die ihre Kinder dann rausnehmen zum Gottesdienst oder, ganz einfaches Beispiel, Krippenspiel. Heilig Abend Krippenspiel. Eigentlich haben sie alle brav mitgemacht. Ob meine afrikanischen Kinder, ob meine sonst wie Kinder, egal welchen ethnischen Hintergrundes, religiösen Hintergrundes, sie haben alle mitgemacht. Das finde ich also interessant. – Während ich in der Schule Anderes erlebt habe. In der Schule haben wir den Unterricht gesplittet, da gab es dann eben einen muslimischen Unterricht und einen christlichen Unterricht und die muslimischen Kinder mussten auch nicht mit in die Kirche gehen, wenn sie es nicht wollten. Sie durften, aber sie mussten nicht, sie sind nicht gezwungen worden. Also da haben wir das ganz klar getrennt. Und unsere Grundschule hieß dann eben auch Grundschule für Kinder sämtlicher religiöser Hintergründe.« (IP 5, S. 4)

Eine Besonderheit, auch in den meisten außerkirchlichen Chören, stellt die Weihnachtszeit dar. In der Chorszene finden in diesem Zeitraum viele Weihnachtskonzerte statt. Auch in Schulchören, in denen sonst kein religiöses Liedgut gesungen wird, ist es üblich, Weihnachtslieder zu singen. Neun der zehn interviewten Expert_innen gaben an, in der Weihnachtszeit auch Weihnachtslieder mit ihrem Chor zu singen. Dabei sei in vielen

Fällen das Singen von Weihnachtsliedern unabhängig von der Glaubensrichtung kein Problem. Es wurde sogar berichtet, dass muslimische Eltern auf Weihnachtsfeiern im Kindergarten mitsingen.

»Also auch die türkischen Eltern schmettern ›Alle Jahre wieder‹ an der Weihnachtsfeier begeistert mit.« (IP 11, S. 10)

Andere Chorleiter_innen versuchen darauf zu achten, dass die Lieder nicht zu sehr auf den christlichen Glauben anspielen, sodass zum Beispiel nicht unbedingt über Jesus Christus gesungen wird und man das Lied auch nichtchristlich interpretieren kann. Eine dritte Haltung zum Thema Weihnachtslieder ist, dass in der Weihnachtszeit das Repertoire konsequent christlich gestaltet wird.

»Das ist 'ne Entscheidung, die ich getroffen habe für mich, dass ich ein Weihnachtsprogramm eben konsequent weihnachtlich-christlich auch gestalte, und das ist natürlich dann auch damit verbunden, dass jetzt beispielsweise 'ne muslimische Familie oder eine dezidiert atheistisch, was es ja auch gibt, oder agnostisch geprägte Familie, sich halt entscheiden würde, das Kind nicht zu mir zu schicken.« (IP 6, S. 7)

Andererseits steckt beim Singen von Weihnachtsliedern auch großes Potenzial dahinter, sich mit anderen (christlichen) Kulturen zu befassen, die untereinander ja auch schon sehr unterschiedlich je nach Konfession oder Weltregion sind. Kinder fänden es in der Regel sehr spannend zu erfahren, wie denn in anderen Ländern Weihnachten gefeiert wird. Dabei könne das Thema Weihnachten auch als Aufhänger genutzt werden, sich überhaupt mit anderen Ländern zu befassen und eventuell auch über Probleme zu sprechen, die in diesen Ländern herrschen. Die meisten der Interviewpartner_innen berichteten, das Weihnachtsprogramm sehr international zu gestalten. Hierbei wurde auch die Möglichkeit genannt, dass Kinder Weihnachtslieder in den Chor mitbringen, die sie aus ihrer Heimatkultur kennen.

»Letztes Jahr habe ich vor Weihnachten mit den Kindern [...] Advents- und vor allem Weihnachtslieder aus verschiedenen Ländern gesungen, also sogar aus'm Kongo, Südamerika sowieso. Und die Pastorin ist darauf eingegangen dann in dem Familiengottesdienst, der immer an Advent stattfindet, und hat genau auch darauf sich bezogen: Wie wird denn gefeiert in anderen Ländern, und was sind denn die Probleme dieser anderen Länder? Also wir hatten Polen, Russland, Ukraine dabei, aber eben auch Bolivien, Venezuela, Kongo,

Südafrika, also aus diesen Ländern stammten dann die Lieder. Teilweise habe ich dann im Internet geguckt und mir die Sachen rausgeschrieben, wenn ich dann ein schönes Lied gefunden habe. Ja, und dann aber auch geguckt, was passiert denn gerade politisch in diesen Ländern? Und die Kinder durften dann jeweils ein Land vertreten, nach vorne gehen mit 'ner Kerze und etwas im Namen eines Kindes dieses Landes sprechen.» (IP 4, S. 19)

Generell stellt sich die Frage nach Vielfalt im Repertoire vielleicht so: Pflege ich internationale Vielfalt im Repertoire aus musikalischen Gründen, weil das bei etwas anspruchsvollerer musikalischer Arbeit heutzutage selbstverständlich ist, oder aus pädagogischen Gründen, um verschiedene Herkunftsgruppen innerhalb des Chores gleichermaßen partizipieren zu lassen und zu integrieren, oder aus ideologischen Gründen? Nämlich, weil man sich grundsätzlich weltanschaulich »neutral« verhalten muss oder weil sich Deutschland eben als Migrationsgesellschaft von seinen althergebrachten Gewohnheiten sowieso verabschieden sollte?

3.5 Muss ein_e Chorleiter_in ihre Arbeitsmethoden ändern, um Kinder/Jugendliche mit Migrationshintergrund besser in seinen Chor »locken« oder integrieren zu können?

Besondere Arbeitsmethoden werden von den Chorleiter_innen vor allem dann angewendet, wenn es um sprachliche Schwierigkeiten geht. Wenn Kinder und Jugendliche nur leichte Sprachprobleme haben, könne es ausreichend sein, dass Wörter erklärt werden, die die Kinder und Jugendlichen noch nicht kennen.

»Ich berücksichtige natürlich schon, wenn ich dann so ein Lied habe, das sprachlich zum Beispiel so ist, dass ich denke, die können das nicht verstehen. Dann gucke ich, dass ich Wörter erkläre, oder gucke, wie sie das verstehen. So, dass sie praktisch dann dadurch das Deutsche besser verstehen (...).« (IP 1, S. 4)

Außerdem können sich die Kinder auch gegenseitig helfen, indem die Leitungsperson besonders fitte Kinder neben Kinder setzt, die sprachlich noch ein bisschen Unterstützung brauchen.

»[...] ich gucke immer, dass jedes Kind immer auch alles versteht. Also ich orientiere mich schon an den schwächeren Kindern, die vom Sprachlichen her eher hinterherhinken, und weise anderen Kindern auch Aufgaben zu »Setz dich mal daneben und zeige das.« (IP 8, S. 22)

Über die konkrete Arbeit am Repertoire hinaus stellen nonverbale Chorspiele oder Einsingübungen gute Methoden dar, um alle Kinder, unabhängig von ihren Sprachkenntnissen, mitzunehmen. Auch Sprachspiele können gemacht werden, um Kinder mit Sprachschwierigkeiten zu fördern.

»Und da ist es manchmal so, dass ich dann ein Einsingen ohne Sprechen mache, mit Händen und Füßen, mit viel Gestik. Das ist das Tolle beim Chorsingen, dass es über die Sprache hinaus [geht]. Man kann über das Chorsingen und über die Stimme mit Urtönen, mit emotionalen Äußerungen wie zum Beispiel »Oooh« oder »Hey!« oder »Hups!« oder so was schon mal ganz viel wecken. Das ist in allen Sprachen gleich. Dann dieses rhythmische Zusammenfinden der Gruppe, das ist immer für mich ein Bestandteil des Einsingens. Da kriegt man jedes Kind, egal ob spanisch, ob afrikanisch, ob russisch, chinesisches oder so, da haben sie immer alle Spaß dran, und da kriege ich sie drüber. Dann zu Anfang diese Begrüßungsspiele bei den kleineren Kindern, möglichst immer, wenn viele Sprachen vorkommen, das ist einfach prima. Und die lernen das dann ganz schnell und dann kommt das schon.« (IP 8, S. 16)

Bei der Kommunikation mit Kindern, die erst wenig Deutsch verstehen, sei es wichtig, die Kinder stets gut anzuschauen und ihnen einen freundlichen Gesichtsausdruck entgegenzubringen. Außerdem müsse darauf geachtet werden, dass man in langsamem Tempo und sehr deutlich spricht. Auch unterstützende Gesten oder das Vormachen einer Tätigkeit seien für die Verständigung hilfreich.

