

Helena Simonett (Luzern)

Miteinander musizieren: Über den Nutzen von Musikprojekten für angehende Musikpädagog*innen und junge Asylsuchende

In einem kritischen Report über die in den letzten Jahren in ganz Europa initiierten Musikprojekte mit Flüchtlingen – vom Musikunterricht in Hilfsunterkünften über Flüchtlingschöre bis zu Sessions in den Camps – hinterfragt Theresa Beyer die Wirkkraft und den Nutzen dieser privaten Initiativen.¹ Wie gut gemeint sie auch sein mögen, so ihr Fazit, sie sind in der Regel eher kurzlebig, und man ist versucht zu fragen, wer von solchen Begegnungen profitiert: die europäischen ‚Helfer*innen‘ oder die Flüchtlinge? Auch an Hochschulen, insbesondere in den Abteilungen Musik und Musikpädagogik, nahm in den letzten Jahren die Zahl angewandter Projekte mit geflüchteten Musiker*innen und Menschen mit Migrationshintergrund zu.² Einzelne dieser Projekte wurden auf Fachtagungen vorgestellt, die – da sich die Projekte in einer Testphase befanden – eher als eine Art engagierter Think-Tank anmuteten als eine wissenschaftliche Auseinandersetzung mit dem Thema.

Gerade hier zeigt sich, dass für die Planung und Durchführung musikalischer Projekte mit Flüchtlingen eine enge Zusammenarbeit von Musikpädagogik und Musikethnologie unumgänglich ist. Musikethnolog*innen sind durch ihre akademische Ausbildung und ihre praktischen Tätigkeiten sensibilisiert, postkoloniale Strukturen und Denkansätze zu erkennen und zu demontieren. Wo ungleiche Machtverhältnisse und Abhängigkeiten bestehen, müssen Inhalte und Repräsentationen sorgfältig geprüft werden. Aussagen, wie z. B. die von Pamela Rosenberg, der ehemaligen Intendantin der Berliner Philharmoniker und Mit-Initiatorin des *MitMachMusik*-Projekts: „Die Kinder kommen hier an und sind sprachlos. Wir geben ihnen eine Stimme durch ihr eigenes Tun“³, spiegeln eine Hierarchie wider, in der die Europäer*innen den vermeintlich armen und sprachlosen Flüchtlingen aus dem globalen Süden überlegen sind. Es wird hier nicht das *MitMachMusik*-Projekt per se in Frage gestellt, sondern die Vision – in überspitzter Interpretation –, dass diese Kinder (angesichts der europäischen Orchestermusik) sprachlos sind und ihnen deshalb eine Stimme (d. h. ein klassisches Musikinstrument) gegeben werden soll um sich (kultiviert) ausdrücken zu lernen. Wie María Castro Varela und Alisha Heinemann zu bedenken geben, haben kulturelle

1 Theresa Beyer, „Musikprojekte mit Flüchtlingen: Was bringen sie wirklich?“, in: *SRF – Kultur – Musik*, 2016, <<https://www.srf.ch/kultur/musik/musikprojekte-mit-fluechtlingen-was-bringen-sie-wirklich>>, 26.06.2019.

2 Z. B.: Marko Kölbl, *Projektbericht: Musikalische Identifikationen von jugendlichen Geflüchteten (vorwiegend Afghanistan)* Wien 2018, <<http://www.mdw.ac.at/ive/forschungsprojekt-refugees>>; Helen Womack / Julia Meier, „Refugees and Music Students Strike a Chord in Vienna“, in: *UNHCR* (2018), <<http://www.unhcr.org/news/stories/2018/5/5afadfa04/refugees-music-students-strike-chord-vienna.html>>, 26.06.2019.

3 <<http://www.mit-mach-musik.de>>, 26.6.2019.

Praktiken, deren Ansporn auf romantisierender Solidarität oder unhinterfragtem Paternalismus basiert, das Potential, die hegemoniale Macht zu konsolidieren.⁴

Auch die Kunsthistorikerinnen Maren Ziese und Caroline Gritschke warnen davor, Menschen mit Fluchterfahrung „zur Zielgruppe pädagogischer Bemühungen und zu Objekten des Handelns der Mehrheitsgesellschaft zu machen“, vielmehr sollten sie als Beteiligte und als Akteur*innen wahrgenommen werden.⁵ Wie – und ob – eine kreative Partizipation von Geflüchteten im Kulturleben auf Augenhöhe stattfinden kann, beruht „auf einem grundlegenden und kritischen Verständnis der gesellschaftlichen Machtverhältnisse, die die Marginalisierung bedingen, sowie die Berücksichtigung des Wissensarchives, das aus den jeweiligen Marginalisierungserfahrungen hervorgeht“⁶. Aus diesem Grund sollten aktuelle Bemühungen, Flüchtlinge kulturell zu integrieren, nicht allein gutmeinenden Helfer*innen/Projektleiter*innen von Vereinen und etablierten Kultur- und Bildungsinstitutionen überlassen, sondern auch wissenschaftlich begleitet und erforscht werden.

