JAZZHAUS EINBLICKE

Kultursensible musikalische Bildung in der Grundschule

Vielfalt wertschätzen, Diskriminierung erkennen

Von Franziska Heidemann

1. Einleitung

In einer globalisierten Gesellschaft, in der kulturelle Vielfalt und interkulturelle Begegnungen zum Alltag gehören, kommt dem Thema Kultursensibilität im Bildungsbereich große Bedeutung zu. Im Kontext musikalischer Bildung liegt eine Auseinandersetzung mit Kulturbegriffen und Umgangsweisen mit kultureller Vielfalt in mehrfacher Hinsicht nahe: Einerseits ist Musik ein wesentlicher Bestandteil kultureller Praxis und entstammen Lieder, Musiken und Tänze bestimmten kulturellen Kontexten. Andererseits treffen in musikalischen Bildungsangeboten Kinder mit vielfältigen kulturellen Hintergründen aufeinander.

Angesichts dieser Heterogenität kann ein kultursensibler Ansatz im Musikunterricht zu einer inklusiven Lernumgebung beitragen, die die Identität und die Erfahrungen aller Schüler*innen in ihrer Verschiedenheit respektiert und wertschätzt. Dabei werden Offenheit, Respekt und Verständnis für kulturelle Vielfalt gefördert und bei aller Unterschiedlichkeit auch immer wieder Gemeinsamkeiten und Anknüpfungspunkte hervorgehoben.

Der vorliegende Beitrag soll zum einen für problematische Aspekte wie Alltagsrassismus und stereotype Darstellungen in Kinderliedern und musikpädagogischen Materialien sensibilisieren. Zum anderen möchte er praxisnahe Impulse geben, wie kultureller Vielfalt im Musikunterricht vorurteilsbewusst und wertschätzend Raum gegeben werden kann. Dazu erfolgt zunächst eine theoretische Einordnung zentraler Begriffe und Konzepte rund um kulturelle Vielfalt und interkulturelle Kompetenz, bevor konkrete Anknüpfungspunkte und Handlungsmöglichkeiten für einen kultursensiblen Musikunterricht aufgezeigt werden. Dabei liegt der Schwerpunkt auf dem Aspekt der Liedauswahl in der Grundschule.

2. Grundbegriffe

Kultur bezeichnet in einem weiten, holistischen Verständnis, das auf Johann Gottfried Herder zurückgeht, „alles, was der Mensch selbst gestaltend hervorbringt, im Unterschied zu der von ihm nicht geschaffenen und nicht veränderten Natur“ (Burkhard 1999, zit. n. Hofmann 2012, S. 151). In einem engeren Verständnis erhält der Begriff eine differenzielle Funktion und beschreibt „unterschiedliche Ensembles aus der Gesamtheit jener Lebensformen, die unter bestimmten Kriterien ausdifferenziert und unter bestimmten Blickwinkeln zu Einheiten geordnet sind“ (Hofmann 2012, S. 153). Während Kultur in der holistischen Variante nur im Singular funktioniert, impliziert die differenzielle Variante eine Vielfalt an Kulturen, die sich voneinander unterscheiden. Dieses Verständnis liegt Begriffen wie Multi-, Inter- oder Transkulturalität zugrunde.

Multikulturalität beschreibt einen Zustand des parallelen Bestehens verschiedener Kulturen innerhalb einer Gesellschaft. **Interkulturalität** impliziert hingegen einen Austausch verschiedener Kulturen, bei dem es trotz kultureller Unterschiede zur gegenseitigen Beeinflussung kommt. Beiden Konzepten gemeinsam ist ein Kulturbegriff, der Kulturen als homogene, statische und abgrenzbare Einheiten versteht, oft verbildlicht als Inseln oder Kugeln.

Dieses Verständnis wird bei dem moderneren Konzept der **Transkulturalität** aufgebrochen: Kulturen werden hier als dynamische Gebilde begriffen, die sich insbesondere im Zuge der Globalisierung zunehmend vernetzen, vermischen und ineinandergreifen und somit nicht mehr klar abgrenzen lassen. Nach diesem Verständnis setzt sich die individuelle Identität aus verschiedenen kulturellen Zugehörigkeiten zusammen, die nicht mit ethnischen oder nationalen Zugehörigkeiten gleichzusetzen sind und die sich in unterschiedlicher Weise mit den Zugehörigkeiten anderer Individuen überschneiden können (vgl. Barth 2012, S. 161).

Am Beispiel musikalischer Kulturen wird dieses Prinzip gut deutlich: Persönliche Hörgewohnheiten gleichen heute zumeist einem individuellen, bunten Mosaik verschiedener musikalischer Stile aus vielfältigen kulturellen Kontexten und lassen sich nicht aus einer nationalen oder ethnischen Zugehörigkeit ableiten. Individuen haben also viele unterschiedliche „musikalische und kulturelle Anschlussstellen“ (ebd., S. 162). Individualität tritt an die Stelle von Kollektiverklärungen und gleichzeitig rücken die Überschneidungen und möglichen Anknüpfungspunkte in den Vordergrund:

> *Mit Anerkennung der transkulturellen Verfasstheit werden bei der Begegnung mit anderen Lebensformen nicht die Divergenzen, sondern die Übergänge, die Anschlussmöglichkeiten interessant. Die Aufmerksamkeit richtet sich nicht auf die vermutete Polarität von Eigenem und Fremdem, sondern ist gespannt auf das Gemeinsame und Verbindende.* (ebd., S. 161)

