

Dorothee Barth

Universität der Künste
Berlin

IDENTITÄT UND DIVERSITÄT EINE AUSEINANDERSETZUNG MIT KONZEPTIONELLEN BEGRIFFEN DER INTERKULTURELLEN MUSIKPÄDAGOGIK¹

Schlagwörter: *Identität, Diversität, interkulturelle und multikulturelle Musikerziehung*

Einleitung

Die Begriffe „Diversität“ und „Identität“ haben unterschiedliche (Begriffs-) geschichten; dennoch können sie in gegenseitigem Bezug für die Theorie und Praxis der (Interkulturellen) Musikpädagogik² nutzbar gemacht werden. Wie auch andere Begriffe, die im öffentlichen Diskurs als Deutungsmuster³ verbreitet sind, werden Diversität und Identität zum einen in der Alltagssprache verwendet, in der sie nicht klar definiert sind, und zum anderen im wissenschaftlichen Diskurs. Nicht immer sind beide Ebenen – die der Alltagssprache und die der Wissenschaft – trennscharf voneinander abgesetzt, doch wie genau sie aufeinander bezogen sind, ist nicht einfach nachzuvollziehen. Sicher wäre es wünschenswert, wenn eine in der Wissenschaft für plausibel befundene Bestimmung eines Begriffes so nun auch in der Alltagssprache seine Verwendung fände – doch das trifft selten zu; eher verwirren alltagssprachliche Vorstellungen den Diskurs in der Wissenschaft⁴. Der vorliegende Text möchte dazu beitragen, die Begriffe

¹ Erstveröffentlichung (mit Änderungen) in: B. Alge, O. Kraemer, *Beyond borders: Welt-Musik-Pädagogik. Musikpädagogik und Ethnomusikologie im Diskurs*, Augsburg 2012.

² Auch hier gibt es unterschiedliche Bezeichnung: Inter-, multi- oder transkulturelle oder interkulturell orientierte Musikpädagogik. Ich schließe mich hier der meistens verwendeten Lesart an und benutze den Begriff der „Interkulturellen Musikpädagogik“. Im Detail aufgearbeitet ist die Verwendung der Begriffe bei: D. Barth, *Nicht Ethnie, nicht Bildung, sondern Bedeutungszuweisung. Plädoyer für einen bedeutungsorientierten Kulturbegriff*, [in:] *Interkulturalität als Gegenstand der Musikpädagogik* (Musikpädagogische Forschung, Band 27), hrsg. v. N. Schläbitz, Essen 2007, S. 31-52.

³ Zum Begriff des Deutungsmuster vgl. G. Bollenbeck, *Bildung und Kultur. Glanz und Elend eines deutschen Deutungsmusters*, Frankfurt am Main 1996.

⁴ Zum Beispiel geistert der Begriff „außereuropäische Musik“ nicht nur durch die Alltagssprache, sondern auch immer noch durch zeitgenössische musikpädagogische Literatur, selbst wenn die In-

Identität und Diversität zu klären und ihren Sinn und Nutzen für die Theorie und Praxis der Interkulturellen Musikpädagogik deutlich zu machen.

Diversität in der Interkulturellen Musikpädagogik

Der Begriff Diversität ist in jüngster Zeit aus dem englischen Sprachgebrauch in die deutschsprachige Pädagogik übernommen worden (vor allem im Kontext der „cultural diversity“); seine pädagogische Umsetzung steht vor allem seit der Universal Declaration on Cultural Diversity (der allgemeinen Erklärung zur kulturellen Vielfalt) der UNESCO aus dem Jahre 2001 auf der Agenda der deutschen Kultur- und Bildungspolitik. Auch im englischen Sprachraum scheint er relativ neu und ersetzt dort zunehmend den so unterschiedlich verstandenen und gebrauchten Begriff multikulturell⁵. Möglicherweise aufgrund dieser relativ kurzen Geschichte wirkt der Begriff frisch und unverbraucht und ist daher in der Regel noch positiv besetzt. Da aber im jeweiligen Kontext, in dem der Begriff Diversität oder diversity verwendet wird, nicht immer klar ist, wer oder was eigentlich von wem oder was und vor allem in welcher Hinsicht „divers“ ist, beruht die positive Konnotation zuweilen eher auf einem diffusen Wohlwollen als auf der Zustimmung zu theoriebezogener Argumentation.

In vorliegendem Text wird die Dehnbarkeit im Gebrauch des Begriffes der Diversität eingegrenzt durch das Attribut „kulturell“. Letztlich findet dabei aber nur eine Verlagerung der Frage, wer oder was eigentlich von wem oder was und vor allem in welcher Hinsicht „kulturell divers“ ist, in Richtung Kulturbegriff statt. Übersetzt man den Begriff Diversität vorsichtig mit Verschiedenheit wird daher deutlich, dass bereits im deskriptiven Modus eine genauere Bestimmung des Kulturbegriffs nötig wird. Nur dann überhaupt können Modi der kulturellen Verschiedenheit beschrieben werden.

Doch damit nicht genug: Der Begriff der kulturellen Diversität wird – weder in der Alltagssprache noch im wissenschaftlichen Diskurs – mitnichten nur deskriptiv verwendet. Nicht immer wird ein gesellschaftlicher oder sozialer Zustand „nur“ beschrieben, häufig wird versucht, die festgestellte Tatsache einer kulturellen Vielfalt mit normativen Handlungssetzungen zu verbinden: „[...] diversity [erg.: in American schools] is not a choice, but our responses to it certainly are“⁶. In dem hier umgrenzten Bereich wäre also zu fragen, worauf sich der Begriff der kulturellen Diversität (also der kulturellen Vielfalt) in der Interkulturellen Musikpädagogik bezieht und welche normativen Setzungen mit der Beschreibung kultureller Diversität verbunden sind. Ich vermute, dass auf Grund der nicht immer zureichend vorgenommenen Präzisierung, ob man sich, wenn man von Diversität spricht, auf einer deskriptiven oder einer normativen Ebene befindet, auch Bernd Clausen seine Kritik formuliert, dass nämlich die deutsche

terkulturelle Musikpädagogik (als zuständige Wissenschaft) seit vielen Jahren hinreichend Argumente geliefert hat, dass „außereuropäisch“ historisch eurozentristisch gemeint war und gegenwärtig weder kategorial noch sachlich zutreffend ist.