»Ja klar. Ich meine, sie lernen das ganz schnell, das weiß jeder, dass Kinder das ganz schnell lernen. Und, was sehr wichtig in der Kommunikation ist, dass du die Kinder gut anschaust. Also sehr deutlich, eher etwas langsamer sprechen, mit 'nem freundlichen Gesichtsausdruck, weil sie sehen ja nur. Sie nehmen ja nur die Körpersprache wahr dann und verstehen vielleicht die Wörter noch nicht genau. Aber ich wiederhole es vielleicht auch. Also, was weiß ich »Jetzt stehen wir auf«, »Jetzt stehen wir auf, Dari«. Genau, dann mache ich das vor und dann geht das los. Und wenn er nicht kommt, dann reiche ich vielleicht noch die Hand »Guck, wir stehen auf«, dann haben wir es dreimal erwähnt, und es ist aber nicht peinlich oder sowas, ne.« (IP 5, S. 17)

»Also insgesamt versuche ich ja viel über Tun zu machen, also vormachen – nachmachen, und das geht fast ohne Worte. Also ich versuche, viel über Gestik zu machen. Das ist aber altersbedingt. Das ist jetzt nicht unbedingt eine

Sache von Migrationshintergrund, sondern das entspricht den Kindern am meisten. Sie sind in dem Alter, in dem sie toll nachahmen können, und das ist auch das, was sie am liebsten machen.» (IP 1, S. 13/14)

Generell biete es sich an, dass man Chorlieder ohne Textblatt einübt. Unabhängig vom Migrationshintergrund sei das auch für jüngere Kinder, die noch nicht gut lesen können, eine gute Methode. Es könne auch sein, dass gerade die deutschen Kinder besondere Hilfestellung brauchen, wenn im Chor zum Beispiel ein türkisches Lied gesungen wird. Eine Chorleiterin mit Schulchor hat sich z.B. mit Textkärtchen als optische Stütze für die fremde Sprache beholfen. Ein anderer Chorleiter nutzt eine eigene Lautsprache, um die Aussprache bei fremdsprachigen Texten einzuüben.

»Naja, bei einem türkischen Lied muss ich ja auch die Kinder erreichen, die jetzt nicht Türkisch sprechen. Das sind ja jetzt nicht 50 Prozent türkische Kinder so, ne. Dann habe ich das schon auch optisch präsentiert, dass ich das auch auf Textkärtchen hatte. Dann habe ich die erst sortieren lassen und in der richtigen Reihenfolge hinlegen, dass sie das überhaupt erst mal hören und aber auch visuell dann [wahrnehmen]. Denn nur über das Akustische fand ich das selber auch schwierig. Und da hab so, dass man auch 'ne optische Stütze dazu hat, ohne dass man den Kindern das Textblatt in die Hand gibt, erst mal. [...] Zum Einführen arbeite ich eigentlich gerne ohne Text, und erst, wenn die Kinder schon die Melodie beherrschen und vielleicht auch den Text mehr oder weniger, dann kriegen sie noch zusätzlich zum Beispiel für die weiteren Strophen mal ein Textblatt. Wenn's jetzt viel Text ist, dauert es zu lange, wenn man's alles über Vorsingen – Nachsingen und solche Geschichten macht.« (IP 1, S. 8/9)

»Also ich versuche das ja entsprechend aufzubereiten. Sobald man die Sachen in der Originalsprache macht, was ja eigentlich immer besser ist, muss man sich mit der Aussprache auseinandersetzen, man muss für die Kinder Hilfen bereitstellen, wie die die Texte lernen können. Also die Größeren bekommen Audiodateien, für die Kleineren zum Beispiel mache ich was, was man natürlich keinem Sprachenlehrer der Welt zeigen darf, so eine [selbstverfertigte] Lautsprache kriegen die dann. [...]« (IP 6, S. 7)

Für die Arbeit mit jüngeren Kindern biete es sich an, mit Solmisation zu arbeiten. Hierbei lernen die Kinder quasi eine globale Sprache, die sie alle sprechen können und die sie alle von Grund auf neu lernen müssen.

»Ich kann Ihnen ein Beispiel geben, ein kleines türkisches Mädchen hat zu seiner Mutter gesagt, habe ich gehört im Flur mittags: ›Du Mama, ich kann

drei Sprachen. Deutsch, Türkisch und Solmisation«. Das fand ich toll, weil die Kinder wissen, dass Solmisation eine Sprache ist, die nichts mit Türkisch, Französisch, sonst was zu tun hat, die ist international, die kann jeder. Alle fangen auf dem gleichen Stand an und alle sprechen es. Das ist ein gutes Argument zum Solmisieren zum Beispiel. Dass wir alle eine gemeinsame Sprache sprechen.« (IP 11, S. 23/24)

Bei dem Gedanken, wie man ein Chorangebot für neu ankommende Migrant_innen machen könnte, kommt eine Interviewpartnerin darauf, dass man mit Parametern arbeiten müsse, die überall in der Welt zu finden sind. Hilfreich sei bei solch einer Arbeit das Material der Avantgarde. Anstatt zu singen, könne man auch mit der Stimme experimentieren. Dabei müsse man sich wahrscheinlich von einer konservativen Vorstellung von Gesang loslösen.

»Also werde ich Angebote machen müssen, die für alle global gelten. Da gibt's den Rhythmus, der geht glaube ich immer, und dann gibt's einfach andere Parameter wie laut und leise oder schnell und langsam oder so was und man wird vielleicht gemeinsam suchen müssen nach Tönen. Was können wir denn für Töne gemeinsam machen? Da gibt es auch noch viele Möglichkeiten. Da hilft übrigens die Avantgarde. Da finde ich Material für mich, wenn ich an solche Gedanken gehe. Oder was kann ich mit Stimme alles machen? Ich kann doch bei Leibe nicht nur singen. Ich kann doch alles Mögliche mit meiner Stimme machen. Wir müssen unseren musikalischen Horizont weit aufspannen, um da Material zu entwickeln. Also, da hätte ich noch mal Lust zu, wenn da nicht längst schon ganz viele Leute dran sind. Da sehe ich Chancen, da etwas zu entwickeln. Und da müssen wir uns, glaube ich, auch verabschieden von einer konservativen Vorstellung von Gesang. Also was wir bisher gemacht haben. Da entwickeln sich auch ganz viele Sachen.« (IP 10, S. 42)

3.6 Was können/müssen Chorleiter_innen tun, um die Eltern zu gewinnen?

Ein Interviewpartner schildert die Situation, dass die Eltern der Chormitglieder von sich aus keinen Kontakt zum Chorleiter bzw. zur Chorleiterin suchen. Generell, sagt er, gebe es wenig direkten Austausch mit den Eltern. Wenn sich Probleme ergäben, dass die Kinder oder Jugendlichen nicht mehr zum Chor kommen oder die Eltern die Teilnahme verbieten, gehe er von sich aus auf die Eltern zu und suche das Gespräch. Manchmal

gebe es aber auch ein umgekehrtes Verhalten der Eltern, dass sie ihn zu sich nach Hause einluden.

»Also die Kinder bekommen so einen Zettel mit, und das war's. Einen direkten Kontakt habe ich nicht. Also natürlich die Lehrer, durch ihre Sprechstunden werden die das natürlich machen, aber ich habe sehr selten Eltern gesehen. Wirklich nur aktiv, wenn etwas schiefgelaufen ist, dass sie nicht gekommen ist, dass das Kind nicht gekommen ist. Und so, wo ich merke, ich möchte gerne was jetzt unternehmen, dann gehe ich hin oder versuche einen Termin zu machen. Ich wurde aber manchmal auch eingeladen von Eltern, das waren zweimal syrische Eltern. Weil ich halt Libanese bin, und Syrien und Libanon ist ja so der gleiche Dialekt z.B. Das ist was Anderes, da werde ich dann eingeladen. Aber ich treffe die Eltern sehr selten bis fast nicht. Ich merke den Effekt indirekt durch die Regelmäßigkeit von den Kindern, dass die regelmäßig kommen.« (IP 3, S. 18)

»Eltern eigentlich nie. Ich habe noch nie was von Eltern gehört. Ich habe ein Projekt gehabt mit einem Freund in [westdeutsche Großstadt], wo einmal Eltern verboten haben ihren Kindern, dass sie kommen und dann musste ich die Eltern besuchen. Das war von mir aus, aber ich habe noch nie Eltern gehabt, die zu uns kamen und- sie kommen auch nicht zu Aufführungen.« (IP 3, S. 13)

Als Grund dafür, dass die Eltern mit Migrationshintergrund eher scheu und zurückhaltend sind, vermutet dieser Interviewpartner, dass eine Angst vor der Kultur um die Eltern herum bestehe. Weiterhin sei er aber auch der festen Überzeugung, dass diese Angst überwindbar und gemeinsames Musizieren bzw. Singen hierzu ein gutes Medium sei. Daher träume er von einem Chor der Eltern, um die bestehenden Mauern zu durchbrechen.

»Aber die größte Sache ist wirklich diese Angst, ja vor einer Kultur, die drum herum ist, die nicht die eigene ist vielleicht, oder von Menschen, die eine andere Emotionalität haben. Also, ich bin mir sicher, dass das wirklich überwindbar ist. Ich träume eigentlich von einem Chor der Eltern, von diesen Eltern, wo man mit denen singt, ja wirklich. Die Lieder, die sie singen, die Lieder, die sie kennen, haben sehr selten was mit diesen ethnischen und religiösen Gedanken zu tun, ja, die treffen sich wirklich auf dieser musikalischen Ebene, also da ist sofort das Herz auf. Und ich glaube, wenn man das gemeinsam tut, dann fahren viele Mauern runter. Aber das ist wirklich ein Traum, dass die Eltern mal auch mitsingen. Aber, ja, wie macht man das?« (IP 3, S. 27)

Eine andere Interviewpartnerin hat es bereits geschafft, einen solchen Chor der Eltern zu gründen. Über die Kinder sei das Interesse der Eltern geweckt worden, und so sei daraus ein Elternchor entstanden. Dadurch, dass die Eltern sich mit dem, was ihre Kinder machen, identifizieren können, seien sie auch bereitwilliger, ihre Unterstützung anzubieten, worauf die Interviewpartnerin sehr viel Wert lege.