Die drei erläuterten Begriffe beschreiben eine gesellschaftliche Perspektive auf kulturelle Vielfalt. Im Unterschied dazu bezieht sich der Begriff **Kultursensibilität** auf die Perspektive des Individuums, indem er die individuellen emotionalen und kognitiven Umgangsweisen mit kultureller Vielfalt in den Blick nimmt (vgl. Steinbach 2018). Kultursensibilität stellt einen wichtigen Bestandteil **interkultureller Kompetenz** dar, also der Fähigkeit zur angemessenen und effektiven Interaktion mit Menschen unterschiedlicher kultureller Prägung (vgl. Lamm & Dintsidiou 2017, S. 15). Lamm und Dintsidiou strukturieren interkulturelle Kompetenz in einer Trias aus Wissen, Haltung und Handeln und betonen, dass es sich dabei um einen individuellen, lebenslangen Entwicklungsprozess handelt (vgl. ebd., S. 16 ff.). Der Wissensaspekt umfasst sowohl fachliches als auch alltagspraktisches Wissen über kulturelle Prägungen, Sozialisationsmodelle und Erziehungsstile – dies kann abstraktes Wissen über Kulturmodelle ebenso einschließen wie konkrete Kenntnisse über die Lebensrealitäten von Familien in der eigenen Einrichtung. Die Haltung wiederum beschreibt eine grundlegende Offenheit und einen respektvollen, selbstreflektierten Umgang mit dem „Fremden“. Sie zeigt sich in der Bereitschaft, eigene Normen und Emotionen kritisch zu hinterfragen und unterschiedlichen Wertvorstellungen anerkennend zu begegnen. Handlungsfähigkeit schließlich bedeutet, im pädagogischen Alltag flexibel und situationsbezogen zu agieren. Interkulturell kompetentes Handeln entsteht dabei nicht durch starre Regeln, sondern im gemeinsamen situativen Aushandlungsprozess.

3. Kultursensible musikalische Bildung

Nach Anne Steinbach (2018) beginnt Kultursensibilität in der musikalischen Bildung zunächst damit, **Berührungsmöglichkeiten mit der Vielfalt von Musik** zu schaffen. Das kann beispielsweise über die Verwendung von Liedern, Instrumenten oder Tänzen aus verschiedenen Ländern und Kulturen erfolgen. Wesentlich ist dabei jedoch, wie und mit welcher Haltung diese Vielfalt zum Thema gemacht wird: So gab es bereits in den 1970er Jahren Bestrebungen von Musikpädagog*innen und

-ethnolog*innen, „der Pluralität der auf der Welt existierenden musikalischen Kulturen auch im Musikunterricht Rechnung [zu tragen]“ (Barth 2012, S. 160) und dabei den Umgang mit Fremdem zu üben. Der Blick auf die Musik sogenannter außereuropäischer Kulturen war allerdings ein eurozentrischer und teilweise paternalistischer: „Häufig sprechen sie als ›Anwälte‹ für außereuropäische Musikkulturen, deren kulturelle Identität von Vereinnahmungen geschützt und ›authentisch‹ bewahrt bleiben soll“ (ebd.). Hier werden also die Autonomie und die komplexen Bedeutungszusammenhänge dieser Musikkulturen nicht ausreichend berücksichtigt. Die interkulturelle Musikpädagogik ab Mitte der 1980er Jahre hingegen rückte die Herkunftskulturen von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund in den Fokus. Man wollte an die musikalischen Traditionen ihres Heimatlandes anknüpfen und sie dabei unterstützen, ihr kulturelles Zugehörigkeitsgefühl zu entwickeln. Trotz guter Absichten liegt hier das Problem in „einer unguten Vereinheitlichung und Homogenisierungstendenz“ (ebd.):

> *Denn erstens können diese Kinder und Jugendlichen aus verschiedenen Regionen, Schichten oder Milieus stammen; zweitens kennen sie häufig das Herkunftsland nur aus Erzählungen oder dem Urlaub und begegnen ihm möglicherweise durchaus skeptisch, und drittens können sie sich im Migrationsland selbst wiederum ganz unterschiedlichen Kulturen zugehörig fühlen. Kurz: die heterogenen Biographien innerhalb multikultureller Gesellschaften werden in diesem Konzept zu wenig beachtet.* (ebd., S. 161)

Als zweiten wesentlichen Aspekt kultursensibler musikalischer Bildung nennt Steinbach daher, „**die Problematik zu erkennen**, die im Umgang mit musikkultureller Vielfalt liegen kann“ (Steinbach 2018, S. 6, Hervorh. FH). Problematisch ist einerseits, wenn kulturelle Vielfalt innerhalb einer dominanten Kultur ignoriert und beispielsweise in der Auswahl von Liedern und Musiken nicht repräsentiert wird. Ebenso problematisch ist es jedoch, kulturelle Vielfalt zwar aufzugreifen, aber dabei Klischees, Stereotypen und Exotismen zu reproduzieren, die teilweise auch in Liedern und Unterrichtsmaterialien zu finden sind (vgl. Kapitel 3.1). Dabei wird oftmals „aus einer Gesamtkultur eine musikalische Praxis herausgegriffen und als repräsentativ dargestellt“ (Steinbach 2018, S. 6), wie in dem Bild der „afrikanischen Trommelmusik“, das eine Ausprägung von Musikkultur vereinfachend und stereotypisierend auf einen ganzen Kontinent projiziert und die Vielfalt anderer musikkultureller Praxen dort ignoriert. Oft geschieht das auf eine Weise, die das Andersartige und Fremde als besonders reizvoll hervorhebt (Exotismus) und „in einer langen kolonialistischen Darstellungstradition von ›Primitivität‹“ (Zängle 2017, S. 235) steht. Eine weitere Gefahr besteht darin, jemanden ungefragt zu einem*einer Stellvertreter*in einer bestimmten Kultur zu machen, wie in dem obigen Beispiel der interkulturellen Musikpädagogik der 1980er Jahre.