⁵ Vgl. H. Schwippers, *Facing the music. Shaping music education from a global perspective*, Oxford 2010, S. 28-30.

⁶ Gary Howard, hier zitiert nach P.S. Campbell, J. Bannermann, *Anatomy of Mused 452. A Course Called Ethnomusicology in the Schools*, „Diskussion Musikpädagogik“ 2010, H. 48, S. 35-40, Zitat: S. 37.

Übersetzung von „diversity“ mit „Vielfalt“ zu wenig zielgerichtet sei – und daher (ich interpretiere:) zu sehr auf einer deskriptiven Ebene verbleibt. „Denn anders als „Vielfalt“ enthält Diversität“, so Clausen, „eine Gerichtetheit, da sich das Individuum aktiv Zugänge zu unterschiedlichen sozialen Räumen verschaffen kann...“⁷.

Um also erstens auf der deskriptiven Ebene zu klären, wer oder was eigentlich von wem oder was und vor allem in welcher Hinsicht verschieden ist, muss – wie oben gesagt – der Begriff kulturell im Sprachgebrauch einer Interkulturellen Musikpädagogik diskutiert werden: Sprechen wir von Kindern und Jugendlichen, die jeweils unterschiedliche Migrationshintergründe haben? Sprechen wir von musikalischen Praxen, die auf der ganzen Welt stattfinden (z.B. from „Indian rag and sargham of sight-singing, to polyrhythms from West African cultures such as the Akan and Yoruba, and to the rich harmonies of Georgian choral works“⁸)? Oder sprechen wir von verschiedenen Musikstilen, die in einem Klassenraum, in der Schule, in der schulischen Umgebung, der Region oder in Deutschland gehört oder praktiziert werden (z.B. Volksmusik, Samba, Kunstmusik, Mainstream, heavy metal, Hip-Hop, Dubstep)?

Bekanntlich können aus Deskriptionen keine Normen abgeleitet werden. Um aber zweitens auch auf einer normativen Ebene erörtern zu können, welche „Antworten“ im pädagogischen Rahmen auf eine konstatierte kulturelle Verschiedenheit sinnvoll gegeben werden können, sollen in vorliegendem Text Zielvorstellungen der Musikpädagogik herangezogen und reflektiert werden. Denn jede pädagogische Absicht oder Handlung beruht auf normativen Überzeugungen, und wenn die Musikpädagogik nicht Auskunft geben könnte über ihre Ziele und Wertvorstellungen, wäre sie nicht handlungsfähig. (Dabei kann ein Ziel natürlich auch sein, den Schüler/innen einen möglichst großen eigenen Handlungsspielraum zu geben oder ihre musikalischen Praxen nicht zu bewerten.) In der Regel folgen die Normen der Musikpädagogik bestimmten Vorstellungen, was musikalische Bildung sei und wie man musikalisch gebildet werden könne.

Im vorliegenden Text nun möchte ich also den Versuch machen, diese normativen Setzungen – also die Bestimmungen, wie man mit kultureller Verschiedenheit in der Interkulturellen Musikpädagogik umzugehen habe – an den Identitätsbegriff zu binden und zu zeigen, dass kulturelle Diversität im Musikunterricht dann ein sinnvolles Konzept sein kann, wenn es – unabhängig davon, ob mit Kultur Jugendkulturen, Ethnien musikalische Praxen oder Systeme gemeint sind – Angebote zur Identitätsbildung bereit stellt.

Identität

Anders als beim Begriff der Diversität währt die Diskussion um den Identitätsbegriff in der Pädagogik bereits so lange, dass verschiedene, auch gegensätzliche Theorien deutlich abgrenzbar sind. Ausgehend vom wörtlich verstandenen Bild von Identität als Dieseligkeit, Einerleiheit, ein Sich-selbst-gleich-bleiben war für die Identitätsforschung seit den 60er Jahren vor allem die Theorie des in Deutschland geborenen und um 1933 nach Amerika emigrierten Erik Erikson prägend. Im damaligen Amerika konnte er davon ausgehen, dass sich die Menschen in einem stabilen und sicheren ge-

⁷ B. Clausen, „Vielfalt“ in *musikbezogenen Diskursen*, [in:] *Perspektiven einer Interkulturellen Musikpädagogik*, hrsg. v. B. Jank, J.A. Rodriguez-Quiles, Potsdam 2009, S. 124-133, Zitat: S. 132.

⁸ P.S. Campbell, J. Bannermann, *Anatomy of Mused 452...*, S. 35.

sellschaftlichen Umfeld entwickeln und dass daher die gesamte Lebenserfahrung eines Menschen zu einem Gefühl innerer Einheit wachsen kann. So definierte der Psychoanalytiker die Ich-Identität im wörtlichen Sinne als ein Gefühl für ein inneres Sich-Selbst-Gleichsein, ein Wissen um die eigene Unverwechselbarkeit. Nach Erikson baut ein Kind während des Heranwachsens aus verschiedenen Erfahrungen eine Persönlichkeit auf, die sich im Erwachsenenalter stabilisiert, die das ganze Leben lang gleich bleibt und so weitere Erfahrungen aufnimmt und verarbeitet⁹. Doch diese Theorie von Identität als einem kohärentem Subjekt entspricht heute weder den aktuellen gesellschaftlichen Erfordernissen noch ist sie empirisch haltbar – gleichwohl ist sie im Alltagsverständnis verbreitet: Wenn sich ein in Deutschland geborener Mensch mit türkischstämmigen Eltern weder als Türke noch als Deutscher fühlt, wird dies allzu oft als Identitätsverlust interpretiert, obwohl er möglicherweise über eine stabilere oder besser ausbalancierte Identität verfügt als mancher Deutschstämmige.