»Ich lege Wert darauf, dass die Eltern sich mit engagieren, dass die wissen, dass da nicht alles abgedeckt ist, wenn sie ihr Kind da anmelden, sondern dass die Kinder auch wissen, wenn die Eltern das toll finden, was ich da tu, was ich da singe. Wir haben jetzt zum Beispiel angegliedert an den Kinderchor noch einen Elternchor, weil die Eltern zu mir gekommen sind und gesagt haben »Also unsere Kinder haben so viel Spaß an der Sache, das merken wir ja. Wir können aber alle nicht singen, wir können auch gar keine Noten, aber wir würden so gerne.« Und da habe ich gesagt »Das ist doch super, wir kommen alle mal zusammen und machen so einen Wir-können-nicht-singen-Chor.« Und dann kommen die alle zu mir ins Wohnzimmer einmal im Monat und sitzen da alle aufgereiht und singen super. Das macht super Spaß, wir lachen ganz viel und arbeiten ganz viel. Ich mache gute Stimmbildung mit denen. Und das zeigt ja, dass sie dadurch auch wieder bereit sind, sich zu engagieren für Projekte, für Musicals zum Beispiel. Da brauche ich ja Nähen, Backen, Sticken, alles Mögliche. Ohne Eltern ginge das ja gar nicht. Aber sie sind bereit, weil sie sich damit identifizieren mit dem, was die Kinder tun.« (IP 11, S. 37)

Auch im schulischen Bereich bietet diese Interviewpartnerin ein Elternprojekt an. In diesem speziellen Fall ist das Angebot für Eltern mit Migrationshintergrund, die noch Sprachschwierigkeiten haben. Sie nehmen an einem Sprachkurs teil und dürfen auch in dem Chor der Interviewpartnerin mitsingen. Laut der Interviewpartnerin gebe es in der Stadt einige solcher Projekte.

»Oder auch zum Beispiel in der Schule, in der Grundschule mache ich sowas wie »Rucksack-Mütter«. Da kommen türkische und russische und polnische Mütter mit kaum Deutsch, die kriegen so einen Rucksack von der Schule, da ist ein Paket drin für einen Deutschkurs, ein Stift, ein Block, eine CD, sowas alles, und dann dürfen die in den Unterricht von mir mitkommen und auch mitsingen und hinterher mit auf der Bühne stehen. Egal, ob sie mich verstehen oder nicht, irgendwie kriege ich das schon gebacken, ihnen das beizubringen. Und dann stehen sie mit auf der Bühne, und die Kinder strahlen, weil die Mütter dabei sind, und die Mütter strahlen, weil die Kinder dabei sind,

die Väter strahlen, weil sie denken ›Wow, meine Frau steht da oben auf der Bühne. Also es greift so ineinander und da gibt es ganz viele tolle Projekte in [norddeutsche Großstadt], ganz viele dieser Art. Alle irgendwie zu schlecht bezahlt, aber das macht ja nichts.« (IP 11, S. 37)

Nach Aussage einer weiteren Interviewpartnerin sei das Interesse der Eltern deutlich gestiegen, nachdem es eine Musicalaufführung gab. Dort hätten die Eltern wahrscheinlich wahrgenommen, dass gute Arbeit geleistet werde und die Kinder mit viel Engagement mitgemacht haben.

»Seitdem wir das Musical aufgeführt haben, ist das Interesse der Eltern groß bzw. die Unterstützung durch die Betreuerinnen wirklich sehr positiv. Vorher war das eher schwach, aber jetzt, seitdem diese Aufführung gewesen ist, haben die wohl gemerkt, dass das eine gute Arbeit ist, dass ja die Beteiligung auch eine große ist durch die Kinder.« (IP 4, S. 25)

In eine ähnliche Richtung geht die Aussage eines Chorleiters, wonach die Eltern erst ein bisschen Zeit bräuchten, um die positiven Effekte der Chormitgliedschaft ihrer Kinder zu bemerken.

»In diesen sozialen Schichten [funktioniert das] erst, wenn die Eltern merken, dass ihre Kinder einfach sozial besser werden. Also in ihren Beziehungen besser werden. Also zu Hause etwas ruhiger oder konzentrierter werden. Das braucht Zeit, bis sie das merken. Das ist halt wie Sport, man kann die Muckies nicht gleich nach dem dritten Mal sehen, sondern das dauert halt bis das sichtbar ist. Aber wenn sie das sehen, dann merken die sich die Verbindung, und dann ist es auch ein Schritt weiter in ihrer Wahrnehmung, was ist eigentlich gut für mein Kind.« (IP 3, S. 17)

3.7 Führen soziale Integrationsaufgaben im Allgemeinen und bei Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund im Besonderen zu einer Überlastung der Chorleitungen? Brauchen die CL zusätzliche Hilfe/Unterstützung bei der Integration von Kindern/Jugendlichen im Allgemeinen und mit Migrationshintergrund im Besonderen? Von wem versprechen sich die CL Hilfe? Worin kann die Hilfe bestehen?

Soziale Integrationsaufgaben – und das ist gar nicht eine Spezialität bei Kindern mit Migrationshintergrund – müssen nicht zu einer Überlastung der Leitungspersonen führen, können den Chorleiter_innen aber sehr viel Mühe und Zeit abverlangen.

»[...] eigentlich bei beiden Mädchen, die seit zwei Jahren dabei sind, ist das eine so intensive Arbeit, eine Erziehung zu sozialen Fähigkeiten. Und das ist ein ganz wichtiger Teil. Hätte ich gar nicht so gedacht. Das erfordert auch viel von der Gruppe, dass die immer wieder Rücksicht nehmen, weil diese beiden Mädchen immer hemmungslos dazwischenfragen, stehen auf, tanzen rum, fragen auch, wenn es eigentlich gar nicht passt, also da muss man unheimlich viel Fingerspitzengefühl haben, um die immer wieder in die Gruppe zu integrieren.« (IP 8, S. 20/21)

Schwierigkeiten können bei Chorleiter_innen dann entstehen, wenn sie zu viele Aufgaben parallel übernehmen müssen und darüber hinaus für diese Aufgaben nicht genug ausgebildet sind. In den Interviews wurde stets betont, dass die Chorleiter_innen musikalisch äußerst souverän sein müssen, um spontan auf die Gruppe reagieren zu können.

»Wenn ich nicht selber musikalisch total souverän bin, bin ich schon selbst gefesselt im Umgang mit der Materie. Ich muss der Oberprofi [sein], um da spielen zu können, spontan sein zu können, reagieren zu können auf das, was mir in der Gruppe entgegenkommt. Auch auf Probleme, die entstehen, mit Fantasie und Kreativität reagieren zu können, Formen entwickeln zu können, Stoff zu entwickeln und ach, was nicht alles, was da mit reinspielt. Und da versuche ich, also in den Kursen, die ich gebe, die Leute mit Werkzeug auszurüsten. Hat bisher auch immer so ganz gut geklappt.« (IP 10, S. 41)

Um der Überforderung von Chorleiter_innen entgegenzuwirken, besteht eine häufige Forderung der Expert_innen darin, dass die Ausbildung an den Hochschulen unbedingt verbessert werden müsse. Gerade im Bereich der Jugendchorarbeit sei die Ausbildung an den meisten Hochschulen noch sehr defizitär. Häufig fehlten hierbei sogar kompetente Dozent_innen, um Erfahrungen in der Kinder- und Jugendchorarbeit weiterzugeben. Ebenso sei es seitens der Chorverbände notwendig, mehr Fortbildungen für Lehrpersonen anzubieten und darin vor allem praktische Beispiele zu vermitteln.

»Also, wir brauchen besser ausgebildete Chorleiter, wir brauchen vor allen Dingen viel besser ausgebildete Schulmusiker im Fach Chorleitung, also nicht im dirigistischen Bereich. Wenn ich mitbekomme, dass an den niedersächsischen Ausbildungsstätten für Grund- und Hauptschule vierstimmige Motetten dirigiert werden, die aber keinen blassen Schimmer haben, wie sie mit Kindern, die nicht lesen können, ein Lied einstudieren sollen und an der Grundschule landen, ist da eine ganz, ganz schlimme Disbalance. Ich halte es

für extrem wichtig, dass an den Ausbildungsstätten für Lehrer, die Grund- und Hauptschule machen, das einstimmige Singen mit und ohne Noten zum Schwerpunkt gemacht wird. Da entwickelt sich gerade was, aber da sind wir noch weit weg von dem, was wir brauchen. Die Lehramtsausbildung im Musikbereich zum selber Musikmachen muss sich viel, viel, viel stärker an Kindern und Jugendlichen ausrichten und nicht an vierstimmigem gemischten Chor. Und dann können Sie leider auch 80 Prozent der Dozenten nach Hause schicken, weil die das gar nicht können.« (IP 2, S. 16/17)

»Die Chorverbände machen für meinen Begriff zu wenige Fortbildungen. Es wird zu wenig an Fortbildungsmöglichkeiten angeboten. Also wenn wir, zum Beispiel, beim Chorfestival ›Kleine Leute, bunte Lieder‹ hinterher die Chorleiter beraten und ihnen sagen sollen, wo sie sich fortbilden können. Da geht's schon los. Da sind wir, wenn's hochkommt, bei 'ner Handvoll Fortbildungen, die irgendwo sich im Süddeutschen tummeln, und der Norden sitzt da und sagt, wie soll ich denn da hinkommen, am Wochenende auch noch. Also ich glaube, es müssten mehr Möglichkeiten geschaffen werden, auch in Einrichtungen zu gehen. Von den Verbänden, dass wirklich einmal hochqualifizierte Leute ausgebildet werden im Kinder- und Jugendchorbereich. Die haben wir noch gar nicht.« (IP 5, S. 31)

»Und vor allem auch praktische Arbeit. Nicht nur Theorie, wirklich praktische Sachen, die die Leute mit nach Hause nehmen und wirklich ausprobieren können.« (IP 10, S. 29)

Ein weiterer Vorschlag eines Experten besteht darin, in Tandems oder Teams zu arbeiten. Hierbei gebe es zum einen die Möglichkeit, gemischte Teams von Männern und Frauen zu bilden und vor allem auch Personen, die selbst einen Migrationshintergrund haben, mit einzubeziehen, um Lehrkräfte zu unterstützen. An den Hochschulen gebe es außerdem eine Vielzahl musikalisch gut ausgebildeter Menschen, für die man auch neue Berufsbilder entwickeln könnte. Die Ressourcen seien an den Hochschulen durchaus vorhanden, man müsse sie nur richtig zu nutzen wissen.