Hier positioniert sich die Angewandte Musikethnologie (applied oder engaged ethnomusicology), die sich durch ihr bewusstes Engagement für und Intervention zugunsten individueller Musiker*innen und Musik-Communities auszeichnet.⁷ Diese Richtung der Disziplin sprengt die allgemeine Vorstellung des Faches Musikethnologie als „the study of music in and as culture“⁸. Ähnlich argumentiert die Fachgruppe Musikethnologie / Vergleichende Musikwissenschaft der Gesellschaft für Musikforschung, die das Fach Musikethnologie „nicht über den Gegenstand der sogenannten ‚außereuropäischen‘ bzw. ‚nicht-westlichen,‘ ‚traditionellen Musik‘“ definiert, „sondern über eine kulturwissenschaftliche Perspektive auf den Gegenstand Musik. Aus dieser Perspektive hält die Fachgruppe die Feldforschung als zentrale Methode der Kulturanthropologie für ein wesentliches Merkmal musikethnologischer Forschung und fühlt sich einer kulturrelativistischen, d. h. einer ihre Gegenstände nicht wertenden, sondern um Verstehen der sozialen Akteure bemühten Perspektive verpflichtet“⁹. Musikethnolog*innen arbeiten heutzutage vermehrt öffentlichkeitsorientiert und in soziopolitisch relevanten Projekten. Im Vordergrund steht deshalb nicht nur die Bemühung, die sozialen Akteur*innen und ihre musikalischen Lebenswelten zu verstehen, sondern ein aktives Engagement für die Bewältigung konkreter Probleme, mit denen diese Akteur*innen konfrontiert sind. Angewandte Musikethnolog*innen sind sich der ethischen Implikationen ihrer Arbeit und der Verantwortung, die sie gegenüber diesen

4 María do Mar Castro Varela / Alisha M.B. Heinemann, „Mitleid, Paternalismus, Solidarität. Zur Rolle von Affekten in der politisch-kulturellen Arbeit“, in: *Geflüchtete und Kulturelle Bildung: Formate und Konzepte für ein neues Praxisfeld*, hrsg. von Maren Ziese und Caroline Gritschke, Bielefeld 2016, S. 51–65, hier S. 53.

5 Maren Ziese / Caroline Gritschke, „Flucht und Kulturelle Bildung. Bestandsaufnahme, Reflexion, Perspektiven“, in: *Geflüchtete und Kulturelle Bildung. Formate und Konzepte für ein neues Praxisfeld*, hrsg. von dens., Bielefeld 2016, S. 23–33, hier S. 25.

6 Sandrine Micossé-Aikins / Bahareh Sharifi, „Die Kolonialität der Willkommenskultur. Flucht, Migration und die weißen Flecken der Kulturellen Bildung“, in: *Geflüchtete und kulturelle Bildung. Formate und Konzepte für ein neues Praxisfeld*, hrsg. von Maren Ziese und Caroline Gritschke, Bielefeld 2016, S. 75–87, hier S. 78.

7 Svanibor Pettan, „Applied Ethnomusicology in the Global Arena“, in: *The Oxford Handbook of Applied Ethnomusicology*, hrsg. von Svanibor Pettan / Jeff T. Titon, Oxford / New York 2015, S. 29–53.

8 Bruno Nettl, „Ethnomusicology: Definitions, Directions, and Problems“, in: *Musics of Many Cultures. An Introduction*, hrsg. von Elizabeth May, Berkeley / Los Angeles 1980, S. 1–9, hier S. 1.

9 Siehe <<https://www.musikforschung.de/index.php/fachgruppen/musikethnologie-und-vergleichende-musikwissenschaft>>, 30.6.2019.

Menschen haben, bewusst. Die Fachgruppe plädiert deshalb einerseits für „eine Stärkung der angewandten Musikethnologie“ und andererseits für ein besseres „Einbringen musikethnologischer Forschungsergebnisse in die verschiedenen Bereiche der Musikausbildung“¹⁰.

Schweizerische Bildungspolitik für junge Flüchtlinge: Kein Gehör für Musik

Während des langen Sommers der Migration 2015 nahm die Zahl der allein nach Europa reisenden minderjährigen Flüchtlinge drastisch zu.¹¹ Kriege und gewalttätige Auseinandersetzungen in Afghanistan, Syrien, Irak, Eritrea, Somalia und anderen Ländern vertrieben tausende von Kindern und Jugendlichen aus ihrer Heimat. Viele von ihnen erreichten Europa nach monate- oder gar jahrelanger Wanderung. Die Ungewissheit, die sie auf ihrer Reise begleitete, währte auch nach der vermeintlich sicheren Ankunft an, denn der Asylprozess kann sich über Jahre hinweg strecken. Welche Möglichkeiten diese jungen Menschen haben, ihre Zukunft zu gestalten und sich zu verwirklichen, hängt oft davon ab, in welchem Land sie Asyl beantragen – und in welche Unterkunft sie innerhalb dieses Landes geschickt werden.¹²

In der föderalistischen Schweiz sind die einzelnen Kantone für die Betreuung und Bildung der ihnen zugewiesenen Asylsuchenden zuständig. Die von der Schweiz 1997 ratifizierte UN-Kinderrechtskonvention¹³ spricht unbegleiteten minderjährigen Asylsuchenden (UMA) das Recht auf Teilhabe an allen Angeboten öffentlicher Bildung zu: „Dabei geht es einerseits um die Schulpflicht bis zum 16. Lebensjahr, andererseits um die Eingliederung in Angebote der nachobligatorischen Bildung, also um Zugang zu weiterführenden Schulen, zur Berufs- und Hochschulbildung.“¹⁴ Obwohl die Unterbringung von unbegleiteten Jugendlichen zwischen 14 und 18 Jahren in speziellen Zentren theoretisch eine migrationspezifische und kulturelle Aspekte berücksichtigende Betreuung erlaubt, besteht ein Inte-

10 Ebd.

11 Sabine Hess / Bernd Kasperek / Stefanie Kron / Mathias Rodatz / Maria Schwertl / Simon Sontowski (Hrsg.), *Der lange Sommer der Migration. Grenzregime III*, Berlin 2016; Mateja Sedmak / Birgit Sauer / Barbara Gornik (Hrsg.), *Unaccompanied Children in European Migration and Asylum Practices*, London / New York 2018; 2015 reichten 2.736 Kinder und Jugendliche ohne Begleitung eines Elternteils oder einer anderen sorgeberechtigten Person in der Schweiz ein Asylgesuch ein. 2016 waren es noch knapp 2.000. Über 9.400 Minderjährige wurden an der Landesgrenze aufgehalten (<https://www.sem.admin.ch/sem/de/home/publiservice/statistik/asylstatistik/statistik_uma.html>, 30.6.2019). In den EU-Staaten wurden im gleichen Jahr insgesamt über 63.000 unbegleitete minderjährige Asylbewerber registriert.