Das Erkennen dieser Problematik führt Steinbach schließlich zu der Forderung nach **Orientierung an den individuellen Perspektiven der Beteiligten** (vgl. Steinbach 2018, S. 7). Hier geht es im Sinne des transkulturellen Ansatzes darum, Räume zu schaffen, in denen Menschen sich offen und selbstbestimmt in ihren unterschiedlichen Zugehörigkeiten zeigen können. Die Herkunftskultur kann dabei eine Rolle spielen, sollte aber nicht das einzige Kriterium sein. Persönliche Interessen und Werte sowie weitere Diversitätskategorien, die gleichermaßen die Identität prägen, sollten ebenso respektiert und berücksichtigt werden. Verschiedene Kulturen werden gleichwertig behandelt, ohne Verengungen, Zuschreibungen, Exotismen oder Abwertungen. Um kultursensibel arbeiten zu können, hält Steinbach eine entsprechende Infrastruktur für (musik-)pädagogische Fachkräfte für erforderlich: „Denn der Anspruch, sich mit vielfältigen Musikkulturen auseinander zu setzen und diesen adäquat Raum zu geben, kann zu einem Gefühl der Überforderung führen“ (ebd.). Hier sieht sie Bedarf an Weiterbildungen und Unterrichtsmaterialien, die diese Vielfalt angemessen berücksichtigen.

Auf eine solche Infrastruktur und die idealen Rahmenbedingungen sollte aber keineswegs gewartet werden, um mit kultursensibler musikalischer Bildung zu beginnen. Unter dem vierten und letzten Punkt **Position beziehen** (vgl. ebd., S. 8) fordert Steinbach daher dazu auf, auch in einer nicht idealen Realität aktiv zu werden, Rassismen, Vorurteile und Klischees zu erkennen und ihnen entgegenzuwirken – sowohl bei sich selbst als auch bei anderen. Dabei könne es nicht darum gehen, alles richtig zu machen oder perfekte Lösungen für ein komplexes Thema anzubieten. Wesentlich sei vielmehr die Bereitschaft, sich bewusst damit auseinanderzusetzen und andere Perspektiven einzunehmen, die eigene Haltung zu reflektieren und anzuerkennen, dass gewisse Darstellungen und Verhaltens- oder Ausdrucksweisen auch ohne entsprechende Intention von anderen als negativ oder verletzend empfunden werden können. Ihr Zwischenfazit für kultursensible musikalische Bildung lautet daher: „Musikpädagogische Angebote wären erst dann als kultursensibel zu bezeichnen, wenn sie einen vorurteilsbewussten Umgang mit vielfältiger Musikkultur versuchen und an den Perspektiven aller Beteiligten orientiert sind (ebd.).“

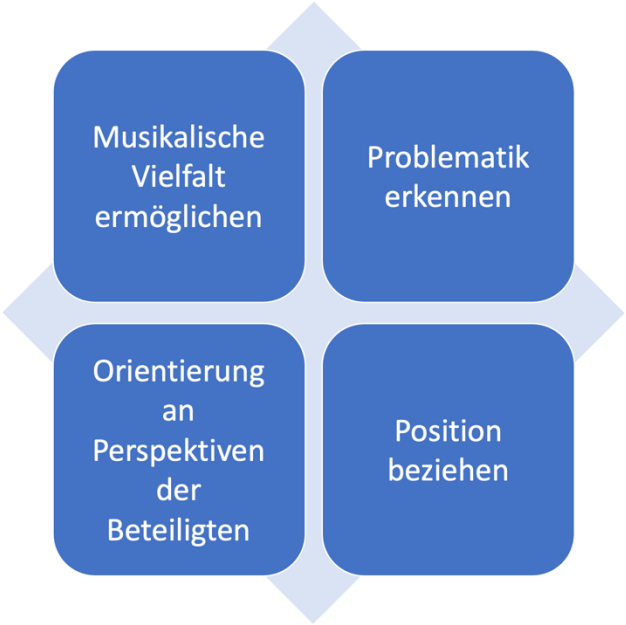

Abb. 1: Kultursensible musikalische Bildung (Steinbach 2018, S. 8)

3.1 Rassismen und Kulturalisierungen in Liedern erkennen

Um für Rassismus und Kulturalisierung in Kinderliedern und Unterrichtsmaterialien zu sensibilisieren, werden im Folgenden ausgewählte Beispiele sowie Kriterien und Empfehlungen für eine vielfaltsbewusste Liedauswahl vorgestellt.

a) Alle Kinder lernen lesen

Dieses Lied über das Lesenlernen wird seit vielen Jahren traditionell bei Einschulungsfeiern gesungen und soll den Kindern der ersten Klassen Freude am Lesen vermitteln. Der ursprüngliche Liedtext des deutschen Pädagogen Wilhelm Topsch steht in der Kritik, Alltagsrassismus zu fördern. So heißt es im Refrain:

Alle Kinder lernen lesen,
Indianer und Chinesen.
Selbst am Nordpol lesen alle Eskimos.
Hallo Kinder, jetzt geht's los!

Problematisch ist zunächst einmal die Verwendung kolonialer Fremdbezeichnungen („Indianer“ und „Eskimos“). Verstärkt wird die koloniale Perspektive noch dadurch, dass die drei genannten Gruppen, die als Ergänzung zu dem eigentlich schon umfassenden Wort „alle“ aufgezählt werden, aus

ehemaligen Kolonialgebieten stammen. Die gesonderte Nennung dieser drei Gruppen impliziert eine exkludierende Gegenüberstellung („wir“ und „die anderen“) und ein „sogar“, verstärkt durch das Wort „selbst“ in der dritten Zeile: „*Sogar die* lernen lesen“, scheint der Subtext auszudrücken. Hier wird an koloniale Denkmuster angeknüpft, dass diese Gruppen weniger intelligent oder zivilisiert seien (vgl. Verband binationaler Familien und Partnerschaften 2013 in einem Offenen Brief).