»[...] wenn ich jetzt diese Hochschule anschau, mit einem unglaublichen hohen Anteil an ausländischen Studierenden, wir hätten natürlich auch die Chance, über Berufsbilder nachzudenken, über den Zugang in bestimmte Berufe. Und auch da zum Beispiel sehe ich so Tandem-Geschichten. Es wird jetzt, ich nehme ein ganz konkretes Beispiel, es wird mein Masterstudent aus Venezuela, der jetzt gerade Abschluss macht, singen mit Kindern, der wird kein deutscher Gymnasiallehrer werden. Der wäre aber natürlich eine super

Ergänzung im Schulchorbereich, dann vielleicht an verschiedenen Schulen arbeitend, wenn man ihn mit einbeziehen würde und ähnlich ist es mit vielen Leuten hier im Haus, vielleicht weniger Instrumentalisten, aber zum Beispiel gerade die ausländischen Leute, die Gesang studieren, die auch nicht wissen, wo sie hinsollen, weil es keine Stellen gibt. (IP 6, S. 32)

Man dürfe die Einzelperson im schulischen wie auch im Kindergartenbereich nicht überfordern, indem man ihr immer wieder neue Sachen aufbürdet, die sie auch noch können muss. Es müsse mehr Fachpersonal an Schulen und Kindergärten geben, das diese Aufgaben übernimmt und die Lehrer_in bzw. Erzieher_in entlastet. Darüber hinaus müssten Erzieher_innen besser bezahlt werden und mit den Lehrer_innen in der Schule gleichgestellt sein.

»Und so halt wirklich auch neu zu denken, dass man nicht die Einzellehrperson überfordert mit dem, was sie noch alles machen und können muss, sondern dass man Spezialisten sinnvoll zusammenspannt und das möglichst wenig eng. Mein Idealbild von 'ner Schule ist, dass 'ne Schule einen Pool von Personen kriegt, die hochkompetent sind, und dass die dann miteinander je Klasse zum Teil auch individuell oder in Kleingruppen sagen ›Wie setzen wir unsere Ressourcen, die wir haben, jetzt sinnvoll für diese jungen Menschen ein?‹ Und da sind wir Deutschen natürlich mit unserem Stunden- und Minutendenken meilenweit weg davon.« (IP 6, S. 30)

»Es wird unheimlich viel verlangt von den Erzieherinnen, und sie sind immer noch nicht gleichgestellt mit den Lehrern in den Schulen. Das kann nicht sein, dass die so viel leisten, was ich jeden Tag sehe. Also das wäre der erste Grundstein für mich, eine Anerkennung der Arbeit, die da geleistet wird, auch im Finanziellen, eine Entlastung dieser Person. Das wäre das Erste, dass man ihnen auch nicht aufzwingt ›Du musst A, B, C, D, E, F, G können‹, ob das im Musikalischen ist, ob das jetzt mehr in den Sprachen ist oder sonst wo. Es gibt dort überall Fachpersonal, aber die sollen so viel so ein bisschen von jedem können, das können sie gar nicht erfüllen. Also ich sag' mal es müsste eigentlich noch gezielter auf die Vielfalt eingegangen werden. Und Vielfalt ist für mich Realität.« (IP 5, S. 30)

Für die Beschäftigung mit Literatur aus anderen Ländern und Kulturen wäre es für die Chorleiter_innen hilfreich, wenn sie mit Musiker_innen aus dem jeweiligen Land zusammenarbeiten könnten, um diese Literatur auch authentisch vermitteln zu können. Unsere Expert_innen äußerten mehrfach den Wunsch nach Kontakt mit ausländischen Musiker_innen.

»Also ich merkte, ein reizvoller Punkt wäre es gewesen, Kontakt auch zu türkischen Musikern aufzunehmen. Wie interpretiere ich das? Also ich habe es jetzt relativ westlich interpretiert, so, wie es auch in diesem deutsch-türkischen Liederbuch beschrieben. So haben wir es gespielt, da haben wir jetzt keine Halbtonschritte oder Vierteltonschritte drin gehabt.« (IP 7, S. 6)

Auch für die Vermittlung fremdsprachiger Texte benötigen die Chorleiter_innen für die Aussprache Hilfe. Hierzu sagten die Interviewpartner_innen, dass sie sich an Bekannte oder auch Kolleg_innen wenden, die diese als Muttersprache gelernt haben. Außerdem sei es hilfreich, einen direkten Ansprechpartner zu haben, um kulturelle Fragen klären zu können.

»Sprache. Also ich muss Leute finden, die mir die Sprache richtig beibringen.« (IP 10, S. 10)

»Nee, ich hab's aus der Literatur herausgemacht, und wir haben einen Türkischlehrer an der Schule. Mit dem habe ich oftmals Rücksprache genommen (...).« (IP 7, S. 6)

Auf die Frage, was sich die Interviewpartner_innen von der Politik an Hilfe erhoffen wurde unter anderem genannt, dass den Kindern und Jugendlichen generell wieder mehr Zeit für kulturelle Bildung eingeräumt werden müsse, indem die schulische Belastung durch die Abschaffung von G8 im Gymnasium gemindert würde. Außerdem müssten die Klassen sowie die Kindergartengruppen verkleinert werden, damit ein angenehmes Lern- und Arbeitsklima geschaffen werden könne.

»Die Abschaffung von G8. Die kommt ja. Dass einfach die Zeit für kulturelle Bildung im Stresskatalog der Kinder mit G8 einfach eine Katastrophe geworden ist [...] Das Ende von G8 [ist nötig], damit Kinder wieder Zeit für kulturelle Bildung haben.« (IP 2, S. 16)

»Ich finde es wirklich bildungspolitisch eigentlich eine kleine Katastrophe, was da in der Schule abgeht. Natürlich spreche ich auch für mein Ding, nämlich die Nachmittags- und in Führungsstrichen Freizeitangebote. Die haben überhaupt keine Freizeit mehr, ist ja grausam.« (IP 10, S. 4)

»So geht es auch nicht. Es muss mehr Gelder geben für Begleitungen in den Schulen, es muss kleinere Klassen geben, es muss kleinere Kindergartengruppen geben, das ist ein Grundanliegen. Also hier im Kindergarten sind seit 30 Jahren die Gruppen bei 25. Hallo? Hat man gar nicht gelernt? Das weiß doch jeder, dass es sich schlecht arbeitet in einer Gruppe mit 25 Kindern aus 14

Nationen, das ist doch klar. Und dann ist der Krankenstand hoch von den Erzieherinnen, und dann ist keine Arbeit möglich.« (IP 11, S. 44)

Der Ganzttag in den Schulen könnte die Möglichkeit bieten, ein besseres musikalisches Angebot im Nachmittagsbereich zu schaffen. Hierbei gäbe es auch die Möglichkeit, musikalisch qualifizierte Kräfte von außerhalb miteinzubinden. In eine ähnliche Richtung geht der Wunsch nach mehr Zeit für die Vermittlung musikalischer Projekte sowie die Stärkung des Fachs Musik an den Grund- wie auch an den weiterführenden Schulen.

»Ja, also ich meine, dass die jetzige Landesregierung in Niedersachsen den richtigen Weg einschlägt, indem sie den Ganzttag stärkt. Wir haben ja Lehrerstunden für den Ganzttag bekommen, und das ermöglicht natürlich dann auch eine inhaltlich bessere Arbeit. [...] Wir sind jetzt offener Ganzttag, das heißt, es ist rein freiwillig. Ich wünsche mir einen teilgebundenen Ganzttag, an dem die Kinder meiner Klasse, zum Beispiel, dann wirklich an einem Tag auch da sein müssen. Das würde auch insgesamt die Möglichkeiten einer auch kulturellen Bildung erweitern, und einer Chorarbeit oder überhaupt (...) des Singens. Insofern finde ich, das ist ein richtiger Schritt, in der Ganzttagbetreuung qualifizierte Kräfte einzusetzen und eben auch musikalisch qualifizierte Kräfte, – Lehrkräfte oder da könnten dann auch noch Menschen von außerhalb dazu kommen. Das wäre möglich, aber ich finde, das ist der richtige Weg, und den wünsche ich mir noch intensiver beschritten.« (IP 1, S. 22)

»Was würde ich mir von der Politik ansonsten wünschen? Vor allem auch den zeitlichen Freiraum, den diese Angebote, die dann hoffentlich hochkompetent vermittelt werden können, brauchen. Das heißt also weg vom Denken in Wochenstunden hin zur Musik als einem täglichen Bestandteil im Schulleben. Das wäre essentiell vor allem im Grundschulbereich. Aber im Grunde genommen wäre es super, wenn das [auch] in die höheren Jahrgänge reinspielen würde. Also, solange wir [überlegen], ob es eine oder zwei Musikstunden gibt und wenn jemand sich gut fühlt in 'nem Bundesland, das zwei hat in 'nem Jahrgang, solange sind wir auf'm völlig falschen Dampfer.« (IP 6, S. 30)

Darüber hinaus müssten die Verantwortlichen in der Kulturpolitik das Thema um die Migration besser auf dem Schirm haben, damit dieser Aspekt auch in den Lehrer_innen- und Erzieher_innen-Ausbildungen präsent gemacht werden könne und die angehenden Pädagog_innen ausreichend vorbereitet werden können.