12 Philipp Sandermann / Onno Husen / Maren Zeller, „European Welfare States Constructing ‚Unaccompanied Minors‘. A Comparative Analysis of Existing Research on 13 European Countries“, in: *Social Work & Society (Special Issue, Part II)* 15/2 (2017), S. 1–3, <<http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:hbz:464-sws-1231>>, 26.06.2019; Samuel Keller / Eva Mey / Thomas Gabriel, „Unaccompanied Minor Asylum-Seekers in Switzerland. A Critical Appraisal of Procedures, Conditions and Recent Changes“, in: *Social Work & Society (Special Issue Part I)* 15/1 (2017), S. 1–18, <<http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:hbz:464-sws-1198>>, 26.06.2019.

13 Siehe Art. 28, 29 der UN Kinderrechte, <<https://www.admin.ch/opc/de/classified-compilation/19983207/201610250000/0.107.pdf>>, 26.6.2019.

14 Kathrin Oester / Annika Lems, „Recht auf Bildung? Unbegleitete Minderjährige zwischen Inklusion und Exklusion“, in: *Kindheit(en) in formalen, nonformalen und informellen Bildungskontexten. Ethnografische Beiträge aus der Schweiz*, hrsg. von Anja Sieber Egger / Gisela Unterwiesinger / Marianna Jäger / Melanie Kuhn / Judith Hangartner, Wiesbaden 2019, S. 239–258, hier S. 241.

grationsanspruch an die Jugendlichen, sich so schnell wie möglich an die schweizerischen Gepflogenheiten des Alltagslebens anzupassen. Gemäß der Direktion der kantonalen Sozialdepartemente soll „ein zentraler Fokus auf die soziale Integration, die Vermittlung von gesellschaftlichen Werten und Normen sowie die Integration in die berufliche Bildung bzw. die Arbeitswelt“ gelegt werden.¹⁵

Auch die vom Kanton Luzern formulierten Richtlinien zur Integration junger Migrant*innen legen Priorität auf das Erlernen der deutschen Sprache mit dem Ziel, ihre Arbeitsmarktfähigkeit zu steigern.¹⁶ Das pädagogische Konzept der Schulangebote Asyl zielt darauf hin, dass die Jugendlichen spätestens beim Erreichen der Volljährigkeit „ausreichende Deutschkenntnisse und weitere schulische Kompetenzen“ erworben haben, „welche ihnen den Berufseinstieg oder die Arbeitsintegration ermöglichen“¹⁷. Zurzeit besteht das schulische Angebot für die UMA hauptsächlich aus Deutsch- und Mathematikunterricht, sowie einigen Stunden Gestalten, Sport und Lebenskunde. Musik- und Instrumentalunterricht wird nicht offeriert. Immerhin bot das Luzerner Symphonieorchester im Rahmen der *+cultura*-Kulturprojekte mit und für Migrant*innen, Flüchtlinge und Asylbewerbende 2018 und auch im Folgejahr eine Projektwoche zum Thema Musik an.¹⁸

Rückmeldungen sowohl von involvierten Akteur*innen als auch Betreuungspersonen im Durchgangszentrum bestätigen den Wunsch einiger UMA, sich musikalisch zu betätigen. Das derzeitige Freizeitangebot beschränkt sich allerdings nur auf Sportvereinsaktivitäten wie Fußballspielen, da Instrumentalunterricht den Kanton vor (angeblich unlösbare) finanzielle Probleme stellen würde. Angesichts des bevorstehenden Umzugs der auf verschiedene Orte verteilten UMA in einen Neubau in der Gemeinde Kriens anfangs 2018 erkundigte sich der Gemeinderat beim Rektor der Musikschule, ob für diese jungen Menschen ein Musikprojekt organisiert werden könnte – allerdings ohne finanzielle Mittel seitens der Gemeinde, um ein solches Projekt zu realisieren. Der Vorschlag des Rektors, Studierende der örtlich nahegelegenen Hochschule Luzern (HSLU) in ein UMA Musikprojekt einzubinden, gelangte schließlich an die Abteilung Forschung Musikpädagogik (Competence Center Music Education Research).

Obwohl an der HSLU ein Master of Arts in Musikpädagogik mit Major Instrumental-/Vokalpädagogik erworben werden kann, der die Absolvent*innen ermächtigt, Schüler*innen an Musik- oder Mittelschulen oder in selbständiger Tätigkeit zu unterrichten, adressiert bisher keines der angebotenen Module die besonderen pädagogischen Herausforderungen