Um nicht auf ein beliebtes und motivierendes Lied zum Lesenlernen verzichten zu müssen – in den Strophen wird das Lesenlernen auf spielerische Weise unterstützt, indem den Vokalen und Diphthongen als pädagogische Brücke Tiere mit den entsprechenden Anlauten zugeordnet werden – bietet sich in diesem Fall eine Umdichtung des Refrains an. So findet sich in einer Liedversion von Simone Sommerland, die 2023 unter dem Motto „alte Lieder, neue Texte“ ein Album mit dem Titel „Die 30 besten alten Kinderlieder mit zeitgemäßen Texten“ veröffentlichte, folgender Text:

> *Alle Kinder lernen lesen.*
> *So ist’s immer schon gewesen.*
> *In der Schule lernen sie das Alphabet.*
> *Komm, ich zeig dir, wie es geht.*

b) Drei Chinesen mit dem Kontrabass, Ein Mann, der sich Kolumbus nannt, C-A-F-F-E-E

Auch diese weit verbreiteten Kinderlieder werden heute aufgrund rassistischer Elemente, die zudem schon zu ihrer Entstehungszeit abwertend gemeint waren, stark kritisiert. In „Drei Chinesen mit dem Kontrabass“ ist beispielsweise von einem Polizeieinsatz gegenüber drei Chinesen die Rede, die lediglich mit einem Instrument auf der Straße unterwegs sind. Dem Musikethnologen Nepomuk Riva zufolge ist das ein Fall von Racial Profiling und Polizei-Willkür (vgl. Komnick 2021, o. S.). Problematisch sind hier außerdem die Vokalverschiebungen in den Strophen sowie die Ursprünge im Kontext des Nationalsozialismus, wie Riva in einem Interview für den Klett-Verlag erklärt:

> *Wenn von „Dri Chinesen mit die Kintribiss“ die Rede ist, geht es darum, die chinesische Sprache in belustigender Weise nachzuahmen. Chinesische Kinder in deutschen Kitas oder Schulen finden das nicht unbedingt zum Lachen, weil sie merken, dass sich hier in sinnfreier Art über ihre Muttersprache lustig gemacht wird. Das wussten übrigens schon die Nazis. In der ersten Fassung des Liedes aus der Zeit um 1910 hieß es noch „Ein Japanese mit dem Bass, Bass, Bass“. Erst als Japan 1936 eine Allianz mit den Nationalsozialisten schloss, wurden die Japaner im Lied durch Chinesen ersetzt.* (Göres 2021, o. S.)

Ebenfalls bereits zu Zeiten des Nationalsozialismus beliebt war das Lied „Ein Mann, der sich Kolumbus nannt“ (1936, unbekannter Autor), das die „Entdeckung“ Amerikas romantisiert und den europäischen „Entdecker“ als Helden feiert, ohne die Perspektiven der indigenen Menschen zu berücksichtigen. Es handelt sich also um eine eurozentrische Darstellung, die die kolonialen Verbrechen und die Leiden der indigenen Völker verharmlost und Letztere außerdem als „Wilde“ bezeichnet. Beide Lieder hält Riva daher für nicht mehr singbar (vgl. ebd.).

Im Falle des C-A-F-F-E-E-Kanons (Carl Gottfried Hering, vor 1846) schlägt er jedoch vor, die problematischen Begriffe „Türkentrank“ und „Muselmann“ zu ersetzen (vgl. ebd.). So lautet eine neuere Fassung auf www.deutschland-lese.de:

> *C-a-f-f-e-e,*
> *trink nicht so viel Caffee!*
> *Nicht für Kinder ist der schwarze Trank,*
> *schwächt die Nerven, macht dich blass und krank.*
> *Sei doch kein dummer Mann,*
> *der ihn nicht lassen kann!*

c) Aramsamsam

Das weltweit populäre Bewegungslied „Aramsamsam“, das ursprünglich aus Marokko stammt, wird ebenfalls von Kritiker*innen als rassistisch bezeichnet und mit den oben genannten Liedern verglichen (vgl. z. B. Parth 2022). Neue mediale Aufmerksamkeit erlangte das Lied im Herbst 2024 durch die Veröffentlichung eines Kinderlieder-Albums von Helene Fischer. „Verballhornung der arabischen Sprache und […] Belustigung über islamische Gebetsgesten“ (Sowa 2024, o. S.) lautet hier der Vorwurf: Denn während einzelne Textzeilen im Arabischen tatsächlich eine Bedeutung haben („guli guli guli“ könnte mit „sag‘s mir, sag‘s mir, sag‘s mir“ übersetzt werden und „a rafiq“ mit „ein Freund, ein Begleiter“), sind „aramsamsam“ und das anstelle von „a rafiq“ häufig gesungene „arabi“ lautmalerisch der arabischen Sprache nachempfundene Nonsens-Silben. „Diese Nachahmung einer Sprache oder Phantasieren über eine fremde Kultur war vielleicht in Zeiten noch nachvollziehbar, in denen es wenig direkten Austausch gab“, argumentiert Riva gegenüber der Deutschen Welle (Hitz 2022, o. S.), nicht jedoch in einer globalisierten Gesellschaft. Die Zeile „arabi“ wird außerdem häufig mit einer Bewegung unterlegt, die stark an eine muslimische Gebetsgeste erinnert.

Der Forderung, das Lied deswegen zu vermeiden, setzt Theresa Beyer vom Schweizer Radio und Fernsehen entgegen, dass es aufgrund seiner marokkanischen Herkunft eine wertvolle Bereicherung des Kinderlieder-Repertoires im Sinne kultureller Vielfalt darstellt, sofern die nachträgliche Stereotypisierung reflektiert und auf die Gebetsgeste verzichtet wird:

> *„Aramsamsam“ steht also nicht per se in einer Reihe mit Liedern wie „Drei Chinesen mit dem Kontrabass“ oder „C A F F E E“, bei denen rassistische Abwertungen aus einer überlegenen Perspektive den Kern des Liedes bilden. Im Gegenteil: Es ist eines der wenigen Lieder im hiesigen Kinderlieder-Standard-Repertoire, das aus dem globalen Süden stammt. Aber gerade in einer postmigrantischen Gesellschaft stehen Musikerinnen, Kita-Personal und Eltern in der Verantwortung, die Klischees zu hinterfragen, die dem Lied im Laufe seines globalen Erfolgskurses aufgedrückt wurden. Die aktuelle Debatte könnte also ein Anlass sein zu differenzieren und sich bewusst für eine Interpretation und Choreographie zu entscheiden, bevor man „Aramsamsam“ aus voller Kehle singt.* (Beyer 2024, o. S.)

