

Krause-Benz, Martina

## **(Trans-)Kulturelle Identität und Musikpädagogik – Dimensionen konstruktivistischen Denkens für Kultur und Identität in musikpädagogischer Perspektive**

*Knigge, Jens [Hrsg.]; Mautner-Obst, Hendrikje [Hrsg.]: Responses to Diversity. Musikunterricht und -vermittlung im Spannungsfeld globaler und lokaler Veränderungen. Stuttgart 2013, S. 72-84*

urn:nbn:de:0111-opus-81778



### **Nutzungsbedingungen / conditions of use**

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

### **Kontakt / Contact:**

**peDOCS**  
Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)  
Mitglied der Leibniz-Gemeinschaft  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
Schloßstr. 29, D-60486 Frankfurt am Main  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Jens Knigge/  
Hendrikje Mautner-Obst (Hg.)

## **Responses to Diversity**

Musikunterricht und -vermittlung im Spannungsfeld  
globaler und lokaler Veränderungen



## **Impressum**

1. Auflage

Copyright © 2013 by Staatliche Hochschule  
für Musik und Darstellende Kunst  
Urbanstr. 25, 70182 Stuttgart

Umschlaggestaltung BÜRO PETIT, Cathrin Rapp

## **Inhalt**

<i>Jens Knigge &amp; Hendrikje Mautner-Obst</i> Vorwort	5
<i>Bernd Clausen</i> Responses to Diversity: Musikunterricht und -vermittlung im Spannungsfeld globaler und lokaler Veränderungen	8
<i>Jens Knigge</i> Interkulturelle Musikpädagogik. Hintergründe – Konzepte – Empirische Befunde	41
<i>Martina Krause-Benz</i> (Trans-)Kulturelle Identität und Musikpädagogik – Dimensionen konstruktivistischen Denkens für Kultur und Identität in musikpädagogischer Perspektive	72
<i>Peter Graf</i> Musik als Raum für interkulturelles Lernen – die Entdeckung des Eigenen in der Begegnung mit dem Fremden	85
<i>Sointu Scharenberg</i> Das Unbekannte als Maske – mit burmanischen Marionetten gegen teutonische Heiligtümer?	103

<i>Hsin-Yi Li</i>	
„Musik ist meine Sprache“– Eine ethnographische Fallstudie über taiwanesisch- Musikstudierende in Deutschland	123
<i>Joachim Kremer</i>	
Vielfalt oder Chaos? ‚Musikalische Bildung‘ und das künstlerisch-wissenschaftliche Studium	133
<i>Jens Knigge</i>	
„Vielfalt oder Chaos? ‚Musikalische Bildung‘ und das künstlerisch-wissenschaftliche Studium“ – Überlegungen im Anschluss an den Beitrag von Joachim Kremer	147
<i>Hendrikje Mautner-Obst</i>	
Mozart populär. (Intra-)Kulturelle Grenzüberschreitungen in Marge Simpsons Geschichtsstunde	158
<i>Anne Niessen</i>	
Die Heterogenität von Erstklässlern aus Sicht der Lehrenden in dem Programm „Jedem Kind ein Instrument“	171
<i>Kati Hannken-Illjes</i>	
Einfluss nehmen. Zum rhetorischen Handeln von Kinder	195
<i>Anhang</i>	
Autorinnen und Autoren	204
Programm Veranstaltungsreihe „Responses to Diversity“	208
Programm Symposium „Integration durch Musik“	209

*Martina Krause-Benz*

## **(Trans-)Kulturelle Identität und Musikpädagogik – Dimensionen konstruktivistischen Denkens für Kultur und Identität in musikpädagogischer Perspektive**

„Kulturelle Identität: Was ist das?“ Diese Frage könnte man sich angesichts unserer Gesellschaft, die mehr und mehr von Diversität geprägt ist, stellen, und sie impliziert eine Sehnsucht nach Stabilität: Wenn man fragt: „Was *ist* das?“, hofft man auf sichere bzw. eindeutige Antworten.

Leider – oder vielleicht besser: zum Glück? – trägt diese Hoffnung in Bezug auf kulturelle Identität, denn „kulturelle Identität“ ist ein fragiler, keinesfalls eindeutiger Begriff. Gerade dadurch wird er allerdings nicht nur spannend, sondern musikpädagogisch höchst relevant, was im Folgenden erläutert werden soll.

Dass Fragen nach Kultur und Identität virulent sind, zeigt sich im musikpädagogischen Diskurs durch das große Interesse an dieser Thematik seit mehreren Jahren. Der Umgang mit Heterogenität bzw. mit Diversität ist ein wichtiges Thema für die Musikpädagogik, da Musik für die Herausbildung von Kultur und Identität konstitutiv zu sein scheint.