-
- 15 *Empfehlungen der Konferenz der kantonalen Sozialdirektorinnen und Sozialdirektoren (SODK) zu unbegleiteten Kindern und Jugendlichen aus dem Asylbereich*, Bern 2016, <http://www.sodk.ch/aktuell/empfehlungen/einzelansicht/archive/2016/juni/artikel/empfehlungen-der-sodk-zu-unbegleiteten-minderjaehrig-kindern-und-jugendlichen-aus-dem-asylbereich/?tx_ttnews%5Bday%5D=22&cHash=0aa36f452ce82a5a1e66dcde86d57065>, 26.6.2019, S. 21; Siehe auch Schweizerische Stiftung des Internationalen Sozialdienstes (SSI), *Handbuch zur Betreuung unbegleiteter Minderjähriger in der Schweiz: Praxisorientierter Leitfaden für Fachleute*, 2016, <<http://www.ssiss.ch>>, 26.6.2019.
- 16 *Kantonales Integrationsprogramm 2018–2021. Spezifische Integrationsförderung als Verbundaufgabe Bund–Kantone*, Dienststelle Soziales und Gesellschaft Kanton Luzern 2017, <https://disg.lu.ch/themen/integration/integration_aktivitaeten/Informationskonzept_Kanton_Luzern_Integration>, 26.6.2019.
- 17 *Schulangebote Asyl Kanton Luzern: Pädagogische Konzepte*, Dienststelle Volksschulbildung Kanton Luzern, 2019, S. 14, <https://volksschulbildung.lu.ch/syst_schulen/ss_ffs_saa>, 26.06.2019.
- 18 *DVS Jahresbericht 2018*, Dienststelle Volksschulbildung Kanton Luzern, 2019, S. 13, <<http://docplayer.org/133408344-Dvs-jahresbericht-dienststelle-volksschulbildung-volksschulbildung-lu-ch.html>>, 26.6.2019.

beim Unterrichten von Schüler*innen mit Migrationshintergrund. Sowohl die Unterrichtstraining-Module „Rhythmik als ganzheitliches Lernfeld“ als auch „Klassenmusizieren“ würden sich eignen, solche junge Menschen fürs Musizieren zu motivieren.¹⁹ Studierende haben mehrfach den Wunsch geäußert, während ihrer Ausbildung pädagogische Erfahrungen mit jungen Menschen aus anderen Kulturen sammeln zu können, um für ihre zukünftige Lehrtätigkeit besser vorbereitet zu sein.²⁰

Aufgrund dieser Desiderate wurde in Absprache mit den verantwortlichen Betreuer*innen des Durchgangszentrums für UMA eine Musikwoche geplant, die den Jugendlichen ungeachtet ihrer musikalischen Vorbildung Zugang zum gemeinsamen Musizieren und dem Ausprobieren von Musikinstrumenten ermöglichen sollte. Kurz vor den Sommerferien beteiligte sich eine Gruppe von HSLU-Studierenden unter Leitung des Dozenten für Klassenmusizieren an einem Motivationskonzert im Durchgangszentrum, um für die Musikwoche zu werben. Die Jugendlichen vergaßen ihre anfängliche Scheu und Distanz, sobald sie auf den mitgebrachten Perkussionsinstrumenten spielen und E-Gitarre, Schlagzeug und Krar, ein Saiteninstrument aus Eritrea, ausprobieren durften.

Die ‚Komm-spiel-mit,-sing-mit,-tanz-mit!‘-Projektwoche

Für einen niederschweligen Zugang zum Musikunterricht eignen sich Blasinstrumente, da diese relativ einfach und in kurzer Zeit erlernt werden können, d.h. Erfolgserlebnisse setzen früher ein als z. B. bei Streichinstrumenten wie der Violine, die instrumentaltechnisch sehr anspruchsvoll ist. Außerdem beinhaltet das Modell Bläserklasse „sowohl Instrumente, welche von Jungen als auch von Mädchen mit geschlechterspezifischen Rollen assoziiert werden. Die Chance, dass alle ‚ihr‘ Instrument finden, ist bei diesem Modell am größten.“²¹ Im Vorfeld fragte der Betreuer die UMA, welches Instrument sie gerne lernen möchten: An oberster Stelle stand die E-Gitarre (8), gefolgt von Klavier (2) und Violine (1). Interessanterweise korrespondierte diese Wunschliste dann wenig mit den aktuell ausgewählten Instrumenten, die ihrerseits geschlechterspezifisch nicht der Praxiserfahrung an Schweizer Musikschulen entsprachen, wo Querflöte und Violine eher von Schülerinnen als von Schülern gewählt werden.

Da das Durchgangszentrum weder Platz noch Personal für das Musikprojekt anbieten konnte, wurden für die geplanten Aktivitäten passende Räumlichkeiten gesucht: Für das morgendliche Musizieren stellte die HSLU ihren Pavillon samt Musikinstrumenten zur Verfügung. Als Ergänzung zum Musizieren war geplant, nachmittags ein paar einfache Instrumente zu bauen, die die Teilnehmer*innen danach behalten durften. Als diplomierte Werklehrerin mit langjähriger Praxis leitete ich den Instrumentenbauworkshop. Das Schulangebot Asyl Kanton Luzern ermöglichte uns die Benutzung des während der Sommerferien leerstehenden Werkraums.

Es meldeten sich fünf Studierende beim Studienkoordinator der Musikpädagogik und drei Gymnasiastinnen, die sich an diesem Projekt beteiligen wollten. Kurz vor Beginn der Musikwoche erhielten wir vom Durchgangszentrum eine Liste interessierter Jugendlicher.

19 Tito Bachmayer / Rainer Peter, „Klassenmusizieren und Motivation“, in: *Forschungsbericht der Hochschule Luzern–Musik 2* (2011), <<http://ilu.zhbluzern.ch>>, 26.06.2019.

20 Persönliche Gespräche mit HSLU-Studierenden des Masters in Musikpädagogik anlässlich des „Motivationskonzerts“ im Durchgangszentrum für UMA, Juni 2018.

21 Bachmayer / Peter, „Klassenmusizieren und Motivation“, S. 5.

Trotz offensichtlichem Spaß beim Motivationskonzert meldeten sich leider keine Mädchen an – laut Betreuer ein erfahrungsgemäß nicht unüblicher Sachverhalt. Da für einige der Jugendlichen der Schulunterricht bzw. das berufliche Praktikum schon an diesem Montagmorgen begann, erschienen nur acht der elf angemeldeten Jugendlichen. Von ihnen blieben bis Ende der Woche fünf. Obwohl die Eritreer viel Interesse am Bauen eines Krars zeigten, blieben sie dem Werken und schließlich auch dem Musikunterricht fern. Die Jugendlichen aus Afghanistan und Iran hingegen bauten an drei Nachmittagen ein mit Ziegenpergament bespanntes Tamburin aus Holz und ein Cajón, eine Kistentrommel mit Snare. Da sie während ihrer Schulzeit in diesem Raum Werkunterricht hatten, konnten sie auch die größeren Elektrowerkzeuge eigenständig bedienen.