»Was würde ich mir wünschen? Also bei den politisch Verantwortlichen ein Eingreifen in die sich völlig verselbstständigt habende Kultusbürokratie. Dass man tatsächlich aus diesen allgemeinen gesellschaftlichen Verantwortungen heraus in die Kultusbürokratie und auch in den Bereich, der dann die Musik entsprechend betreut, Leute setzt, die diesen Aspekt überhaupt auf'm Schirm haben. Damit geht's los. Und wenn das geschehen ist, dann hätten wir in den allgemeinbildenden Schulen, in der Lehrerausbildung und in den Erzieherausbildungen Einiges zu tun, um dieses Thema überhaupt mal präsent zu machen und die Leute mit den entsprechenden handwerklichen Fähigkeiten auszustatten und mit dem psychologisch-sozialpädagogischen Rüstzeug, das sie brauchen.« (IP 6, S. 29/30)

Mehrfach wurde nach finanziellen Mitteln gefragt. Das betrifft einerseits die Bezahlung der Chorleiter_innen oder auch der Erzieher_innen. Andererseits wurde der Wunsch nach einem »Migrationstopf« geäußert, der Gelder für z.B. Freizeitaktivitäten, die über die reine Chorarbeit hinausgehen, bereitstellt.

»Aber ich meine, es gibt so viele witzige Tricks, die man so anwenden kann, wo die Kinder sofort wissen was gemeint ist. All diese Dinge gehören in die Ausbildung, finde ich, und auch in die Ausbildung von Erzieherinnen. Die haben immerhin jetzt vier Jahre. Ich plädiere auch für ein Studium und eine bessere Bezahlung, aber deswegen sage ich ja, das ist ein Fass ohne Boden, und das ist ja auch leider das Problem bei Chorleitern und deren Motivation, sie sind zu schlecht bezahlt. Und als ich diesen Chor [xxx] gegründet habe, habe ich gesagt, ich kriege sowieso nur, na sagen wir mal, ein Achtel von dem bezahlt, was ich tu. Das ist mir schon klar. Aber ich möchte wenigstens einen Beitrag haben, der das einigermaßen anerkennt, wie ich ausgebildet bin. Sonst könnt ihr euch irgendeinen Halligalli-Chorleiter holen, 0-8-15, aber wenn ihr Wert drauf legt, dass ihr jemanden habt, der es auch gut macht, müsst ihr auch bereit sein, einen gewissen Beitrag monatlich zu bezahlen.« (IP 11, S. 36)

»Ja, also es wäre zum Beispiel einfach wichtig, dass man bei der Freizeitförderung noch ein Plus kriegen könnte, wenn ich sozusagen einen Migrationsstopf hätte. Wenn ich wüsste, ich habe da Kinder mit Migrationshintergrund, die könnte ich mit fünf Euro irgendwie, das sind minimale Beträge, aber ich könnte dann damit den Eltern auch sagen: »Passt mal auf, für euch gibt's spezielle Fördertöpfe. Die nutzen wir«. Es darf kein Antragsverfahren geben. Das funktioniert nicht, sondern es müsste quasi über die Leitungsstelle gehen. Das sind marginale Beträge, die man braucht, aber das sind ganz große

Zeichen, die gesetzt werden können für die kostenintensiven Freizeitmaßnahmen.« (IP 2, S. 16)

Eine Expertin weist darauf hin, dass es wichtig sei, die Eltern über die positiven Effekte des Singens bzw. über das Musikmachen im Allgemeinen aufzuklären. Man müsse ihnen bewusst machen, dass Musizieren gut für die Entwicklung ihres Kindes ist.

»Was ich mir wünschen würde, ist [...], dass man beispielsweise über die Migrantenselbstorganisationen eben die Eltern erreicht und ihnen erst mal bewusst macht und klar macht, dass Musik nicht nur so'n Leckerli ist, ja, ein kleines Bonbon, sondern dass Musikmachen [nicht Musikhören!] einen ganz großen Einfluss auf die Entwicklung emotional, kognitiv usw. der Kinder hat. Dass man denen das wirklich ganz bewusst macht. [...] also, ich habe einen kleinen Vortrag gehalten an diesem Tag »Stadtverwaltung stellt sich vor« und habe erklärt, welchen Einfluss das auf unsere, ja, Gesamtfähigkeiten hat, selbst Musik zu machen, sogar wenn's »nur« Singen ist. Und dann sagte ein Vertreter einer Organisation, ich glaube einer italienischen Organisation: »Ja, aber wenn das so ist, warum ist das dann nicht fester Bestandteil an der allgemeinbildenden Schule, wenn das diese Effekte hat?« (IP 4, S. 43)

3.8 Zum guten Schluss ...

»Wenn wir eine multikulturelle Gesellschaft sind, dann gehören wir doch alle irgendwo in dieses Boot, und dann müssen wir das doch irgendwie realisieren. Das heißt, ich weiß nicht, ob es nötig ist, dass wir jetzt alle mehrsprachig aufwachsen, das glaube ich nicht unbedingt, aber dass wir uns zumindest gegenseitig akzeptieren, anerkennen und voneinander wissen. Und ich glaube, dass wir mit Musik da sehr viel verbinden können. [...] Nicht jedem liegt es vielleicht jetzt unbedingt über Gesang, aber ich finde, Stimme ist das ursprünglichste, was wir haben. Und ich kenne kein Kind, das nicht gerne singt und spricht, ein Fingerspiel macht. Also wir können Integration über Stimme, Sprache, Bewegung ganz schnell herbeiführen.« (IP 5, S. 30)

4. Die Interviewpartner_innen

Die Interviewpartner_innen werden im Folgenden mit kurzen anonymisierten ›Steckbriefen‹ charakterisiert, damit die Leser_in den Hintergrund der Aussagen wenigstens grob einschätzen kann.

IP₁

... leitet einen Schulchor in einer niedersächsischen Mittelstadt. Der Chor besteht an einer katholischen Grundschule, in welcher 80 Prozent der Kinder einen Migrationshintergrund haben. Dementsprechend ist auch der Anteil der Chormitglieder mit Migrationshintergrund hoch. Darunter sind insbesondere Kinder aus türkischstämmigen Familien gut repräsentiert. In diesem Chor wirken Kinder der ersten bis vierten Klassenstufe mit. Die meisten Chormitglieder sind Mädchen. Diese IPin lehrt neben Musik noch weitere Unterrichtsfächer an der Schule. Sie hat Schulmusik als Drittfach studiert.

IP₂

... leitet eine große kirchliche musikalische Bildungseinrichtung in einer norddeutschen Großstadt. Es gibt mehrere Chöre verschiedener Altersklassen, angefangen bei fünf Jahren, sowie Instrumentalgruppen. Insgesamt bestehen die Chorgruppen aus zwei Dritteln Mädchen und einem Drittel Jungen. Allgemein wird in der Einrichtung rein geistliches Chor-Repertoire gepflegt. Der Anteil von Chormitgliedern mit Migrationshintergrund wird auf ungefähr 10 Prozent geschätzt, dabei sind Kinder und Jugendliche mit ost-europäischem Hintergrund die größte Gruppe. Der IP ist ausgebildeter Kirchenmusiker.

IP₃

... ist in der freien Chorszene tätig. Er leitet aktuell verschiedene Projektchöre in zwei nordrhein-westfälischen Großstädten, unter anderem auch an Grund- und Hauptschulen. Der IP hat selbst einen Migrationshintergrund und setzt sich dafür ein, in den Chorprojekten ein Angebot für alle Kinder und Jugendliche unabhängig von Herkunft und Kultur zu schaffen. Um dieses Ziel umzusetzen, schreibt der IP selbst Songs, in denen verschiedene kulturelle Elemente vermischt werden. Der IP studierte Hörerziehung, Komposition und Gesang an verschiedenen deutschen Musikhochschulen.

IP₄

... ist an der Musikschule einer westdeutschen mittleren Großstadt für den Fachbereich Gesang verantwortlich. Die IPin betreut verschiedene Chorgruppen im Kindergarten- und Grundschulalter. Eine der Chorgruppen ist ein reiner Mädchenchor und an eine Kirchengemeinde der Stadt angebunden, die anderen Chorgruppen haben keinen kirchlichen Hintergrund. Der Anteil von Kindern mit Migrationshintergrund in den Chorgruppen variiert je nach Träger, ist aber im Verhältnis zum Anteil von Menschen mit Migrationshintergrund, die in dieser Stadt leben, eher gering. Die IPin hat selbst einen Migrationshintergrund und engagiert sich dafür, Menschen mit verschiedenen kulturellen Hintergründen zusammenzubringen und für das Singen zu begeistern. Die IPin hat Gesang an einer deutschen Hochschule studiert sowie ein pädagogisches Hochschulstudium absolviert.

IP₅

... arbeitet an einer kirchlichen Einrichtung einer nordwestdeutschen kleineren Großstadt. Unter anderem leitet sie dort einen Chor. Die Chormitglieder im Alter von dreieinhalb bis sechsundzwanzig Jahren sind aufgeteilt auf Chorgruppen mehrerer Altersklassen. Die Chorgruppen bestehen zu etwa 70 Prozent aus Mädchen und zu 30 Prozent aus Jungen. Obwohl es sich um eine evangelische Einrichtung handelt, sind dort auch Chormitglieder mit anderen religiösen Hintergründen, unter anderem auch muslimischen Glaubens, zu finden. Die Einrichtung befindet sich in einem wohlhabendem Viertel der Stadt. Der Anteil der Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund in den Chören liegt bei ungefähr zehn Prozent. Die IPin studierte Kirchenmusik, Gesang und Chorleitung und hat sich insbesondere auf die Leitung von Kinder- und Jugendchören spezialisiert.