In Theorien zur personalen Identität, die im Konstruktivismus und im symbolischen Interaktionismus¹⁰ ihre Wurzeln haben, liegt die Identität eines Menschen weder qua Geburt fest noch ist sie ein nach der Pubertät abgeschlossener Vorgang, der einen Menschen unabänderlich definiert. Vielmehr geht man davon aus, dass Identitäten konstruiert werden, dass sie wählbar und veränderbar sind und Ambivalentes integrieren können. Die Bildung von Identität, so Heiner Keupp, ist eine „permanente Verknüpfungsarbeit, die dem Subjekt hilft, sich im Strom der eigenen Erfahrungen selbst zu begreifen“¹¹. Unter kultureller Identität nun versteht man das Zugehörigkeitsgefühl eines Individuums oder einer sozialen Gruppe zu einem kulturellen Kollektiv. Es geht nicht um Zugehörigkeiten, die durch äußere Merkmale bestimmt würden, sondern um Zugehörigkeitsgefühle, die in modernen Gesellschaften im weiten Sinne wählbar und veränderbar sind und auf der Entscheidung des Individuums beruhen. Und so wie die personale Identität verschiedene Zugehörigkeitsgefühle ausbalancieren muss, beschreibt die Theorie der kulturellen Identität, dass sich ein Individuum verschiedenen kulturellen Kollektiven zugehörig fühlen kann. Daher ist es in den aktuellen theoretischen Entwürfen konstitutiv für den Begriff der personalen und der kulturellen Identität, dass „deutende Erklärungen“ gefunden werden müssen für die Person, als die man sich entwirft, und für die Zugehörigkeitsgefühle zu den kulturellem Kollektiven, mit denen man sich identifiziert. Wenn sich das Individuum mit unterschiedlichen Kulturen identifiziert, müssen eventuell auftretende Ambivalenzen reflektiert, interpretiert und gegebenenfalls ausgehalten werden.

Die moderne Identitätsforschung hält für das Phänomen dieser Identitätsentwicklung verschiedene Begriffe bereit: Da ist die Rede von Identität als reflexivem Projekt¹², der reflexiven Biographie, der Bastel- oder Wahlbiographie¹³. Verbreitet ist auch die Rede von einem intern pluralisierten, multiplen oder fragmentierten Subjekt, von

⁹ Z.B. E.H. Erikson, *Identität und Lebenszyklus*, Frankfurt/Main 1974.

¹⁰ Vgl. H.J. Kaiser, *Kulturelle Identität als Grenzerfahrung*, „Zeitschrift für kritische Musikpädagogik“ 2008, S. 47, <http://www.zfkm.org/08-kaiser.pdf> (12.12.2011).

¹¹ *Identitätskonstruktionen. Das Patchwork der Identitäten in der Spätmoderne*, hrsg. v. H. Keupp, Th. Ahbe, W. Gmür, R. Höfer, Hamburg 2002, S. 190.

¹² Vgl. G. Böhme, *Selbstsein und derselbe sein. Über ethische und sozial-theoretische Voraussetzungen von Identität*, [in:] *Identität, Leiblichkeit, Normativität*, hrsg. v. A. Barkhaus, M. Mayer, Frankfurt am Main 1996, S. 322-340.

¹³ Vgl. G. Gamm, *Die Vertiefung des Selbst oder das Ende der Dialektik*, [in:] ebenda, S. 341-356.

Patchwork-Identitäten¹⁴, von Identitätskonstruktionen. Und auch wenn man sich mit der Idee, aus einem Patchworkmuster zu bestehen, nicht recht anfreunden kann, so bleibt den verschiedenen Bildern bzw. Bezeichnungen doch gemeinsam, dass die Vorstellung einer unveränderbaren Identität ersetzt wird durch die Überzeugung, dass eine Identität gewählt, erfunden, verändert, konstruiert – eben selbst gestaltet – wird. Und dass es notwendig ist – um das Ziel einer „ausbalancierten“ und stabilen Identität zu erreichen –, dass das Individuum in einem „Aushandlungsprozess zwischen dem Einzelnen und seiner Umwelt“¹⁵ sich selbst und seine Position in der umgebenden Welt reflektieren, Widersprüche aushalten, Erklärungen und Deutungen seiner selbst und seiner Position finden kann.

Identität und (Musik-)Pädagogik

Die Pädagogik ist eine normative Wissenschaft: Ausgehend von bildungstheoretischen Überzeugungen kann sie Orientierungen geben dafür, was gut und förderlich für die Erziehung und Bildung junger Menschen ist und was eher schwierig oder hinderlich. So ist es im Rahmen der Identitätstheorie im normativen Sinne „gut“, über eine ausbalancierte Identität zu verfügen, mit der man Selbst-Sicherheit gewinnt und den Anforderungen der modernen Welt gewachsen ist. Entsprechend soll die Ausbildung einer stabilen Identität in pädagogischen Kontexten (so gut es geht) unterstützt werden. Es ist „schwierig“, wenn zu viele verschiedene Einflüsse auf einen jungen Menschen einströmen, wenn die Orientierung im „Supermarkt der Identitätsangebote“ verloren geht und man daher zu schnellen und schlichten Lösungen greift. Denn zu schnell wird man in diesem Falle das, von dem man sich abgrenzt, als Bedrohung empfinden und es abzuwehren suchen. Die (pädagogisch ungewünschte) Abgrenzung von anderen Kulturen gerät in der Regel dann besonders radikal, wenn auch die Zugehörigkeit zu einer Kultur in einem radikalen Sinne überbetont wird. Dies ist allerdings häufig eher ein Zeichen dafür, den modernen Anforderungen nach einer ausbalancierten Identität nicht gewachsen zu sein. So kann die Suche nach schlichten Lösungen gegenwärtig häufig zum Beispiel in rechtsextremen, islamistischen oder anderen fundamentalistischen Überzeugungen enden. Folglich besteht ein pädagogisches Ziel darin, Schüler/innen zu unterstützen, verschiedene kulturelle Zugehörigkeitsgefühle nicht als bedrohliche Situation für sich und andere zu interpretieren, die nach radikalen Entscheidungen ruft, sondern als Chance und Normalität in einer modernen Gesellschaft.