Der musikalische Leiter der Projektwoche koordinierte den Einsatz der Studierenden, welche Verantwortung für den Einzel- und Kleingruppenunterricht auf den Instrumenten übernahmen und in der zweiten Hälfte der Woche mit den Jugendlichen drei Ensemblestücke einübten. Aufgrund der kurzfristigen Planung, die mit dem Beginn der Semesterferien koinzidierte, erhielten die Studierenden im Vorfeld zu wenig Information über die Hintergründe des Projekts und der Teilnehmer. In zukünftigen Projekten wäre es außerdem erstrebenswert, die angehenden Musikpädagog*innen vorgängig und begleitend mit musikethnologischem Wissen, Forschungsansätzen und Denkweisen bekannt zu machen.

Wie üblich beim Klassenmusizieren, wurden die Jugendlichen ermutigt, alle vorhandenen Blasinstrumente sowie E-Gitarre und Klavier auszuprobieren, und dann ein Instrument auszuwählen, um im Ensemble mitzuspielen. Eine Studentin beobachtete: „Sie wollten alles ausprobieren, und als sie sich für ihr Lieblingsinstrument entschieden haben, brachte man sie fast nicht mehr davon weg. Sogar in den Pausen haben sie weiter geübt.“²² Interessanterweise suchte sich ein Junge schon am ersten Tag die Querflöte aus und blieb bei diesem Instrument. Um den Blasansatz zuhause üben zu können, fertigte die Flötistin mit den Teilnehmern im Werken kurzerhand Flötenköpfe aus Bambusrohr an. Da dieser Junge nach der Projektwoche den Wunsch hegte, das Flötenspiel zu lernen, erstanden wir für ihn eine Querflöte auf einem Online-Portal für private Anbieter. Ein anderer Junge hatte sein Interesse für die Violine schon auf dem Anmeldebogen kundgetan und war enttäuscht, als dieses Instrument nicht angeboten wurde. Eine Gymnasiastin half dann spontan aus. Auch für diesen Jungen konnten wir schließlich eine günstige Violine ersteigern und er hat kürzlich mit Geigenunterricht angefangen. Da die beiden Jungen in der Zwischenzeit volljährig geworden sind und nicht mehr im Durchgangszentrum wohnen, liegt es an ihnen, Kontakte aufrecht zu erhalten. Für einen Teilnehmer konnte bereits nach dem Motivationskonzert im Vorfeld des Projekts eine Klavierlehrerin in Ausbildung vermittelt werden. Dazu meinte eine Studentin: „Ich für meinen Teil würde gerne dem Jungen, der sich so fürs Klavier interessiert hat, auf freiwilliger Basis Klavierstunden erteilen. Ich weiß, dass ein anderer Flüchtling bereits Klavierstunden besucht, und bin mit dessen Klavierlehrerin in Kontakt (sie hat jedoch auch Probleme bezüglich des Unterrichtsraumes). Finden wir einen, würde dem Unterrichten nichts mehr im Wege stehen.“ Ein halbes Jahr später konnte sie dem Durchgangszentrum ein Keyboard vermitteln, auf dem zurzeit (Juli 2019) ein jüngerer UMA übt, denn der Teilnehmer lebt unterdessen nicht mehr im Zentrum.

22 Alle Zitate stammen aus den schriftlichen Rückmeldungen der beteiligten HSLU-Studierenden, die nach dem Projekt aufgefordert wurden, anhand eines Fragenkatalogs ihre Erfahrungen zu reflektieren und Ideen zur Nachhaltigkeit des Musikangebots zu äußern.

Zwei Teilnehmer konnten bereits etwas akustische Gitarre und Klavier spielen und entschieden sich für diese Instrumente in elektronischer Version. Eine Studierende bemerkte: „Die Jugendlichen sind sehr interessiert und auch motiviert. Vor allem wollten sie etwas machen, etwas erleben. Dies hat auch mir Freude bereitet. Außerdem war ich je länger je mehr beeindruckt von den vielen Fähigkeiten, welche diese Jugendlichen mitbrachten[...]. Zudem durfte ich mit einem der Teilnehmer die Rolle tauschen und von ihm Lieder auf der Gitarre lernen.“ Solch bereichernde Erfahrungen beruhen auf einer interkulturellen Offenheit, die nicht theoretisch vermittelt werden kann, sondern praktisch erlebt werden muss.

Während ein Student fand, dass „sie nicht anders sind als meine eigenen Schüler“, gestand er ein, dass der Unterricht „durch die limitierten Deutschkenntnisse etwas schwieriger zu gestalten“ war. Noch schwieriger fand er „die Tatsache, dass die musikalische Vorbildung oder Grundausbildung fehlt. Themen wie Rhythmus oder Notenlesen sind sehr schwer zu erklären und lassen sich auch nicht immer so einfach vormachen. Dadurch war das Lerntempo langsamer und die neuen Fähigkeiten gingen oder gehen schnell verloren, da sie nicht auf Papier festzuhalten waren.“ Eine Studentin hingegen fand, dass sie mit den beiden Teilnehmern, welche bei ihr Gitarre lernten, keine Schwierigkeiten bezüglich der Sprache hatte: „Sie haben mich ziemlich gut verstanden und mit Hilfe der visuellen Unterstützung (ich habe auf der Gitarre immer alles vorgemacht) hat es gut funktioniert.“ Eine weitere Studentin räsionierte: „Aufgrund mangelnder musikalischer Grundlagen brauchte es andere Herangehensweisen. Beispielsweise konnte man nicht mit Noten arbeiten, da sie diese nicht lesen konnten. Vieles lief deshalb übers Modelllernen. Meiner Meinung nach waren sie aber weder schwieriger noch einfacher zu unterrichten. Sie brauchten einfach einen anderen Weg. Sie hatten zwar praktisch keine Vorkenntnisse, aber durch ihre Neugierde, Motivation und Interesse würde ich behaupten, dass sie ebenso schnell wie andere Jugendliche ein Instrument erlernen könnten.“