IP₆

... leitet unter anderem einen Gesangverein in einem kleinen Ort in Süddeutschland. Die Altersspanne der Kinderchöre dort geht von sieben bis fünfzehn Jahren, ältere Jugendliche werden in den Erwachsenenchor integriert. Der Anteil der Kinder und Jugendlichen mit Migrationshinter-

grund in diesen Chorgruppen liegt im einstelligen Prozentbereich. Darunter befinden sich ausschließlich Menschen aus christlich geprägten Ländern. Der Chor ist nicht an eine kirchliche Trägerschaft gebunden, dennoch wird viel geistliche Literatur gesungen. Darüber hinaus hat der IP eine Professur für Kinderchorleitung an einer westdeutschen Musikhochschule inne und ist immer wieder in weiteren Chorprojekten, auch mit Leistungschören, und in Fortbildungen aktiv. Der IP studierte Kirchenmusik sowie Dirigieren/Chorleitung.

IP 7

... ist Schul- sowie Kirchenmusiker, arbeitet im Schuldienst in einer westdeutschen Großstadt und leitete bereits an verschiedenen Grundschulen Schulchöre. Darunter war eine Brennpunktschule mit einem Anteil an Kindern mit Migrationshintergrund zwischen 70 und 90 Prozent. Insbesondere Kinder mit türkischem Hintergrund waren in dieser Gruppe gut präsentiert. Das Repertoire des Schulchores war, mit Ausnahme von Weihnachtsliedern, rein weltlich. Der IP ist auf Singen und Stimmbildung mit Kindern spezialisiert. Er hat an einen Lehrauftrag im Bereich der Kinderchorleitung an einer westdeutschen Musikhochschule inne.

IP 8

... leitet zwei Kinder- und Jugendchöre kirchlicher Einrichtungen in einer norddeutschen Großstadt. Der Anteil der Chormitglieder mit Migrationshintergrund liegt bei den beiden Chören bei 12 und bei 20 Prozent. Die meisten dieser Chormitglieder stammen aus dem europäischen Ausland bzw. aus den direkten Nachbarländern Deutschlands, wenige auch aus dem weiter entfernten Ausland wie z.B. China. Das Repertoire besteht zu einem großen Teil aus geistlicher Literatur. Die IPin studierte Musikpädagogik sowie die künstlerische Ausbildung. Außerdem absolvierte sie die B-Prüfung für Kinderchorleitung.

IP 9

... ist Kulturwissenschaftlerin und promovierte Musikethnologin. Derzeit arbeitet sie als wissenschaftliche Mitarbeiterin an einer norddeutschen Universität im Bereich Soziologie und Kulturorganisation. Innerhalb ei-

nes Forschungsprojektes untersuchte sie in einer norddeutschen Großstadt verschiedene Musikprojekte, die für Kinder und Jugendliche angeboten wurden.

IP 10

... leitet einen Mädchenchor in einer nordostdeutschen Großstadt. Die Einrichtung befindet sich in einem gut situiertem Viertel der Stadt und ist zum Teil in kirchlicher, zum Teil in freier Trägerschaft. Die Altersspanne der Chormitglieder geht von sechs bis zwanzig Jahre, verteilt auf vier verschiedene Chorgruppen. Der Anteil der Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund liegt bei ungefähr 10 Prozent. Das Repertoire besteht sowohl aus geistlicher als auch aus weltlicher Literatur und wird dem Anlass entsprechend angepasst. Im Rahmen von Chorreisen wird sich intensiv mit anderen Kulturen auseinandergesetzt. Die IPin ist ausgebildete Diplomsporthlehrerin sowie Schulmusikerin.

IP 11

... leitet unter anderem den Chor einer städtischen Kindertagesstätte in einem wohl-situierten Viertel einer norddeutschen Großstadt. Das Chorangebot besteht für alle Kinder der Kindertagesstätte, wodurch die Gruppengröße bei ca. 75 Kindern liegt. Das Verhältnis von Jungen und Mädchen ist ungefähr ausgeglichen. Die Chormitglieder kommen aus allen Bildungsschichten, auch die kulturellen Hintergründe sind divers. Ein nicht unerheblicher Teil der Kinder hat einen Migrationshintergrund. Insgesamt sind vierzehn verschiedene nationale Herkünfte im Chor vertreten. Bei den größten Gruppen sind das die Türkei, arabische, afrikanische sowie ost- und südeuropäische Länder. Die IPin studierte Schulmusik und absolvierte ein Aufbaustudium für Musikalische Früherziehung

Die Wolfenbütteler Akademie-Texte

Die Reihe Wolfenbütteler Akademie-Texte (WAT) wird von der Bundesakademie für Kulturelle Bildung Wolfenbüttel herausgegeben. Die Reihe dient vor allem dazu, Arbeitsergebnisse aus Veranstaltungen der Akademie zu dokumentieren und einer breiteren Öffentlichkeit zugänglich zu machen. Bislang sind folgende Bände erschienen:

- WAT 1: Karl Ermert (Hrsg.): Ehrenamt in Kultur und Arbeitsgesellschaft. Wolfenbüttel 2000. 156 S. € 10,50. ISBN 3-929622-01-7
- WAT 2: Karl Ermert/ Thomas Lang (Hrsg.): Die Förderung von Kunst und Kultur in den Kommunen. Kommunikationsformen, Willensbildung, Verfahrensweisen. Wolfenbüttel 2000. 128 S. € 10,00. ISBN 3-929622-02-5
- WAT 3: Klaus N. Frick & Olaf Kutzmutz (Hrsg.): Nicht von dieser Welt? Aus der Sciencefiction-Werkstatt. Wolfenbüttel 2001. 112 S. € 8,00. ISBN 3-929622-03-3
- WAT 4: Sabine Baumann (Hrsg.): Nachts ... Bilderbücher mit allen Sinnen erfassen. Wolfenbüttel 2001. 68 S., zahlr. s/w-Abb. € 8,00. ISBN 3-929622-04-1
- WAT 5: Olaf Kutzmutz (Hrsg.): Harry Potter oder Warum wir Zauberer brauchen. Wolfenbüttel 2001. 112 S. € 9,00. ISBN 3-929622-05-X
- WAT 6: Karl Ermert (Hrsg.): Kultur als Entwicklungsfaktor. Kulturförderung als Strukturpolitik? Wolfenbüttel 2002. 128 S. € 10,40. ISBN 3-929622-06-8
- WAT 7: Sabine Baumann (Hrsg.): Künstlervertretungen im 21. Jahrhundert – International Artist Tools. Wolfenbüttel 2002. 98 S. € 8,00. ISBN 3-929622-07-6
- WAT 8: Katrin Bothe, Andrea Ehlert, Friederike Kohn & Peter Larisch (Hrsg.): Destillate. Literatur Labor Wolfenbüttel 2001. Wolfenbüttel 2002. 182 S. € 10,40. ISBN 3-929622-08-4
- WAT 9: Olaf Kutzmutz (Hrsg.): Warum wir lesen, was wir lesen. Beiträge zum literarischen Kanon. Wolfenbüttel 2002. 112 S. € 9,00. ISBN 3-929622-09-2 (vergriffen)
- WAT 10: Katrin Bothe, Andrea Ehlert, Friederike Kohn & Peter Larisch (Hrsg.): Destillate. Literatur Labor Wolfenbüttel 2002. Wolfenbüttel 2003. 136 S. € 9,00. ISBN 3-929622-10-6 (vergriffen)
- WAT 11: Karl Ermert (Hrsg.): Kunst-Griffe. Über Möglichkeiten künstlerischer Methoden in Bildungsprozessen. Wolfenbüttel 2003. 148 S. € 11,20. ISBN 3-92622-11-4 (vergriffen)
- WAT 12: Karl Ermert (Hrsg.): Bürgerschaftliches Engagement in der Kultur – Politische Aufgaben und Perspektiven. Wolfenbüttel 2003. 164 S. € 11,50. ISBN 3-929622-12-2
- WAT 13: Annette Gisevius, Sabine Baumann (Hrsg.): Aktiv im Kunstverein. Strategien zur Arbeit mit Ehrenamtlichen. Sonderband. Wolfenbüttel 2004. Ca. 116 S. € 9,00. ISBN 3-929622-13-0 (vergriffen)
- WAT 14: Olaf Kutzmutz, Peter Waterhouse (Hrsg.): Halbe Sachen. Dokument der Wolfenbütteler Übersetzergespräche I-III. Wolfenbüttel 2004. 272 S. € 15,90. ISBN 3-929622-14-9
- WAT 15: Karl Ermert und Olaf Kutzmutz (Hrsg.): Wie aufs Blatt kommt, was im Kopf steckt. Beiträge zum Kreativen Schreiben. Wolfenbüttel 2005. Ca. 160 S. € 11,90. ISBN 3-929622-15-7 (vergriffen)
- WAT 16: Katrin Bothe, Andrea Ehlert, Friederike Kohn & Peter Larisch (Hrsg.): Destillate. Literatur Labor Wolfenbüttel 2003. Wolfenbüttel 2004. 128 S. € 9,20. ISBN 3-929622-16-5
- WAT 17: Karl Ermert, Annette Brinkmann, Gabriele Lieber (Hrsg.): Ästhetische Erziehung und neue Medien. Zwischenbilanz zum BLK-Programm »Kulturelle Bildung im Medienzeitalter«. Wolfenbüttel 2004. 300 S., zahlreiche s/w-Abb. € 18,90. ISBN 3-929622-17-3
- WAT 18: Karl Ermert (Hrsg.): Evaluation in der Kulturförderung. Über Grundlagen kulturpolitischer Entscheidungen. Wolfenbüttel 2004. 124 S. € 10,00. ISBN 3-929622-18-1 (vergriffen)
- WAT 19: Katrin Bothe, Andrea Ehlert, Friederike Kohn & Klaus Thiele (Hrsg.): Destillate. Literatur Labor Wolfenbüttel 2004. Wolfenbüttel 2005. 132 S. € 9,60. ISBN 3-929622-19-X
- WAT 20: Sabine Baumann (Hrsg.): Künstlerische Erfolgsstrategien – ein Dialog zwischen Ost und West. Wolfenbüttel 2005. 254 S. € 14,90. ISBN 3-929622-20-3
- WAT 21: Katrin Bothe, Andrea Ehlert, Friederike Kohn & Peter Larisch (Hrsg.): Destillate. Literatur Labor Wolfenbüttel 2005. Wolfenbüttel 2005. 168 S. € 11,20. ISBN 3-929622-21-1
- WAT 22: Sabine Baumann, Leonie Baumann (Hrsg.): Wo laufen S(s)ie denn hin?! Neue Formen der Kunstvermittlung fördern. Wolfenbüttel 2006. 260 S. € 14,90. ISBN 3-929622-22-X
- WAT 23: Andreas Eschbach, Klaus N. Frick, Olaf Kutzmutz (Hrsg.): Wolf N. Büttel. Sie hatten 44 Stunden. Wolfenbüttel 2006. 320 S. € 17,90. ISBN 3-929622-23-8
- WAT 24: Olaf Kutzmutz, Adrian La Salvia (Hrsg.): Halbe Sachen. Wolfenbütteler Übersetzergespräche IV-VI. Wolfenbüttel 2006. 504 S. € 19,90. ISBN 3-929622-24-6 (nur bei der Bundesakademie erhältlich!)
- WAT 25: Karl Ermert, Thomas Lang (Hrsg.): Alte Meister. Über Rolle und Ort Älterer in Kultur und kultureller Bildung. Wolfenbüttel 2006. 170 S. € 11,40. ISBN 3-929622-25-4