Vielleicht mag man hier kritisch nachfragen¹⁶: Überschätzt da ein Schulfach nicht seine Einflussmöglichkeiten? Ist anstelle der schulischen Bemühungen letztlich nicht der Einfluss der Peergroup für die Identitätsbildung ausschlaggebend? Aber wo, so meine Entgegnung aus musikpädagogischer Perspektive, liegt die Alternative? Die Bemühungen einstellen? Den Fokus von einer Schüler-Orientierung wieder zurück auf eine

¹⁴ Vgl. H. Keupp, *Bedrohte und befreite Identitäten in der Risikogesellschaft*, [in:] ebenda, S. 380-403 und derselben, *Diskursarena Identität. Lernprozesse in der Identitätsforschung*, [in:] *Identitätsarbeit heute*, hrsg. v. H. Keupp, R. Höfer, Frankfurt am Main 1997, S. 11-39.

¹⁵ *Identitätskonstruktionen...*, S. 190-191.

¹⁶ Diese kritischen Nachfragen stellte zum Beispiel Raimund Vogels in seinem Ko-Referat auf der Tagung in Rostock.

Kunstwerkorientierung richten? Oder den Musikunterricht ganz sein lassen? Natürlich kann das Schulfach Musik weder die ganze Welt verbessern noch eine verlorene Seele retten. Doch ob der Ort, an dem junge Menschen einen erheblichen Teil ihres Lebens verbringen und sich dort u.a. auch mit gesellschaftlichen Umgangsformen vertraut machen, als unterstützend, interessiert, verständnisvoll und respektierend erlebt wird oder nicht, kann durchaus Weichen stellen. Vielleicht nicht mehr, aber eben auch nicht weniger.

Der Umgang mit Musik spielt für die Bildung einer personalen und einer kulturellen Identität eine zentrale Rolle – dies ist in der musikpädagogischen Literatur in zahlreichen Studien beschrieben und erforscht worden. Häufig liegt der Fokus dann auf den so genannten Jugendkulturen, die teilweise sogar um eine bestimmte Musikrichtung herum entstehen (Punk, Techno). Die Jugendlichen, die sich mit einer Musikkultur identifizieren und ebenso von anderen abgrenzen, unterscheiden sich nicht nur in ihren musikalischen Präferenzen, sondern auch u.a. durch Kleidung, Accessoires, Sprache, Gestik, Tanzstil. In musikpädagogischen Studien wurde gerade in der jüngeren Zeit der Trend beschrieben, dass Jugendliche sich nicht mehr über mehrere Jahre hinweg einer Jugendkultur zugehörig fühlen, sondern ihre Orientierungen wechseln, mitunter sogar mehrfach am Tag. Da der Begriff der *Kultur* an dieser Stelle mitunter zu schwerfällig oder sehr gewaltig klingt, ist man in der Literatur zunehmend dazu übergegangen, den Begriff der Jugendkultur durch den der Jugendszene zu ersetzen, der die Schnelligkeit, die Schnelllebigkeit und die Nicht-Ortsgebundenheit besser auszudrücken scheint. Diese Beobachtung ergänzt empirisch die oben dargestellte Theorie zur kulturellen Identität, dass es nämlich wesentlich für die Identitätsarbeit ist, Zugehörigkeiten zu verschiedenen (musikalischen) Kulturen vor sich selbst zu deuten und zu integrieren.

Alltägliche Beobachtungen und wissenschaftliche Untersuchungen bestätigen, dass die Wahl der musikalischen und kulturellen Zugehörigkeit als wichtiger Teil der personalen und kulturellen Identitätsbildung nicht unabhängig ist vom äußeren sozialen Druck. So konnte Renate Müller in ihrer Studie „Soziale Bedingungen der Umgehensweisen Jugendlicher mit Musik“¹⁷ u.a. nachweisen, dass je stärker der soziale Außendruck in einer (Lern-)gruppe ist, desto größer auch die Bereitschaft ist, sich dem dort akzeptierten Musikgeschmack anzupassen. Die sozialen Beziehungen in konkreten Situationen schaffen die Möglichkeiten, wie der einzelne das Symbolsystem Musik zur Identitätskonstruktion nutzen kann und kontrollieren sie gleichzeitig. In restriktiven sozialen Gruppen ist der „Gebrauch“ von Musik daher keinesfalls Ausdruck einer individuellen ästhetischen Präferenz, sondern beschränkt sich auf den Ausdruck von Zusammengehörigkeit. Andererseits – so ein weiteres Ergebnis der Untersuchung – können Jugendliche umso freier mit Musik umgehen, je mehr die soziale Bedeutung von Musik nicht den Zusammenhalt nach innen und die Abgrenzung nach außen repräsentiert, sondern tatsächlich als Ausdruck einer individuellen Einzigartigkeit interpretiert wird¹⁸.

Doch in der Tat stellt Identitätsarbeit nicht nur einen inklusiven, sondern auch einen exklusiven Prozess dar; schließlich grenzt man sich von jenen ab, die anders sind, als man selbst sein möchte. Und auch wenn Vorsicht mit radikalen Abgrenzungen geboten ist – Grenzziehungen gehören durchaus zur Entwicklung einer stabilen Identität. Und

¹⁷ R. Müller, *Soziale Bedingungen der Umgehensweisen Jugendlicher mit Musik*, Essen 1990.