Für die angehenden Musikpädagog*innen war das Unterrichten von Menschen aus einer anderen Kultur aber auch eine Herausforderung, wie ein Student zusammenfasste: „Musik ist eine Sprache, die jeder versteht. Dieser Satz stimmt zwar grundsätzlich schon, aber die verschiedenen musikalischen Welten, die hier aufeinandertreffen, haben sich nicht immer ganz verstanden in Bezug auf Rhythmus und musikalische Form.“ Das Unverständnis war beidseitig, wie sich beim rhythmischen „Aufwärmen“ am ersten Morgen zeigte. Um den Taktschwerpunkt zu trainieren und als Vorbereitung für die komplizierteren Rhythmen der zu lernenden Ensemblestücke, sollten die Jugendlichen 2- und 4-taktige Patterns nachklatschen oder auf Perkussionsinstrumenten nachspielen. Da diese Übung überhaupt nicht zu klappen schien – was erstmal zur Annahme führte, dass diese Jugendlichen keinen Sinn für Rhythmus haben – schlug ich vor, dass die Jugendlichen zum Aufwärmen am nächsten Morgen ihre eigene, von ihren Handys abspielbare, Tanzmusik mitbringen sollten. Beim afghanischen Rundtanz entpuppten sich die Jugendlichen als kompetente Tänzer, während die äußerst komplexen Rhythmen den andern Anwesenden sichtlich Mühe bereiteten, da sie vergeblich nach einem Beat suchten. Sensibilisiert durch das eigene Unvermögen, die nichtfamiliären Tanzschritte zu erlernen, wurde das vermeintliche mangelnde Taktgefühl nie mehr erwähnt.

Das Ziel der Woche war, gemeinsam ein paar Ensemblestücke einzuüben und diese in einem „Schlusskonzert“ im Durchgangszentrum aufzuführen. Am Freitagmorgen wurde deshalb im Durchgangszentrum geübt. Gestärkt durch ein üppiges afghanisches Mittagessen, spielte die ganze Gruppe die drei erlernten Stücke im Speisesaal. Dazu bemerkte eine Studentin: „Wenn man sieht, wie schnell auch ohne (diese) Grundlagen etwas entstehen

kann, ist es umso schöner. Es braucht nicht immer großartige Kenntnisse, um in einem musikalischen Ganzen mitzuwirken.“

Laut dem Betreuer waren die fünf Jugendlichen vom Musikangebot begeistert. Sie schätzten das intensive Zusammensein mit den jungen Schweizer*innen – solche Kontakte sind selten, da sie sowohl im Durchgangszentrum als auch an der Schule mehr oder weniger unter ihresgleichen verkehren. Sie leiden unter dieser Art der „Desintegration“ und wünschen sich im Allgemeinen mehr Begegnungen mit der Schweizer Bevölkerung. Der Integrationsanspruch an die jungen Menschen ist nicht nur enorm groß, sondern auch einseitig, denn ihre kulturellen Hintergründe, Kompetenzen und Erfahrungen werden selten ernstgenommen.

Es stellt sich in diesem Projekt – wie in der Kulturarbeit mit Geflüchteten generell – die Frage, welche Partizipationschancen die UMA, die sich für das Erlernen eines Instruments oder gar einen musikalischen Werdegang entscheiden, in der Realität haben. Auf institutioneller Ebene besteht hier zweifellos Handlungsbedarf. Die Studierenden, die an dieser Musikwoche teilnahmen, machten sich folgende Gedanken zur Nachhaltigkeit dieses Projektes: „Wenn ich an den Rahmen des Studiums denke, könnte ich mir vorstellen, das Musizieren mit den Jugendlichen [...] als wöchentliches Tool zu gestalten. Wir Studierende würden pädagogische Erfahrungen sammeln und die Jugendlichen hätten die Gelegenheit zu musizieren.“ „Es wäre aber vor allem auch für die Jugendlichen wichtig, dass eine Regelmäßigkeit besteht. Denn ein Projekt wie dieses ist sehr toll, aber die Jugendlichen sollen dies noch weiter machen können.“ Man könnte z. B. im Master Pädagogik ein Tool anbieten, „das über das gesamte Semester geht und zum Inhalt hat, ein Ensemble oder eine Band [...] zu betreuen und zu unterrichten. Wöchentlich wird im Wechsel eine gemeinsame Probe oder Einzelunterricht angeboten. – Eine Woche ist als Lernphase sehr kurz und kann nur für eine erste Kontaktaufnahme mit den Instrumenten dienen. – Die Studenten können sich in dieser Zeit mit Fragen der Integration durch Musik / Spaß / Gemeinschaft / Ziele beschäftigen und schreiben als Semesterarbeit eine Reflexion über alles Geschehene. – Die Nachhaltigkeit durch das Bauen eigener Instrumente halte ich für sehr sinnvoll.“ Tatsächlich äußerte ein jugendlicher Teilnehmer am letzten Werktag den Wunsch, eine afghanische *danbora* (zweisaitige Langhalslaute) zu bauen und wollte wissen, wo er das Massivholz dazu bekommen könnte. Dieses Beispiel zeigt, worum es in solchen Projekten, neben dem Spaß am gemeinsamen Musizieren, auch geht: nämlich um die Ermächtigung zum eigenständigen Handeln.