- WAT 26: Katrin Bothe, Andrea Ehlert, Friederike Kohn & Peter Larisch (Hrsg.): Destillate. Literatur Labor Wolfenbüttel 2006. Wolfenbüttel 2007. 132 S. € 9,90. ISBN 978-3-929622-26-3 (nur noch über den Buchhandel erhältlich!)
- WAT 27: Karl Ermert (Hrsg.): Staatsziel Kultur. Symbolpolitik oder mehr? Wolfenbüttel 2007. 90 S. € 6,90. ISBN 978-3-929622-27-0
- WAT 28: Karl Ermert (Hrsg.): Kulturelle Bildung und Schule – Netzwerke oder Inseln? Wolfenbüttel 2007. 112 S. € 9,20. ISBN 978-3-929622-28-7
- WAT 29: Sabine Baumann, Bettina Pelz (Hrsg.): Professionalisierung: Konzepte in den Künsten. Wolfenbüttel 2007. 92 S. € 9,00. ISBN 978-3-929622-29-4
- WAT 30: Andreas Grünewald Steiger, Rita Klages (Hrsg.): Forum Kultur: Die Praxis der Interkultur. Dokumentation des Symposiums vom 1. bis 2. Juni 2006. Wolfenbüttel 2007. 130 S. € 9,80. ISBN 978-3-929622-30-0
- WAT 31: Olaf Kutzmutz (Hrsg.) Autor und Markt – John von Duffel. Wolfenbüttel 2007. 87 S. € 8,00. ISBN 978-3-929622-31-7
- WAT 32: Andreas Grünewald Steiger, Jörn Brunotte (Hrsg.) Forum Kultur: Kulturtourismus. Qualitäten des kultivierten Reisens. Wolfenbüttel 2007. 156 S. € 11,90. ISBN 978-3-929622-32-4
- WAT 33: Katrin Bothe, Friederike Kohn, Olaf Kutzmutz & Peter Larisch (Hrsg.): Destillate. Literatur Labor Wolfenbüttel 2007. Wolfenbüttel 2007. 132 S. € 10,00. ISBN 978-3-929622-33-1 (nur noch über den Buchhandel erhältlich!)
- WAT 34: Karl Ermert (Hrsg.): Evaluation als Grundlage und Instrument. Wolfenbüttel 2008. 151 S. € 10,90. ISBN 978-3-929622-34-8
- WAT 35: Karl Ermert, Gerd Dallmann, Andrea Ehlert, Thomas Lang (Hrsg.): »Alte Meister«. Wie Ältere Kompetenzen in kultureller Bildung leben und nutzen. Wolfenbüttel 2008. 171 S. € 10,90. ISBN 978-3-929622-35-5
- WAT 36: Gerd Dallmann, Karl Ermert (Hrsg.): Zwischen Kunst und Gesellschaft. Zur Zukunft soziokultureller Arbeit. Wolfenbüttel 2008. 112 S. € 9,80. ISBN 978-3-929622-36-2
- WAT 37: Katrin Bothe, Friederike Kohn, Olaf Kutzmutz & Peter Larisch (Hrsg.): Destillate. Literatur Labor Wolfenbüttel 2008. Wolfenbüttel 2008. 148 S. € 10,00. ISBN 978-3-929622-37-9 (nur noch über den Buchhandel erhältlich!)
- WAT 38: Karl Ermert, Almuth Fricke (Hrsg.): Visionen für Generationen. Kommunale Strategien im demografischen Wandel aus kultureller Perspektive. Wolfenbüttel 2009. 146 S. € 11,80. ISBN 978-3-929622-38-6
- WAT 39: Sabine Baumann, Leonie Baumann (Hrsg.): Kunstvermittlung zwischen Konformität und Widerständigkeit. Wolfenbüttel 2009. 148 S. € 11,20. ISBN 978-3-929622-39-2
- WAT 40: Karl Ermert, Hans-Jörg Siewert (Hrsg.): Kulturwirtschaftsberichte heute. Wolfenbüttel 2009. 136 S. € 10,80. ISBN 978-3-929622-40-9
- WAT 41: Karl Ermert, Christian Höppner, Karl-Jürgen Kemmelmeyer, Markus Lüdke (Hrsg.): Musik und Verantwortung. Perspektiven der Musikpolitik in Deutschland. Wolfenbüttel 2011. 111 S. € 9,90. ISBN 978-3-929622-41-6
- WAT 42: Olaf Kutzmutz (Hrsg.): Harry, hol schon mal den Besen! Wolfenbüttel 2009. 103 S. € 10,00. ISBN 978-3-929622-42-3
- WAT 43: Katrin Bothe, Friederike Kohn, Olaf Kutzmutz & Peter Larisch (Hrsg.): Destillate. Literatur Labor Wolfenbüttel 2009. Wolfenbüttel 2009. 147 S. € 10,00. ISBN 978-3-929622-43-0 (nur noch über den Buchhandel erhältlich!)
- WAT 44: Karl Ermert, Christoph Helm (Hrsg.): Auf der Suche nach der »Seele«? Kultur und Kulturpolitik in Europa. Wolfenbüttel 2009. 136 S. € 10,90. ISBN 978-3-929622-44-7
- WAT 45: Olaf Kutzmutz (Hrsg.): Uwe Timm – lauter Lesarten. Wolfenbüttel 2009. 91 S. € 8,00. ISBN 978-3-939622-45-4
- WAT 46: Olaf Kutzmutz (Hrsg.): Bestseller. Das Beispiel Charlotte Link. Wolfenbüttel 2010. 142 S. € 10,00. ISBN 978-3-939622-46-1 (nur noch über den Buchhandel erhältlich!)
- WAT 47: Karl Ermert, Andreas Grünewald Steiger, Sabine Dengel (Hrsg.): Was können wir dafür? Über Kultur als gesellschaftliche Instanz. Wolfenbüttel 2010. 160 S. € 11,00. ISBN 978-3-929622-47-8
- WAT 48: Friederike Kohn, Olaf Kutzmutz & Peter Larisch (Hrsg.): Destillate. Literatur Labor Wolfenbüttel 2010. Wolfenbüttel 2010. 124 S. € 10,00. ISBN 978-3-929622-48-5
- WAT 49: Karl Ermert (Hrsg.): Und noch mal mit Gefühl... Die Rolle der Emotionen in Kultur und Kulturvermittlung. Wolfenbüttel 2011. 100 S. € 7,90. ISBN 978-3-929622-49-2
- WAT 50: Bundesakademie für Kulturelle Bildung Wolfenbüttel (Hrsg.): Die Vergangenheit ist ein Prolog. 25 Jahre Bundesakademie für kulturelle Bildung Wolfenbüttel. Wolfenbüttel 2011. 382 S. € 10,00. ISBN 978-3-929622-50-9
- WAT 51: Bundesakademie für Kulturelle Bildung Wolfenbüttel (Hrsg.): Der Ort, wo aus Kunst Kultur wird. 25 Jahre Bundesakademie für kulturelle Bildung. Reden zum Jubiläum. Wolfenbüttel 2011. 48 S. € 0,00. ISBN 978-3-929622-51-5
- WAT 52: Katrin Bothe, Friederike Kohn, Olaf Kutzmutz & Peter Larisch (Hrsg.): Destillate. Literatur Labor Wolfenbüttel 2011. Wolfenbüttel 2011. 128 S. € 10,00. ISBN 978-3-929622-52-2
- WAT 53: Olaf Kutzmutz (Hrsg.): Der Grenzgänger. Zu Leben und Werk Jurek Beckers. Wolfenbüttel 2012. 156 S. € 11,00. ISBN 978-3-929622-53-9 (vergriffen, bitte bestellen Sie direkt bei www.libri.de)
- WAT 54: Andrea Ehlert, Karl Ermert (Hrsg.): »Pampaparadiese?« Kultur als Standortfaktor – Strategien der Regionalentwicklung. Wolfenbüttel 2012. 176 S. € 11,00. ISBN 978-3-929622-54-6