¹⁸ Ebenda, S. 72-73.

zwar sowohl die Abgrenzung von musikalischen Praxen als auch von deren Mitgliedern bzw. Teilnehmern. Da sich Schüler/innen und Lehrer/innen in der Regel verschiedenen (musikalischen) Kulturen zugehörig fühlen, ist es evident, dass hier Grenzen gezogen und immer wieder neu gesichert werden. Doch trotz der Akzeptanz der notwendigen Grenzziehung bleibt die pädagogische Intention, auch das, was als anders, als man selbst sein möchte, wahrgenommen wird, zu respektieren und wertzuschätzen. Kaiser spricht in diesem Zusammenhang von der „Permeabilität“, d.h. von der ‚Durchlässigkeit‘ von Identitäten: „Durchlässigkeit meint in diesem Zusammenhang jenes Ausmaß, mit dem eine Person ‚Andersartigkeit‘ akzeptiert ohne diese als Angriff auf die eigene Identität oder gar als deren Infragestellung zu empfinden“¹⁹.

Dies gilt auch für einen Interkulturellen Musikunterricht: Die Schüler/innen sollen erfahren, dass sie keine radikalen Entscheidungen treffen müssen, welche Musik „die ihre“ ist und welche nicht, sondern sie können Erklärungsmodelle entwickeln, warum sie sich mit unterschiedlichen musikalisch-kulturellen Praxen identifizieren. Wenn sie sich von für sie befremdlich oder unschön klingenden Musiken und ggf. auch von den Menschen abgrenzen wollen, die die Musik praktizieren, dann sollen sie Menschen und Musik dennoch respektieren lernen und sie nicht bekämpfen. Dabei ist – wie oben beschrieben – ein gutes soziales Klima innerhalb der Lerngruppe wichtig, welches überhaupt erst eine offene Identitätsbildung und verschiedene musikalisch-kulturelle Zugehörigkeitsgefühle ermöglicht.

Kulturelle Diversität und kulturelle Identität im Rahmen einer Interkulturellen Musikpädagogik

Welchen Beitrag kann die Interkulturelle Musikpädagogik nun konkret leisten, um Kinder und Jugendliche im Musikunterricht in der Ausbildung einer stabilen, ausbalancierten Identität zu unterstützen? Das heißt: Wie können sie unterstützt werden in ihrer aktiven Konstruktionsleistung, in ihrer Fähigkeit, Wahlmöglichkeiten zu sehen, begründet auszuwählen, ambivalentes zu integrieren und für die jeweils individuellen Entscheidungen deutende Erklärungen zu finden?

Die Freiheit, die eigene personale und kulturelle Identität, also sich selbst, zu entwerfen, kann überhaupt nur wahrgenommen werden, wenn tatsächlich realistische Wahlmöglichkeiten vorhanden sind und als solche identifiziert werden. Dafür müssen Kinder und Jugendliche die Chance sehen und ergreifen wollen, dass sie ihre Wahlmöglichkeit und damit eben auch ihren Freiraum erweitern, wenn sie verschiedene (musikalische) Kulturen kennen lernen und sie als musikalische Praxis erleben und erfahren. Erst dann können sie sich diesen musikalischen Kulturen ganz oder teilweise zugehörig empfinden oder sich von ihnen abgrenzen.

Um Räume für Wahlmöglichkeiten zu schaffen, müssen die Musiklehrenden überlegen, welche musikalischen Kulturen sie zur Thematisierung im Musikunterricht aussuchen wollen. In Deutschland im 21. Jahrhundert ist in einer globalisierten Gesellschaft kulturelle Diversität – deskriptiv verstanden – definitiv gegeben. Es gibt kaum

¹⁹ H.J. Kaiser, *Kulturelle Identität...*, S. 8 (S. 51). Kaiser bezieht sich hier auf die Studie von Renate Müller.

eine musikalisch-kulturelle Praxis, die nicht via Youtube mitten in den Musikraum geholt werden könnte; und es gibt kaum ein Land, aus dem nicht Migranten nach Deutschland eingewandert sind. Um also eine Auswahl von Musikkulturen treffen zu können, muss wohl zunächst nach den Kriterien gefragt werden, die dieser Auswahl zu Grunde gelegt werden könnten. Und der Reflexion der Kriterien wiederum ist noch eine weitere Frage vorgeschaltet: Was überhaupt definiert eine musikalische Kultur?

Im letzten Abschnitt sollen daher nun drei Ansätze vorgestellt werden, die sich durch ihren jeweiligen Kulturbegriff und dadurch auch in ihrer Auffassung darüber, was kulturelle Diversität sei, unterscheiden²⁰. Anschließend werden die Ansätze befragt, ob und inwiefern sie identitätsstiftende Angebote bereit stellen können und wo jeweils Chancen, aber auch Risiken liegen. Auf diese Weise wird die deskriptive Ebene, auf der kulturelle Verschiedenheit beschrieben wird, verbunden mit normativen Setzungen, die weiter oben bereits aus dem Identitätskonzept abgeleitet wurden.

1. Wenn in der interkulturellen Musikpädagogik von kultureller Diversität die Rede ist, können damit die Musiken gemeint sein, die auf der ganzen Welt erklingen, und deren ungeheurer Reichtum und Vielfältigkeit allen Schüler/innen im Klassenraum nahe gebracht werden soll.