Musikpädagogische Überlegungen zum gemeinsamen Musizieren

Donna Weston und Caroline Lenette geben zu bedenken, dass trotz des interkulturellen Charakters der Zusammenarbeit beim gemeinsamen Musizieren nicht von einer Universalität der Kultur gesprochen werden kann. Dies ist besonders relevant im Kontext der Musik, die oft als Universalsprache bezeichnet wird. „We argue here that cultural background itself may not be the most important element at play in the music-making processes: while the cultural meanings inherent to songs might be significant, that action of performance and coming together is just as important.“²³ Da Klassenmusizier-Projekte prozessorientiert sind – d. h. nicht das Ergebnis (die erlernten Stücke) steht im Mittelpunkt der pädagogischen

23 Donna Weston / Caroline Lenette, „Performing Freedom: The Role of Music-Making in Creating a Community in Asylum Seeker Detention Centres“, in: *International Journal of Community Music* 9/2 (2016), S. 121–134, hier S. 130.

Bemühungen, sondern das gemeinsame Musizieren – besteht die Chance für einen wechselseitigen Lernprozess. Die dazu benötigte interkulturelle Sensibilität der (angehenden) Pädagog*innen ist aber nicht einfach gegeben: Sie muss trainiert werden, denn oftmals sind (neo)koloniale Tendenzen, wie oben erwähnt, fest in unseren Denkstrukturen und Praxen verankert. So unterrichten Instrumental- und Gesangslehrpersonen des Öfteren unreflektiert im selben Stil, wie sie während ihrer eigenen Ausbildung unterrichtet wurden.

Laut Castro Varela und Heinemann „wird Kulturelle Bildung oftmals nur funktional bzw. instrumentell gedacht. So werden die positiven Seiten einer künstlerischen Betätigung hervorgehoben: Malen, Zeichnen, Theaterspielen etc. sollen Geflüchteten helfen, Freund*innen zu finden, sich Zuhause zu fühlen, einen Ausdruck zu finden, am politischen-sozialen Leben zu partizipieren“²⁴. Ähnlich argumentiert Kathryn Marsh, die als Musikpädagogin an australischen Schulen unterrichtet: Das gemeinsame Musizieren und Tanzen mit Kindern und Jugendlichen mit Migrations- und Fluchthintergrund trägt dazu bei, neue Kommunikationsformen zu entwickeln, Gefühle der Zugehörigkeit und Ermächtigung zu fördern und im Allgemeinen zum Aufbau von Identität, zum Stressabbau, zur Integration im Aufnahmeland und zur Wahrung kultureller Beziehungen mit dem Heimatland.²⁵ In der Tat belegen verschiedene neuere Studien das Potential musikalischer Aktivitäten im transkulturellen Kontext von Geflüchtetenarbeit.²⁶ Fürsprecher*innen von Community Music (Gruppenmusizieren) berufen sich auf die transformative Kraft der Musik, genährt durch eine Vision einer inklusiven Gesellschaft, die sich durch soziale Gerechtigkeit, kulturelle Demokratie, Partizipation und Gastfreundschaft auszeichnet.²⁷ Nur selten wird hinterfragt, ob sich die Stärkung des Gruppengefühls beim gemeinsamen Musizieren nicht vielleicht auch gegenteilig auswirken kann, d.h. dass die Musik zum Ausgrenzen und Abwerten Anderer benutzt wird. Kim Boeskov gibt außerdem zu bedenken, dass „by placing a strong emphasis on how a community music practice enables alternative relations and meanings to occur, we risk failing to recognize that community music practices involving marginalized groups sometimes – or maybe always and maybe necessarily – also contain feelings of sorrow, sadness,

24 Castro Varela / Heinemann, „Mitleid, Paternalismus, Solidarität“, S. 60.

25 Kathryn Marsh, „The Beat Will Make You Be Courage’: The Role of a Secondary School Music Program in Supporting Young Refugees and Newly Arrived Immigrants in Australia“, in: *Research Studies in Music Education* 34/2 (2012), S. 93–111, hier S. 96.

26 Cf. Gillian Howell, „When Music Speaks All Languages: An Inclusive Music Pedagogy for Refugee and Immigrant Children“, Paper presented at the 29th International Society for Music Education, Beijing, China, 2010, <<http://gillianhowell.com.au/wp-content/uploads/howell-isme-2010-when-music-speaks.pdf>>, 30.06.2019; Albinca Pesek, „War on the Former Yugoslavian Territory. Integration of Refugee Children into the School System and Musical Activities as an Important Factor for Overcoming War Trauma“, in: *Music in Motion: Diversity and Dialogue in Europe*, hrsg. von Bernd Clausen / Ursula Hemetek / Eva Saether, Bielefeld 2009, S. 359–370; Caroline Lenette / Naomi Sunderland, „Will There Be Music for Us?: Mapping the Health and Well-being Potential of Participatory Music Practice with Asylum Seekers and Refugees across Contexts of Conflict and Refuge“, in: *Arts and Health: An International Journal for Research, Policy and Practice* 8/1 (2016), S. 32–49; Kathryn Marsh, „Creating Bridges: Music, Play and Wellbeing in the Lives of Refugee and Immigrant Children and Young People“, in: *Music Education Research* 19/1 (2017), S. 60–73; Sandra Hoch, „Musikprojekte mit Flüchtlingen“, Landesmusikrat NRW, 2018, <http://www.lmr-nrw.de/fileadmin/user_upload/lmr-nrw.de/downloads/Laienmusikfoerderung/2018_Bericht_Musikprojekte_mit_Fluechtlingen_Landesmusikrat_NRW.pdf>, 26.6.2019.