Das Erkennen von Problemen im Umgang mit kultureller Vielfalt, das Anne Steinbach als wesentlichen Bestandteil kultursensibler musikalischer Bildung benennt, kann also zu unterschiedlichen Schlüssen führen: Während bei manchen Liedern der Entstehungskontext schon so problematisch ist, dass sie sozusagen „nicht mehr zu retten“ sind, können andere durch eine Veränderung des Textes, der Choreografie oder auch der begleitenden Illustration durchaus noch Verwendung finden. Im Sinne einer Orientierung an den Perspektiven der Beteiligten sollte die Rückmeldung von Kindern oder Eltern bezüglich bestimmter Ausdrücke oder Darstellungen in jedem Fall ernstgenommen werden. Riva weist außerdem darauf hin, dass diese problematischen Lieder nicht den Kern des im deutschen Sprachraum verwendeten Kinderlieder-Repertoires darstellen und dass die Auswahl an geeigneten Liedern sehr groß sei: „Es gibt einen sehr reichen Schatz an internationalen Kinderliedern, ohne Diskriminierung, und in der Landessprache“ (Hitz 2022, o. S.).

3.2 Kriterien und Empfehlungen zur vielfaltsbewussten Auswahl von Kinderliedern

Im Sinne einer diskriminierungskritischen Praxis sollte also grundsätzlich auf stereotype oder diskriminierende Botschaften in Liedern oder Unterrichtsmaterialien geachtet und ihnen entgegengetreten werden. Mit Blick auf die Entwicklung eines vielfaltsbewussten Gesamtrepertoires schlägt Berit Wolter (2016) außerdem folgenden Fragenkatalog vor:

> *Sind Lieder enthalten,*
> *… mit denen sich Kinder mit unterschiedlichen Vorerfahrungen und Familienkulturen identifizieren können?*
> *… die dazu anregen, den Horizont zu erweitern und etwas über die Vielfalt von Lebensgewohnheiten zu erfahren?*

… die dazu anregen, den eigenen „Gefühlswortschatz" zu erweitern?
… die dazu anregen, kritisch über Vorurteile und Diskriminierung nachzudenken?
… die Mut machen, sich gegen Diskriminierung und Ungerechtigkeit zu wehren?
(vgl. Wolter 2016, S. 3)

Zum kritischen Nachdenken über Vorurteile und Diskriminierung regt beispielsweise „Das Lied vom Anderssein" (Klaus W. Hoffmann, 2014) an, das in mehreren Strophen von Ausgrenzung anders Aussehender handelt (Refrain: „Der passt zu uns doch nicht! / Er soll von hier verschwinden"), bevor schließlich eine Gemeinschaft im „Land der Buntgemischten" (Strophe 4) vorgestellt wird, die die Vielfalt begrüßt. Das Lied kann szenisch dargestellt werden und Anlass zum Gespräch über die Thematik geben.

Eine gut umsetzbare Möglichkeit, um unterschiedliche Familienkulturen zu berücksichtigen, ist ein ressourcenorientierter Umgang mit Mehrsprachigkeit, beispielsweise über das Singen von Liedern in verschiedenen Sprachen: „Wenn Kinder erfahren, dass sich andere für ihre (erst-)sprachlichen Erfahrungen und Fähigkeiten interessieren – unabhängig davon, ob es sich hierbei um Deutsch, Migrantensprachen oder sogenannte Weltsprachen handelt –, so wirkt sich dies positiv auf ihr Selbstbild und ihre Lernmotivation aus" (Bereznai 2017, S. 188 f.). So können einfache, bekannte Lieder wie „Bruder Jakob" in den Familiensprachen gesungen oder von vornherein mehrsprachig einstudiert werden. Auch Begrüßungslieder eignen sich sehr gut für mehrsprachige Umsetzungen. Die Kinder um Unterstützung bei der korrekten Aussprache zu bitten, kann die Wertschätzung ihrer sprachlichen Fähigkeiten zum Ausdruck bringen und ihr Selbstbewusstsein stärken.

Mittlerweile haben viele Verlage die Verantwortung erkannt und es sich zur Aufgabe gemacht, musikpädagogische Unterrichtsmaterialien vielfaltsbewusst zu gestalten und auf stereotype Darstellungen zu verzichten. Zwei beispielhafte mehrsprachige Liedersammlungen seien hier kurz vorgestellt.

a) Das KIWI Liederbuch. 80 Kinder- und Wiegenlieder aus aller Welt
Dieses Liederbuch von Hayat Chaoui, erschienen 2019 im Helbling-Verlag, richtet sich an Kinder von 0 bis 8 Jahren. Es enthält 80 Lieder aus fast 50 Ländern mit Originaltext und singbaren deutschen Textversionen, gegliedert in fünf Themenkomplexe. Aussprachehilfen und Info-Boxen zeugen von gewissenhafter Recherche und ermöglichen eine informierte Verwendung der Lieder in der musikpädagogischen Praxis. Bei vielen Liedern finden sich außerdem Spiel- und Bewegungsideen. Zusätzlich sind CDs mit Audioaufnahmen der meisten Lieder erhältlich, die den Zugang zu unbekannten Liedern und Sprachen erleichtern.

b) LIEDERPROJEKT. Ein Benefizprojekt für das Singen mit Kindern
Das Liederprojekt wurde 2009 von Cornelius Hauptmann initiiert und vom Carus-Verlag und SWR umgesetzt. Aus der ursprünglichen Idee einer Sammlung von Wiegen- und Schlafliedern, um das Singen wieder stärker in der Gesellschaft zu verankern, entwickelte sich ein großes Projekt mit unzähligen Volks-, Kinder-, Weihnachts- und Kunstliedern aus aller Welt. Diese wurden in mehreren Liederbüchern und CDs mit Einspielungen professioneller Musiker*innen veröffentlicht, deren Erlös an Projekte zur Förderung des Singens mit Kindern gespendet wird. In einem Online-Archiv (liederprojekt.org) stehen die Lieder außerdem kostenlos mit Noten-PDFs, Mitsingfassungen, singbaren deutschen Übersetzungen, Aussprachehilfen und Einspielungen zur Verfügung. Auch hier finden sich also (nicht nur) für Kinder qualitätsbewusst aufbereitete Lieder aus einer Vielfalt an Ursprungsländern.