Diese Position steht in der Tradition der Musikpädagogik der 70er Jahre in Deutschland, als erstmals die damals so genannten außereuropäischen Musikkulturen Einzug in deutsche Musikbücher und Klassenzimmer fanden. Für die damals innovative Thematisierung fremder Musikkulturen gab es unterschiedliche Motivationen: Zum einen sollten sich die Schüler/innen mit ungewöhnlichen Klängen befassen, weil es letztlich um eine Veränderung der Hörgewohnheiten und damit auch um eine Vorbereitung auf die Wahrnehmung der „Neuen Musik“ ging. Die Musik der fernen Kulturen wurde im Musikunterricht gehört und wirkte häufig exotisch, fremd und befremdlich auf die Schüler. Eine zweite Motivation war eine stark verbreitete Beachtung asiatischer Lebensformen; viele Jugendliche interessierten sich zu dieser Zeit für asiatische und speziell indische Kultur – übrigens auch berühmte Musiker wie z.B. die Beatles, Embryo oder Yehudi Menuhin.

Die Art und Weise, wie Musikkulturen der Welt heutzutage für den Musikunterricht aufbereitet und thematisiert werden, hat sich seitdem sehr gewandelt. Auch wenn es in Unterrichtsmaterialien zuweilen immer noch zu Exotismen und eurozentristischer Arroganz kommt, haben sich in der Regel die Ansätze durchgesetzt, deren Sinn für die Schüler/innen nachvollziehbar wird, da sie – wenn auch manchmal in einem weiten Sinne – Angebote zur Identitätsbildung machen. Entscheidend dazu beigetragen haben die konzeptionellen Überlegungen von Irmgard Merkt, Volker Schütz und Wolfgang Martin Stroh.

Irmgard Merkt formulierte als erste den so genannten „Schnittstellenansatz“, der auf die Gemeinsamkeiten zielt, die in unterschiedlichen Kulturen vorhanden sein können und bei denen der Unterricht ansetzen sollte. Erst in einem weiteren Schritt sollte dann das Trennende kennen gelernt werden. Außerdem propagierte Merkt die Priorität des eigenen musikalischen Tuns vor dem Hören oder dem Nachdenken über Musik²¹. Die-

²⁰ Zur genaueren Ausdifferenzierung des Kulturbegriffes vgl. D. Barth, *Ethnie, Bildung...* und dieselbe, *Nicht Ethnie, nicht Bildung...*, S. 31-52.

²¹ Vgl. I. Merkt, *Interkulturelle Musikerziehung*, „Musik und Unterricht“ 1993, 9, S. 4-7.

se Überlegungen überführte Wolfgang Martin Stroh in seinen „erweiterten Schnittstellenansatz“, der zunächst von sinnlichen Basiserfahrungen ausgeht, die es in allen Musikkulturen gibt, um dann mittels der Methode der szenischen Interpretation eine musikkulturelle Praxis handelnd zu erfahren. Schließlich soll dann der Blick zurück auf die eigene Situation in Deutschland gerichtet und die Erfahrungen sollen reflektiert werden²². Inhaltlich beschäftigt sich Stroh vor allem mit musikalisch-kulturellen Traditionen, die von Schüler/innen sinnvoll szenisch interpretiert werden können – also eher mit volksmusikalischen Traditionen (Tarantella, Klezmer, Capoeira) als zum Beispiel mit Kunstmusik.

Volker Schütz schließlich hat das Konzept der Transkulturalität in die Diskussion gebracht und damit auch auf die Identifikationsangebote verwiesen, die in einer „fremden“ Musikkultur verborgen sein können²³. Mehr als Stroh aber hat er seinen Blick auf die musikalischen Schnittstellen gerichtet (z.B. die rhythmische Erfahrung in afrikanischer Musik) als auf kulturelle Gemeinsamkeiten (wie z.B. „Hochzeit“ oder „Tod“). Schütz machte darüber hinaus deutlich, dass Menschen aufgrund ihres transkulturellen Verfasstseins ohnehin über musikalische Schnittstellen verfügen und somit nicht nur an einer, sondern an mehreren unterschiedlichen Kulturen teilhaben können.

Wenn folglich mit kultureller Diversität der musikalische Reichtum der Welt gemeint ist, ist die Zusammenarbeit zwischen Musikpädagogik und Musikethnologie eng und intensiv. In besonderem Maße nämlich ist die Musikpädagogik hier auf die Hilfe der Musikethnologie angewiesen, insofern dass zum Beispiel sachlich korrekte Informationen zur Musik und ihrer Einbettung in kulturelle Kontexte bereitgestellt, Vorschläge zu vertretbaren Reduktionen gemacht und konkrete Musikbeispiele aufbereitet werden. Es soll nicht unerwähnt bleiben, dass sich Musikpädagogen mitunter auf ein musikethnologisch vermintes Gelände begeben, wenn sie allzu bedenkenlos „quasi“ afrikanisch tanzen, trommeln und singen oder durch schülerorientierte Reduktion eine fremde musikalische Praxis bis hin zur Unkenntlichkeit verändern. Vielleicht mögen die Musikethnologen sich ein wenig damit trösten, dass auch den der Werkästhetik verpflichteten Musikwissenschaftlern reduktionistische Gewalt angetan wird, wenn in durchaus gelungenen Stunden des Klassenmusizierens „Born to be wild“ auf Blockflöten oder der Anfang der 5. Sinfonie Beethovens auf Keyboards musiziert wird.

Nichtsdestotrotz können im Sinne einer Interkulturellen Musikpädagogik „Musikulturen der Welt“ im Musikunterricht anspruchsvoll und sinnvoll thematisiert werden; das Erleben kultureller Vielfalt, musikalischen Reichtums und musikalisch-kultureller Schnittstellen können den Horizont der Schüler/innen weiten und Erfahrungen ermöglichen, die mit der üblicherweise im Unterricht behandelten abendländischen Kunstmusik oder angloamerikanischen Pop-/Rockmusik nicht zu machen wären. Eine positive Wahrnehmung der musikalisch-kulturellen Diversität kann die Möglichkeiten zur Konstruktion einer eigenen Identität, und damit zu Selbstbewusstsein und Selbstbestimmtheit, erweitern. Allerdings hat keine Musik einen Wert an sich, der vermittelt werden

²² Vgl. z.B.: W.M. Stroh, *Der erweiterte Schnittstellenansatz*, [in:] *Musik – Pädagogik – Dialoge. Festschrift für Thomas Ott*, hrsg. v. A. Eichhorn, R. Schneider, München 2011, S. 307-317.