Insbesondere der *Musikunterricht* ist ein Ort, welcher eine große Chance bietet, um die Hervorbringung von kultureller Identität zu initiieren und zu unterstützen.

Die Begründung und Entfaltung dieser These soll in drei Schritten erfolgen:

Zunächst ist es notwendig, den Begriff „kulturelle Identität“ zu zerlegen und dessen einzelne Bestandteile zu klären, nämlich

1. eine Definition von „Kultur“ vorzustellen, die sich im Rahmen des (moderaten) Konstruktivismus bewegt,
2. daran anschließend eine Fundierung des Begriffs „Identität“ bzw. „(trans-)kulturelle Identität“ vor dem in 1. entfalteten konstruktivistischen Hintergrund vorzunehmen – warum das Präfix „trans“ in Klammern steht, wird an entsprechender Stelle erläutert,
3. um schließlich den Fokus auf den Musikunterricht zu richten und darzulegen, wie und unter welchen Bedingungen dort die Bildung von (trans-)kultureller Identität angebahnt werden kann.

### **1. Zum konstruktivistischen Kulturbegriff**

„Was ist Kultur?“ Diese Frage haben Studierende eines musikpädagogischen Seminars an der Staatlichen Hochschule für Musik und Darstellende Kunst Mannheim zum Thema *Musikunterricht interkulturell?* im Frühjahrssemester 2011 verschiedenen Menschen in der Mannheimer Fußgängerzone gestellt. Es handelte sich dabei um eine kleine Umfrage, die – angeregt durch einen Aufsatz von Peter W. Schatt (2004), in welchem er einige an den Wänden eines Essener U-Bahnhofs zu lesende Thesen zum Kulturbegriff unter dem Aspekt von Mythenbildung analysierte (vgl. dazu auch Krause

2007, S. 54) – als Einstieg in die Seminarthematik diene. Einige Antworten der Mannheimer Bürgerinnen und Bürger seien exemplarisch präsentiert:

Kultur ist Theater, Museum, Musik.

Kultur ist meistens langweilig.

Kultur ist viel zu teuer.

Kultur ist die Herkunft.

Kultur ist Tradition.

Kultur geht verloren: Kein Mensch liest heute mehr Goethe, Schiller – oder hört Beethoven.

Kultur ist Reisen in exotische Länder.

Betrachtet man diese spontan gegebenen Antworten auf die Frage „Was ist Kultur?“ genauer, so lässt sich eine erschreckende Ähnlichkeit mit den Definitionen am Essener U-Bahnhof feststellen: Kultur erscheint in fast allen dieser Darstellungen als etwas Gegenständliches (Kultur *ist...*). Kultur wird gleichgesetzt mit Institutionen oder gilt als etwas, woran man teilhaben kann – oder auch nicht, wenn die Möglichkeiten aus bestimmten, z. B. finanziellen, Gründen verwehrt sind.

Insgesamt zeigt sich hier eine sehr traditionelle Vorstellung von Kultur, die aus musikpädagogischem Blickwinkel unfassbar scheint, denn Dorothee Barth (2008, S. 33ff.) hat schon vor Jahren in ihrer Kritik am normativen Kulturbegriff darauf aufmerksam gemacht, dass wir heute nicht mehr von einem Wertekatalog bestimmter Kulturgüter bzw. Musikwerke ausgehen können, die angeblich besser, wichtiger und daher musikpädagogisch wertvoller seien als andere. Die Verbundenheit zu einer Kultur wird nicht automatisch durch einen eurozentristisch geprägten Kulturbegriff hergestellt; sie ist aber auch nicht unbedingt durch das jeweilige Herkunftsland motiviert, was dem ethnisch-holistischen Kulturbegriff entspräche, den Barth (2008, S. 87ff.) ebenfalls kritisiert.

Die Zugehörigkeit eines Individuums zu einer Kultur gründet sich nach Barth vielmehr auf dessen Bedeutungszuweisungen, d. h.: Mit dem, was uns an Musik und den damit zusammenhängenden kulturellen Praxen im Sinne bestimmter damit verbundener Verhaltensweisen umgibt, können wir uns entweder identifizieren, weil sie mit unseren Vorlieben korrespondieren, oder eben nicht. Wir fühlen uns diesen entweder zugehörig und weisen ihnen genau diese Bedeutung zu, dass sie für uns wichtig sind, oder wir lehnen sie ab, weil sie nicht in unsere Vorstellungen passen. Für Jugendliche *kann* die eigene Herkunftskultur zwar als Leitkultur gelten, allerdings ist dies nicht immer der Fall – wahrscheinlich würden viele europäische Jugendliche bei einer Befragung die abendländische Kunstmusikkultur nicht als „ihre“ Kultur angeben, zu der sie sich zugehörig fühlen (vgl. Knigge & Niessen 2012, S. 68).<sup>1</sup>

Diese Überlegungen sollen nun – über die grundlegenden Ausführungen Barths zum bedeutungsorientierten Kulturbegriff hinausgehend (vgl. Barth 2008, S. 143ff.) – konstruktivistisch zugespitzt werden.<sup>2</sup>

---

<sup>1</sup> Dass es natürlich immer auch Ausnahmen gibt und eine Generalisierung unzulässig ist, muss an dieser Stelle betont werden.