3.3 Exkurs: Weihnachten interkulturell

Der Umgang mit dem Thema Religion wird von pädagogischem Personal im Kontext kultureller Vielfalt oft als herausfordernd empfunden und (in nicht-konfessionellen Einrichtungen) bisweilen vermieden (vgl. Gundlach 2017, S. 217). So sind auch in Bezug auf religiöse Feste Unsicherheiten verbreitet, ob und wie sie in einer pädagogischen Einrichtung begangen werden sollen, ohne nicht- oder andersgläubige Kinder auszuschließen. So fragt die Grundschullehrerin Vivienne Rönneburg in ihrer

Kolumne unter dem Titel „Weihnachten – ein Fest für christliche Kinder?“ (Rönneburg 2024, S. 8 f.): „Passen Lieder über das Christkind und Maria in unsere multikulturellen und multireligiösen Klassen? Wie gestalten wir das christliche Weihnachtsfest für nicht-christliche Kinder?“ Sie plädiert dafür, Weihnachten als Anlass für interreligiöses und interkulturelles Lernen zu nutzen, wobei vielfältige Traditionen und Lebensgewohnheiten kennengelernt sowie Gemeinsamkeiten und Unterschiede entdeckt werden können:

> *Weihnachtslieder aus verschiedenen Ländern können Aufhänger sein, um über Weihnachtsbräuche aus aller Welt und Feste anderer Religionen zu sprechen. Ein bewusster Umgang mit Liedern aus verschiedenen Kulturen schafft Identifikationsmöglichkeiten für alle Kinder. So kann ein Lied über das Christkind genauso neben einem winterlichen Lied oder einem Lied aus einer anderen Kultur stehen.* (ebd., S. 9)

„Grundsätzlich sollte an religiösen Erfahrungsbezügen der Kinder angeknüpft werden“, fordert auch Gundlach (2017, S. 219) und ergänzt mit Blick auf die Sorge mancher Pädagog*innen, nicht über das nötige Hintergrundwissen dafür zu verfügen: „Interreligiöse Kompetenz bedeutet weder für pädagogische Fachkräfte noch für Kinder, alles über Andere zu wissen, sondern sich mit dem Eigenen auseinandergesetzt zu haben, das Fremde zu akzeptieren und sich damit in Bezug zu setzen“ (ebd., S. 220).

Das verfügbare Repertoire an internationalen Weihnachts- und Winterliedern ist groß, und auch das oben genannte Liederprojekt des Carus-Verlags beinhaltet beispielsweise eine eigene Weihnachts-Sammlung, wie beschrieben mit deutschen Übersetzungen und Aussprachehilfen. Als Anregung sollen im Folgenden praxiserprobte Beispiele vorgestellt werden.

a) El burrito de Belén (Venezuela)

Dieses fröhliche, sommerlich klingende Kinderlied aus Venezuela (Hugo Blanco, 1972) ist in Lateinamerika sehr populär und handelt von einem Jungen, der sich mit seinem Eselchen („burrito“) auf den Weg nach Bethlehem („Belén“) zur Krippe macht. Die kurzen Strophen und die eingängige Melodie motivieren dazu, den spanischen Text mitzusingen und ins Gespräch über venezolanische Weihnachtsbräuche zu kommen. Sogar das Thema Kolonialismus könnte kurz zur Sprache kommen, wenn Kinder beispielsweise die berechtigte Frage stellen, warum in diesem weit von Spanien entfernten Land Spanisch gesprochen wird. (Eine kindgerechte Aufbereitung der Thematik findet sich in dem Aufklärungsbilderbuch „Steck mal in meiner Haut“, Hödl & Amofa-Antwi 2022.) Für den Friedrich-Verlag hat Henning Schmidt neben einem Mitspielsatz und Audioaufnahmen (mit und ohne Gesang) Bild- und Wortkarten gestaltet, um das Lernen des spanischen Liedtextes zu erleichtern (verfügbar in Grundschule Musik Nr. 84 / 2017 „Weihnachten in aller Welt“ oder online unter www.friedrich-verlag.de).

b) Stern über Bethlehem (Deutschland)

Dieses deutsche geistliche Weihnachtslied von Alfred Hans Zoller (1964) handelt ebenfalls von der Reise nach Bethlehem. Es gehört vielerorts zum Kernrepertoire von Weihnachtsgottesdiensten und Sternsinger*innen und hat somit einen deutlichen kirchlichen Bezug. Ein wesentliches Detail, in dem sich der christliche Glaube von anderen Religionen unterscheidet, kommt jedoch in dem Liedtext nicht vor: Es ist nicht explizit von Jesus als Gottes Sohn die Rede. Dadurch ist das Lied auch für Kinder mit anderem religiösen Hintergrund niedrigschwellig zugänglich. Dennoch bleibt der kulturelle und religiöse Bezug zur christlichen Tradition gewahrt, sodass das Lied einen guten Ausgangspunkt für Gespräche über Gemeinsamkeiten und Unterschiede verschiedener Feste, Werte und Glaubensvorstellungen bietet. Auf YouTube ist außerdem eine Version des Aachener Gebärdenchors HandsUp! zu finden, der das Lied mit Gebärden unterlegt. Das eröffnet einerseits die Möglichkeit, Kinder auch bei sprachlichen Barrieren über eine körperliche Ausdrucksebene einzubeziehen, und sensibilisiert andererseits für die Lebenswelt gehörloser Menschen. Auch auf diese Weise kann die Fähigkeit zur Perspektivübernahme gestärkt und ein wichtiger Beitrag zur Entwicklung interkultureller Kompetenz geleistet werden.