²³ V. Schütz, *Interkulturelle Musikerziehung. Vom Umgang mit dem Fremden als Weg zum Eigenen*, „Musik und Bildung“ 1997, 5, S. 4-7 und derselber, *Transkulturelle Musikerziehung*, [in:] *Musik transkulturell erfahren. Anregungen für den schulischen Umgang mit Fremdkulturen*, hrsg. v. M. Claus-Bachmann, Bamberg 1998, S. 1-6.

soll, weder die abendländische Kunstmusik noch die Musiken der Welt. Wenn die Schüler/innen bei der unterrichtlichen Thematisierung einer Musik der Welt nicht identitätsstiftende Angebote erkennen können, ist sie ein sinnloses Thema. In einem ähnlichen Sinne heißt es in dem „Bericht über die menschliche Entwicklung der UNDP (United Nations Development Programme“), dass kulturelle Vielfalt kein Wert an sich sei, sondern erst in der positiven Verbindung mit kultureller Freiheit, mit der Möglichkeit, eine Wahl zu treffen ihre humanistische Qualität gewinne²⁴.

2. Wenn in der interkulturellen Musikpädagogik von kultureller Diversität die Rede ist, können damit die im Klassenzimmer anwesenden Schüler/innen gemeint sein, insofern etliche von ihnen einen Migrationshintergrund haben.

Dieser Migrationshintergrund kann für die Schüler/innen sehr prägend sein – entweder, weil sie sich ihrem einstigen Herkunftsland tatsächlich verbunden fühlen und sich mit seinen kulturellen Traditionen identifizieren oder weil sie jeden Tag damit konfrontiert werden (egal, wie „deutsch“ sie sich fühlen). Dies kann vom gut gemeinten deutlichen Sprechen oder anderen Zeichen positiven Rassismus über rassistisch motivierte, abfällige Bemerkungen reichen bis hin zu verdeckten oder öffentlichen Diskriminierungen in der Fahrschule, im Sportverein, in der Schule oder beim Behördengang. Da diese Kinder und Jugendlichen mit dem Gefühl groß werden, „anders“ zu sein, richten sie sich in einem „Zwischenraum“ ein; sie fühlen sich in ihrer besonderen Lage nicht angenommen, ausgegrenzt, ausgelacht, bedroht und diskriminiert²⁵. Gleichzeitig werden ihre Verhaltensweisen allzu oft auf kulturelle, religiöse, familiäre oder nationale Traditionen zurückgeführt, die die Familie quasi im Gepäck aus dem Herkunftsland mitgebracht hat. Ihr Verhalten wird auf ihre „Abstammung“ zurückgeführt; es gibt zu wenig Raum und ein zu geringes Interesse für individuelle Entwicklungen, Urteilsbildungen und kulturelle Verortungen. Tatsächlich aber benötigen sie wie alle anderen Jugendlichen in der Pubertät Hilfe und Unterstützung bei der schwierigen Aufgabe, einerseits überhaupt erst herauszufinden, wer man selbst eigentlich ist bzw. wer man sein möchte (also eine personale Identität zu entwickeln), und andererseits zu wählen, wem man sich zugehörig fühlen möchte (eine kulturelle Identität zu bilden). Um stabile Identitätsbildungen zu unterstützen, die hilfreich und nötig sind für erfolgreiche Bildungsbiografien und eine bessere Integration, muss dann eben auch der Musikunterricht Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund in ihrer kulturellen Eigenart und Einzigartigkeit, in ihren individuellen kulturellen Verortungen versuchen zu verstehen, zu akzeptieren und zu fördern. Das funktioniert nicht über kulturelle Zuschreibungen („Bring doch mal ein Lied aus deinem Heimatland mit!“), sondern

²⁴ Vgl. UNPD (2004): *Kulturelle Freiheit in unserer Welt der Vielfalt. Bericht über die menschliche Entwicklung*, Berlin, S. 33, zitiert nach: <http://www.kulturglossar.de/html/v-begriffe.html>.

²⁵ Im Juni 2009 hat das Institut für Demoskopie Allensbach zum Beispiel die Ergebnisse einer repräsentativen Umfrage vorgelegt, in der im Auftrag der Bertelsmann Stiftung insgesamt 1.581 Menschen mit Migrationshintergrund über ihre Situation in Deutschland befragt wurden. Trotz eines insgesamt positiven Trends wird deutlich, dass sich türkischstämmige Menschen und Zuwanderer aus Russland weniger anerkannt fühlen als Menschen aus anderen Herkunftsländern. Institut für Demoskopie Allensbach (2009): *Zuwanderer in Deutschland. Ergebnisse einer repräsentativen Befragung von Menschen mit Migrationshintergrund*, http://www.bertelsmann-stiftung.de/cps/rde/xbcr/SID-9DF753D8-0CF7A05/bst/xcms_bst_dms_28825_28831_2.pdf.

über Projekte, in denen die Jugendlichen sich öffnen und ihre musikalischen Vorlieben, ihre kulturellen Verortungen einbringen können („Was ist dein Lieblingssong?“). In einer offenen und erfahrungsorientierten unterrichtlichen Inszenierung können so auch die Lehrenden neue Einsichten über „ihre“ Schüler/innen gewinnen.

3. Wenn in der interkulturellen Musikpädagogik von kultureller Diversität die Rede ist, kann damit gemeint sein, dass der Blick auf die Vielzahl unterschiedlicher musikalischer Kulturen fällt, die in der Schule, im Ort, in der Stadt oder in der Region gespielt, gehört und praktiziert werden.