27 Alexandra Kertz-Welzel, „Daring to Question: A Philosophical Critique of Community Music“, in: *Philosophy of Music Education Review* 24/2 (2016), S. 113–130, hier S. 127.

ambivalence or even anger as the structures of marginalization and exclusion are illuminated in performance.“²⁸

Schlussgedanken

Die drastische gestiegene Anzahl an geflüchteten unbegleiteten Minderjährigen im Sommer 2015 stellte die europäischen Aufnahmeländer, und stellt sie noch immer, vor Herausforderungen, auf die sie schlecht vorbereitet waren. Welche Rolle sollte der Staat in der Erziehung von Jugendlichen mit so unterschiedlichen kulturellen Hintergründen einnehmen? Welche Art der Integrationspolitik kann der Persönlichkeitsentwicklung dieser Jugendlichen gerecht werden? Im Vergleich zur Forschung über Flüchtlingsmigration und psychische Gesundheit ist bislang wenig über die Integrationsprozesse und Belastungen für diese Jugendlichen bekannt. Wir dürfen aber davon ausgehen, dass die Musik im Leben der meisten jungen Geflüchteten einen signifikanten emotionalen Stellenwert hat, sei es um die Verbindung mit Familie und Heimat aufrechtzuhalten oder sich mit den Veränderungen in ihrem Leben auseinanderzusetzen.²⁹

Es gibt unterdessen eine Vielzahl von praxisorientierten Musikprojekten mit jungen Geflüchteten. Sie umfassen einen oder mehrere der folgenden Ziele: gemeinsames Musizieren als Mittel zur Konstruktion (neuer) sozialer Identitäten, Musikmachen und -hören als Mittel zur Selbstdarstellung und Musik als Mittel zum Zweitspracherwerb.³⁰ Während es sich bei den meisten dieser Projekte jedoch um kleine Fallstudien handelt, fehlen größere Projekte, die einen Vergleich ermöglichen und somit wichtige Trends aufzeigen könnten. Es ist ein wichtiges Forschungsdesiderat, die derzeit zum großen Teil nur verstreut vorliegenden empirischen Arbeiten über musikpädagogische Projekte und Interventionen mit jungen Flüchtlingen thematisch zu bündeln und aufeinander zu beziehen. Die aus den jeweiligen Projekten entstandenen Modelle und gesammelten Erfahrungen müssten kritisch reflektiert werden, um als Grundlage für zukünftige Projekte dienlich zu sein. Auf diese Weise könnte eine zukunftsorientierte Angewandte Musikethnologie zu theoretischen, methodologischen und praktischen Forschungstechniken und Interventionen, die sich mit entstehenden Welten auseinandersetzen, beitragen.³¹ Denn jede Disziplin, die sich in der Kulturpolitik von Flüchtlingen engagiert, muss offen sein für emergente Tendenzen und für die Ungewissheit, die der Zukunft innewohnt.

Die ‚Komm-spiel-mit,-sing-mit,-tanz-mit!‘-Projektwoche verdeutlicht das Potential musikalischer Aktivitäten (Musik spielen, Musik hören, über Musik reden, Tanzen und Instrumente bauen) im transkulturellen Kontext der Flüchtlingsarbeit und weist auf den Bedarf an weiterer Forschung in diesem Bereich hin. Wie Alexandra Kertz-Welzel für die Zukunft der Community Music so prägnant plädierte: „It is really about deepening the dialogue between music education scholars and community musicians about using research

28 Kim Boeskov, „The Community Music Practice as Cultural Performance: Foundations for a Community Music Theory of Social Transformation“, in: *International Journal of Community Music* 10/1 (2017), S. 85–99, hier S. 96.

29 Helena Simonett, „Coping Through Music: Everyday Listening Practices of Unaccompanied Young Refugees in Switzerland“, in: *The Sounds of Survival*, hrsg. Luis Velasco-Pufleau und Laetitia Atlani-Duault, Paris, erscheint 2020.

30 Siehe Fußnoten 25 und 26.

31 Cf. Juan Francisco Salazar/Sarah Pink/Andrew Irving/Johannes Sjöberg, *Anthropologies and Futures: Researching Emerging and Uncertain Worlds*, London, Bloomsbury 2017.

as a way to learn more about the benefits of community music and music education in order to improve both internationally.³² Die Angewandte Musikethnologie, die sich aktiv für die Bewältigung konkreter Probleme, mit denen minorisierte Individuen und Gruppen konfrontiert sind, engagiert, besitzt die nötigen Tools und eignet sich deshalb besonders für diese Art der Forschung. Sie muss sich in die Musikprojekte mit Flüchtlingen einbringen, schon allein deshalb, damit die alten Muster des Helfersyndroms und (neo)koloniale Ideen nicht fortbestehen.

Abstract

This article critically reflects a week-long music project that involved students of the music pedagogy master's programme at the Lucerne University of Applied Sciences and Arts and unaccompanied minor refugees of the nearby transit center. The project highlights the potential of musical activities, such as playing music, listening to and talking about music, dancing and building instruments, in the transcultural context of refugee work and points to the need for further research in this area. The evaluation of the project focuses on the benefits for the Swiss music students and the impact on their pedagogic practice and transcultural understanding, rather than the young asylum seekers. Particularly in the context of cultural education, where unequal power relations and dependencies exist, contents and representations must be carefully examined. Ethnomusicologists, through their academic training and practical activities, are sensitized to recognize and dismantle neocolonial structures and approaches. Applied ethnomusicology, which is actively involved in solving concrete problems faced by minority individuals and groups, has developed the necessary tools and is therefore particularly suitable for informing the training and challenging the pedagogic practices of prospective music teachers and educators.

32 Kertz-Welzel, „Daring to Question“, S. 125.