c) Taivas on sininen (Finnland)
Bei „Taivas on sininen“ handelt es sich nicht um ein Weihnachts-, sondern um ein atmosphärisches winterliches Volkslied aus Finnland. Es geht um den Sternenhimmel, der dort im Winter auch tagsüber sichtbar ist:

Taivas on sininen ja valkoinen	*Der Himmel ist blau und weiß*
ja tähtösiä täynnä.	*und voller Sterne.*
Niin on nuori sydämeni	*So ist mein junges Herz*
ajatuksia täynnä.	*voller Gedanken.*

Die Strophe lässt sich gut auf Finnisch lernen. In einem Beitrag von Robin Brosowski für Grundschule Musik (Nr. 110 / 2024 „Kennst du Europa?“ oder online unter www.friedrich-verlag.de) finden sich ansprechend aufbereitetes Bild- und Audiomaterial sowie ausdrucksstarke Bewegungs- und Gestaltungsideen.

Zwar spiegeln die drei vorgestellten Lieder nicht unmittelbar die Herkunftskulturen vieler Kinder mit Migrationsbiografie wider, die in deutschen Klassenzimmern häufig vertreten sind, doch bieten sie vielfältige Anknüpfungspunkte, um ausgehend vom Thema Weihnachten andere Sprachen, Bräuche, Lebensrealitäten und Musiken kennenzulernen und darüber das Eigene in Bezug zum Fremden zu setzen.

4. Fazit

Kultursensibilität ist in einer pluralen Gesellschaft eine grundlegende Voraussetzung für inklusives und diskriminierungskritisches pädagogisches Handeln. Ein kultursensibler Musikunterricht macht Vielfalt sichtbar und erfahrbar, wobei stereotype, rassistische oder kulturalisierende Darstellungen erkannt und bewusst vermieden werden. Er führt niemanden als Stellvertreter*in einer bestimmten Kultur vor und orientiert sich nicht an vermeintlich homogenen Herkunftskulturen, sondern im Sinne eines transkulturellen Verständnisses an den individuellen Perspektiven, Interessen und Erfahrungen aller Beteiligten. Er bezieht Lieder, Tänze und Musiken aus unterschiedlichen Herkunftskulturen und in verschiedenen Sprachen ein, macht Vielfalt zum Lernanlass und lädt dazu ein, über Gemeinsamkeiten und Unterschiede ins Gespräch zu kommen.

Kultursensibilität bedeutet, die eigene Haltung in einem fortwährenden Lern- und Entwicklungsprozess immer wieder zu reflektieren, Rassismen, Vorurteile und Klischees zu erkennen und ihnen entgegenzuwirken – bei sich selbst, bei anderen sowie in Liedtexten und Unterrichtsmaterialien. Denn Ausgrenzung und Rassismus beginnen schon mit Unachtsamkeit, wie Bundeskanzlerin a. D. Angela Merkel bei einer Gedenkveranstaltung für die Opfer rechter Gewalt am 23.02.2012 in Berlin mahnt:

> *Doch Intoleranz und Rassismus äußern sich keineswegs erst in Gewalt. Gefährlich sind nicht nur Extremisten. Gefährlich sind auch diejenigen, die Vorurteile schüren, die ein Klima der Verachtung erzeugen. Wie wichtig sind daher Sensibilität und ein waches Bewusstsein dafür, wann Ausgrenzung, wann Abwertung beginnt. Gleichgültigkeit und Unachtsamkeit stehen oft am Anfang eines Prozesses der schleichenden Verrohung des Geistes. Aus Worten können Taten werden.*

Kultursensible musikalische Bildung kann daher durch eine Haltung der Achtsamkeit und Verantwortung einen wertvollen Beitrag für ein Zusammenleben in Respekt und Vielfalt leisten. Auch wenn die Rahmenbedingungen für die Umsetzung noch nicht ideal sind, bietet eine zunehmende Bandbreite an vielfaltsbewussten musikpädagogischen Unterrichtsmaterialien und Liedersammlungen

niedrigschwellige Einstiegsmöglichkeiten. Darüber hinaus können interkulturelle Teams eine wertvolle Ressource darstellen.

5. Literatur für die musikpädagogische Praxis

- Brosowski, R. (2024). *Taivas on sininen: Ein finnisches Winterlied für den Musikunterricht*., *Grundschule Musik*, (110), 30–33. Friedrich Verlag.
- Chaoui, H. (2019): Das KiWi-Liederbuch. 80 Kinder und Wiegenlieder aus aller Welt. Helbling.
- Carus-Verlag & SWR (Hrsg.). (o. D.). *Liederprojekt: Ein Benefizprojekt für das Singen mit Kindern* [Online-Archiv]. Abgerufen am 12.05.2025 unter https://www.liederprojekt.org
- Schmidt, H. (2017). *El burrito de Belén: Ein venezolanisches Kinderlied zu Weihnachten*. *Grundschule Musik*, (84), 22–25. Friedrich Verlag.

Quellen

Barth, D. (2012). Was heißt ›kulturelle Identität‹? Eine musikpädagogische Auseinandersetzung mit einem provozierenden Begriff. In D. Altenburg & R. Bayreuther (Hrsg.), *Musik und kulturelle Identität (Bd. 2, S. 158–163)*. Kassel: Bärenreiter-Verlag.