Es wurde bereits festgestellt, dass Menschen nur dann die Freiheit zur Wahl ihrer kulturellen Zugehörigkeitsgefühle und damit zur Konstruktion ihrer Identität haben, wenn sie aktiv und selbstbestimmt ihre eigenen Potentiale erkennen und Auswahlmöglichkeiten sehen können. Für die heutige Schülergeneration sind die vorhandenen Auswahlmöglichkeiten zum großen Teil medial vermittelt – mit Hilfe des Computers verlässt man das eigene Zimmer und scheint Teil einer Kultur werden zu können, die auf der ganzen Welt praktiziert wird. Umso wichtiger können daher die Suche und die Erforschung des kulturellen Nahraums sein, denn dort stehen ganz andere musikalisch-kulturelle und zwischenmenschliche Erfahrungsmöglichkeiten bereit als die medial vermittelten. Wenn Schüler/innen sich selbst auf den Weg machen und Orte und Menschen aufsuchen, die Musik machen, wenn sie mit ihnen sprechen, bei einer Probe zuhören oder sogar mitsingen, mit tanzen oder mitspielen, können Erfahrungsprozesse von großer Tiefe in Gang gebracht werden – gerade auch, wenn es sich um Erfahrungen handelt, die nicht vom Lehrer im Musikunterricht vermittelt werden. Denn erinnern wir uns daran, dass für die in der Konstruktion ihrer Identität um Grenzziehungen bemühten Schüler/innen ja gerade die Musikkultur der Lehrkraft eine willkommene Abgrenzungsmöglichkeit bietet.

Dieser dritten hier vorgestellten Auffassung kultureller Diversität liegt ein weiter Kulturbegriff zu Grunde, mit dem sowohl die Musikkulturen der Welt beschrieben werden können – sofern sie in der Region praktiziert werden – als auch die Jugendkulturen, die im Klassenraum oder in der Region auffindbar sind. Sei es also die Feuerwehrkapelle, der Kirchenchor, das Saz-Orchester oder die Bauchtanzgruppe – da alle musikalischen Kulturen in der Region ihre Heimat haben, werden die Schüler/innen irgendwo Anknüpfungspunkte oder Schnittstellen zu ihrem eigenen Leben und ihren kulturellen Erfahrungen finden. Die neu entdeckten und erforschten kulturellen Praxen können sie bei Interesse weiter verfolgen und vielleicht sogar zum Teil ihrer eigenen kulturellen Identität werden lassen oder sie können sich von ihnen – bei allem Respekt – abgrenzen. In jedem Falle werden die Schüler/innen das Gefühl haben, dass es bei der Erforschung des kulturellen Nahraums um ihr eigenes Leben geht und dabei die Chancen von Identitätsangeboten sehen.

„Hör ich verschieden oder hören wir gleich?“

Zum Schluss meiner Überlegungen möchte ich kurz auf die Frage eingehen, mit der dieser Text überschrieben ist – wird doch eine auf den ersten Blick eher einleuchtende Vorstellung (dass eine Person mit ihrer bestimmten Fähigkeit oder Angewohnheit,

Musik wahrzunehmen, dies in jeder Hörsituation auf die gleiche Art und Weise tut und dass auf der anderen Seite unterschiedliche Menschen Musik auch unterschiedlich wahrnehmen), mit einer auf den ersten Blick eher unverständlich wirkenden Aussage konfrontiert. Doch jenseits eines bewussten Eyecatcher-Effektes wird in dieser Frage auch die zentrale Idee dieses Textes pointiert zusammengefasst.

„Ich höre verschieden“, wenn ich mich mit unterschiedlichen musikalischen Kulturen identifizieren kann, die auch zu einer jeweils unterschiedlichen Praxis des Hörens einladen. Die kulturelle Identität wird gekennzeichnet durch die Auswahl aus einem kulturell diversen Angebot und dem Ausbalancieren verschiedener und mitunter sogar unterschiedlicher Zugehörigkeitsgefühle. „Wir hören gleich“, wenn sich Menschen, die in anderer Hinsicht kulturell verschieden (divers) sind, dennoch in einer gemeinsamen Praxis des Hörens gleichen und eine gemeinsame kulturelle Identität empfinden. Diese Musikkulturen sind wählbar, veränderbar und keinesfalls ethnisch festgelegt. Und in diesem Sinne kann „kulturelle Diversität“ auch für den Musikunterricht ein sinnvolles Konzept sein, wenn – unabhängig ob mit *Kultur* Jugendkulturen, Ethnien musikalische Praxen oder Systeme gemeint sind – Angebote zur Identitätsbildung bereit gestellt werden.

Summary

IDENTITY AND DIVERSITY. AN EXAMINATION OF TWO CENTRAL CONCEPTS OF INTERCULTURAL MUSIC EDUCATION

The concept of diversity entails the development of strategies that capitalize on the diverse cultural potential of the members of a heterogeneous group and explores that potential in a constructive way. In principle, this might be a good idea but it runs the risk of binding cultural potentials within so-called multicultural (learners) groups (of pupils) to their origins/descents, thus strengthening positive racism. In contrast, the new concept of identity operates in terms of a *plural* or *fragmented* self, or a *patchwork biography*, in which the individual is no longer bound by the predetermined factors of one's identity, such as gender, place of residence, profession of parents or origin/descent. Rather, one has to solve the task of constructing one's identity over and over again throughout one's whole life, balancing and integrating different senses of cultural belonging. This article presents both concepts referring to multicultural learners/learning groups. It also discusses whether the theoretical base of diversity and identity rule themselves out in the end or whether there are common assumptions, which reflects the precepts of *intercultural music education*.

Key words: *identity, diversity, intercultural, multicultural music education*