- WAT 55: Karl Ermert (Hrsg.): Kultur für alle oder Produktion der »feinen Unterschiede«? Wolfenbüttel 2012. 172 S. € 12,00. ISBN 978-3-92962255-3
- WAT 56: Sabine Baumann (Hrsg.): Kunstvermittlung für Ältere. Wolfenbüttel 2012. 164 S. € 11,00. ISBN 978-3-929622-56-0
- WAT 57: Katrin Bothe, Cornelius Hartz, Friederike Kohn & Olaf Kutzmutz (Hrsg.): Destillate. Literatur Labor Wolfenbüttel 2012. Wolfenbüttel 2012. 132 S. € 10,00. ISBN 978-3-929622-57-7
- WAT 58: Andrea Ehlert, Vanessa-Isabelle Reinwand-Weiss (Hrsg.): Interkultur – Teilhabe und kulturelle Vielfalt in Niedersachsen. Wolfenbüttel 2012. 140 S. € 10,00. ISBN 978-3-929622-58-4
- WAT 59: Cornelius Hartz, Friederike Kohn, Olaf Kutzmutz & Kathrin Lange (Hrsg.): Destillate. Literatur Labor Wolfenbüttel 2013. Wolfenbüttel 2013. 100 S. € 10,00. ISBN 978-3-929622-59-1 (nur noch über den Buchhandel erhältlich!)
- WAT 60: Vanessa-Isabelle Reinwand-Weiss, Andrea Ehlert (Hrsg.): Qualität ist Bewegung. Wolfenbüttel 2013. 88 S. € 8,00. ISBN 978-3-929622-60-7
- WAT 61: Cornelius Hartz, Friederike Kohn, Olaf Kutzmutz, Kathrin Lange & Gesa Schönermark (Hrsg.): Destillate. Literatur Labor Wolfenbüttel 2014. Wolfenbüttel 2014. 106 S. € 10,00. ISBN 978-3-929622-61-4
- WAT 62: Kerstin Hädrich, Birte Werner (Hrsg.): Grenzkontrolle. Wolfenbüttel 2015. 118 S. € 9,80. ISBN 978-3-929622-62-1
- WAT 63: Gabi dan Droste, Ursula Jenni, Birte Werner (Hrsg.): Anstecken! Das Künstlerische in der Kulturellen Bildung. Eine Labortagung. Wolfenbüttel 2016. 134 S. ISBN 978-3-929622-63-8
- WAT 64: Cornelius Hartz, Friederike Kohn, Olaf Kutzmutz & Kathrin Lange (Hrsg.): Destillate. Literatur Labor Wolfenbüttel 2015. Wolfenbüttel 2016. 125 S. ISBN 978-3-929622-64-5
- WAT 65: Andreas Grünewald Steiger, Olaf Kutzmutz (Hrsg.): Die Wahrheit? Machen wir selbst. Übers Klauen und Erfinden im Kulturcamp. Wolfenbüttel 2016. ISBN 978-3-929622-65-2

Zu beziehen über Buchhandel und Akademie (zzgl. Versandkostenanteil) oder direkt bei Libri (www.libri.de). Ein Teil der Bände steht als pdf-Download auf unserer Homepage www.bundesakademie.de bereit. Bei den Preisangaben Änderungen vorbehalten.

In eigener Sache

Ziele

Die Akademie, gegründet 1986, versteht sich als Ort für Kunst, Kultur und ihre Vermittler_innen. Ihr Zweck besteht darin, Kulturelle Bildung bundesweit weiter zu entwickeln. Das geschieht insbesondere durch Fort- und Weiterbildung von haupt-, neben- oder ehrenamtlich tätigen Personen, die kulturvermittelnd und/oder künstlerisch arbeiten. Über die Fortbildung von Multiplikator_innen wird Kulturarbeit professionalisiert und werden Menschen für die bessere Teilhabe am Arbeitsmarkt der kulturproduzierenden und kulturvermittelnden Berufe in Deutschland befähigt.

Angebot und Arbeitsweise

Die Akademie bietet vor allem berufs- oder tätigkeitsbezogene Fortbildungsseminare in derzeit sechs Programmbereichen an: Bildende Kunst, Darstellende Künste, Kulturmanagement, -politik, -wissenschaft, Literatur, Museum und Musik, die auch interdisziplinär zusammenarbeiten. Fachtagungen, Kolloquien und Symposien ergänzen das Angebot. Hier arbeiten Expert_innen, politisch und administrativ Verantwortliche sowie Betroffene im Kulturbereich an gemeinsamer Problemanalyse und suchen nach Problemlösungen. Publikationen, von Buch und Broschüre (in der Reihe Wolfenbütteler Akademie-Texte) bis zum Internet-Angebot sowie Beratungen für Einrichtungen und Einzelpersonen (Coaching) runden die Produktpalette ab.

Die Fortbildungsarbeit geschieht konkret und praxisorientiert in meist drei- bis fünftägigen Seminaren. Gruppen in überschaubarer Größe erarbeiten ihre Themen mit den Programmleiter_innen der ba• und in der Regel auch mit externen Dozent_innen bzw. Referent_innen, die für die fachlichen Spezialthemen besondere Qualifikationen aufweisen. Die meisten Programmbereiche bieten auch mehrteilige Kursreihen an, teils mit Zertifikatsabschluss.

Es bestehen zahlreiche Kooperationen mit Verbänden, Stiftungen, Hochschulen, Rundfunkanstalten, Einrichtungen der Lehrerfortbildung usw. Gastbelegungen sind möglich.

Standort und Trägerschaft

Die Akademie arbeitet im Schloss Wolfenbüttel und in ihrem Gästehaus, einer ehemaligen Wassermühle, in einem ebenso funktionalen wie stilvollen Kontext. Sie wurde 1986 gegründet und wird unterhalten durch einen gemeinnützigen Trägerverein, dem neben Einzelpersonen und zahlreichen Kulturverbänden Stadt und Landkreis Wolfenbüttel, die Länder Niedersachsen und Bremen sowie der Bund angehören. Das Land Niedersachsen fördert die Akademie institutionell. Diese Grundförderung wird ergänzt durch Projektförderung des Bundes sowie weiterer, wechselnder Drittmittelgeber.



Das Gästehaus »Schünemannsche Mühle«



Schloss Wolfenbüttel

Bundesakademie für Kulturelle Bildung Wolfenbüttel

Postfach 1140 | 38281 Wolfenbüttel

Tel. 05331-808-411 | Fax 05331-808-413

E-Mail zentral: post@bundesakademie.de

Im Internet: www.bundesakademie.de

www.facebook.com/Bundesakademie

<https://twitter.com/Bundesakademie>



Der Arbeitskreis Musik in der Jugend

Der Arbeitskreis Musik in der Jugend e. V., gegr. 1947, ist ein Musikverband aus der Tradition der deutschen Jugendmusikbewegung. Er widmet sich der musikalischen Bildung und Begegnung vor allem von Kindern und Jugendlichen und der Qualifikation derjenigen, die mit ihnen arbeiten.

Mit seinen Veranstaltungen lädt der AMJ einzelne Menschen, Familien oder Gruppen ein, mit anderen Gleichgesinnten musikalisch aktiv zu werden, auch unabhängig von Institutionen wie Schule, Kirche, Musikschule, Volkshochschule usw. Dabei steht die Qualität der gemeinsamen Arbeit und der Begegnung im Vordergrund.

Der Schwerpunkt seiner Arbeit liegt bei der Chormusik. Er ist mit seinem Engagement national und international vernetzt.

Der AMJ **bietet** mit seinem **Kursprogramm**

- vielseitige musikalische Begegnung und Bildung
 - o von der Weitergabe des musikalischen kulturellen Erbes bis zur zeitgenössischen Musik,
 - o in der Bandbreite der musikalischen Gattungen und Genres,
 - o altersspezifisch und generationenübergreifend,
 - o auf allen Leistungsstufen,
 - o für Einzelpersonen und Familien,
 - o national und international,
- Aus- und Fortbildung auf allen Leistungsstufen für Menschen,
 - o die musikpädagogisch arbeiten und
 - o die Musikensembles, insbesondere Chöre, leiten

Der AMJ bietet als **Chorverband**

- internationale Begegnung und Bildung in Chorfestivals,
- Fortbildung und Vernetzung für Chorleiter,
- Coaching für Chöre und Chorleiter,
- Einsatz für zeitgenössische Komposition und zeitgemäßes Arrangement,
- Beratung und Unterstützung in grundsätzlich allen Belangen der Chorarbeit,
- kostenlose Nutzung der Notenbibliothek für Mitglieder.

Kontakt: Arbeitskreis Musik in der Jugend e. V.
Geschäftsstelle
Grüner Platz 30
38302 Wolfenbüttel
Telefon: 05331-900 95 90
E-Mail: info@amj-musik.de
www.amj-musik.de