Berezna, A. (2017) Mehrsprachigkeit leben. Sprachliche Vielfalt in Kitas als Entwicklungschance für alle. In: Handbuch interkulturelle Kompetenz. Kultursensitive Arbeit in der Kita, B. Lamm (Hg.), 188-196. Freiburg Basel Wien: Herder

Beyer, T. (2024, 25. März). *Debatte um Kinderlied: Helene Fischer singt «Aramsamsam» – ist das noch zeitgemäss?* SRF Kultur. Abgerufen am 12.05.2025 unter https://www.srf.ch/kultur/musik/debatte-um-kinderlied-helene-fischer-singt-aramsamsam-ist-das-noch-zeitgemaess

Göres, J. (2021, November). *Rassismus in populären Kinderliedern* (Themendienst Nr. 103). Ernst Klett Verlag. Abgerufen am 12.05.2025 unter https://ernst-klett-verlag.de/themendienst/rassismus-in-populaeren-kinderliedern/

Gundlach, H. B. (2017) Philosophie und Religion in der interkulturellen Praxis. Ausgangslage, Herausforderungen und Probleme. In: Handbuch interkulturelle Kompetenz. Kultursensitive Arbeit in der Kita, B. Lamm (Hg.), 216–227. Freiburg Basel Wien: Herder

Hitz, B. (2022, 1. Februar). *Alltagsrassismus in Kinderliedern: „Drei Chinesen mit dem Kontrabass“ und Co.* Deutsche Welle. Abgerufen am 12.05.2025 unter https://www.dw.com/de/kinderlieder-rassismus-alltag/a-60671500

Hödl, S., & Amofa-Antwi, P. (2022). *Steck mal in meiner Haut! Antirassismus, Aufklärung und Empowerment – Mit Tipps für Eltern und Pädagog**innen (Illustrationen von E. C. Völker). Edition Michael Fischer.

Hofmann, B. (2012). Was heißt ›Kultur‹ in der Musikpädagogik? In D. Altenburg & R. Bayreuther (Hrsg.), *Musik und kulturelle Identität (Bd. 2, S. 148–157)*. Kassel: Bärenreiter-Verlag.

Kommnick, B. (2024, 1. März). *Rassistisch? „Drei Chinesen mit dem Kontrabass“ soll man nicht mehr singen*. 24hamburg.de. Abgerufen am 12.05.2025 unter https://www.24hamburg.de/niedersachsen/rassistisch-drei-chinesen-mit-dem-kontrabass-soll-man-nicht-mehr-singen-zr-90975436.html

Lamm, B. & Dintsioudi, A. (2017): Was heißt interkulturelle Kompetenz? – Grundlagen und Begriffsbestimmungen für die pädagogische Praxis. In: Handbuch interkulturelle Kompetenz. Kultursensitive Arbeit in der Kita, B. Lamm (Hg.), 11–22. Freiburg Basel Wien: Herder

Merkel, A. (2012, 23. Februar). *Ansprache bei der Gedenkveranstaltung für die Opfer rechtsextremistischer Gewalt*. Berlin. Abgerufen am 12.05.2025 unter https://www.sueddeutsche.de/politik/merkels-gedenkrede-fuer-neonazi-opfer-im-wortlaut-die-hintergruende-der-taten-lagen-im-dunkeln-viel-zu-lange-1.1291733

Rönneburg, V. (2024). Weihnachten – ein Fest für christliche Kinder? *Musik in der Grundschule*, *(7)*, 8–9.

Sowa, S. (2024, 5. November). Helene Fischer in der Kritik wegen Kinderlied „Aramsamsam“: Der Grund. t-online. Abgerufen am 12.05.2025 unter https://www.t-online.de/unterhaltung/musik/helene-fischer/id_100523454/helene-fischer-in-der-kritik-wegen-kinderlied-aramsamsam-der-grund.html
Steinbach, A. (2018). Kultursensible musikalische Bildung mit Kindern. In KUMBIK (Hrsg.), *Dokumentation der Tagung: Kultursensible musikalische Bildung mit Kindern. Hochschule für Musik an der Johannes-Gutenberg-Universität Mainz, 16.11.2018* (S. 2–8). Mainz: KUMBIK.
Verband binationaler Familien und Partnerschaften. (2013, Mai). Offener Brief mit offener Aufforderung zum offenen Umgang mit versteckten Rassismen in Kinderliedern, Spielen, Faschingskostümen usw. Abgerufen am 12.05.2025 unter https://www.verband-binationaler.de/fileadmin/Dokumente/Newsletter/13-05-Offener_Brief_Alltagsrassismus.pdf
Wolter, B. (2016). *KiDs aktuell – Kinderlieder für alle! Anregungen für eine vorurteilsbewusste Praxis* (Ausgabe 2/2016). Hrsg.: KiDs – Beratung & Kampagnen der Fachstelle Kinderwelten für Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung©, Institut für den Situationsansatz (ISTA), Internationale Akademie INA Berlin gGmbH. Abgerufen am 12.05.2025 unter https://www.kompetenznetzwerk-deki.de/fileadmin/user_upload/Material/Materialsammlung/KiDs_Kinderlieder_fuer_alle.pdf
Zängle, A. (2017): Musikalische Angebote kultursensitiv gestalten. Klänge, Rhythmen, Stimmen - hörbare kulturelle Vielfalt. In: Handbuch interkulturelle Kompetenz. Kultursensitive Arbeit in der Kita, Bettina Lamm (Hg.), 228–239. Freiburg Basel Wien: Herder

---

Franziska Heidemann ist Sängerin und Musikpädagogin. Sie studierte Schulmusik und Elementare Musikpädagogik mit dem Hauptfach Gesang an der Hochschule für Musik und Tanz Köln. Aktuell ist sie Doktorandin und Dozentin für Musikpädagogik an der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe. Zuvor hat sie in mehreren Kitas und Musikschulen musikalische Früherziehung angeboten. Außerdem unterrichtet sie seit vielen Jahren JeKits im Schwerpunkt Singen an einer Kölner Grundschule.