<sup>2</sup> Die folgenden Ausführungen orientieren sich u. a. an Schmidt 2005.

Kultur existiert nicht als ein übergeordnetes System, welches verschiedene Teilkulturen auf dem Tablett offeriert, denen man sich zuwenden kann oder nicht. Vielmehr *entstehen* diese Kulturen überhaupt erst durch die Menschen, werden von ihnen gleichsam konstruiert. Wir sind zwar von verschiedenen Musikrichtungen und damit verbundenen kulturellen Praxen umgeben – das ist nicht zu leugnen. Aber diese entwickeln sich erst durch die Menschen und deren Bedeutungszuweisungen, die sie miteinander teilen. Dies betrifft nicht nur in jüngerer Zeit entstandene Kulturen, z. B. die HipHop-Szene, sondern auch und sogar die abendländische Musikkultur: Das musikalische Material, welches einem Komponisten zur Verfügung steht, ist nicht eine festgelegte Masse an Tönen oder Rhythmen, sondern es trägt eine bestimmte Geschichte in sich (vgl. Krause 2008, S. 160ff.). Es ist historisch gewachsen und von Normen und Konventionen durchsetzt, die Menschen weitergeben und durchaus auch modifizieren oder gar brechen können, um etwas Neues entstehen zu lassen.

Kultur ist also nicht etwas Abstraktes, sondern Kulturen entstehen und verändern sich durch die Menschen in ihrem Umgang mit Musik. Die Erhaltung von Kulturen hängt davon ab, ob Menschen der Musik eine persönliche Bedeutsamkeit zusprechen, die sich dann in kulturellen Praxen realisiert, z. B. in ein Konzert zu gehen, sich dabei entsprechend zu verhalten, sich als Punk optisch anzupassen, etc.<sup>3</sup> Wichtig erscheint aber vor allem, dass Kulturen sich durch die Abhängigkeit von den Menschen und ihren Bedeutungszuweisungen immer wieder auch verändern oder durchmischen können.

Um dies zu konkretisieren, wird nun ein kurzer Streifzug durch konstruktivistisches Denken folgen, der jedoch nur die wichtigsten Aspekte anführt und keinen Anspruch auf Vollständigkeit erhebt.

Die konstruktivistische Grundannahme besteht (sehr vereinfacht gesagt) darin, dass wir unsere Umwelt, die wir wahrnehmen, niemals fotografisch abbilden können, sondern dass wir die Realität in unseren Köpfen selbst erzeugen, also unsere Umwelt konstruieren. Dies geschieht dadurch, dass wir bei jeder Wahrnehmung dem Wahrgenommenen Bedeutungen zuweisen, die auf unseren Erfahrungen basieren, und dies kann sich in zwei Prozessen vollziehen. Auf Musik bezogen: Man weist entweder einem gehörten Musikstück die Bedeutung zu, dass dieses mit den eigenen Vorstellungen von (guter) Musik kompatibel und daher vertraut ist. Kognitionspsychologisch ausgedrückt würde man in diesem Fall den musikalischen Reiz assimilieren und damit schon vorhandene ähnliche neuronale Strukturen festigen.

Es könnte andererseits aber auch sein, dass Musik „fremd“ klingt, also nicht in das Konstrukt von Musik, welches bereits erzeugt wurde, passt und somit eine Irritation hervorruft. Der Konstruktivismus spricht in diesem anderen Fall von „Perturbation“, womit die Wahrnehmung einer Störung gemeint ist. Wird man von Musik perturbiert, bestehen grundsätzlich zwei Möglichkeiten des Umgangs damit: Entweder man verweigert sich gegenüber der neuen Möglichkeit einer musikbezogenen Bedeutungszuweisung und bleibt bei seinem Konstrukt von Musik, oder man verändert es – vielleicht nicht sofort, aber allmählich. Im letzteren Fall würde man seine Denkstrukturen an den neuen und „störenden“ Reiz anpassen und hätte letztendlich etwas dazugelernt, sein Konstrukt von Musik also erweitert – in der Kognitionspsychologie spricht man dabei von Akkomodation.

---

<sup>3</sup> Dass diese Bedeutungszuweisungen auch einem Dogmatismus innerhalb des jeweiligen kulturellen Kontexts entspringen mögen, wird im Zusammenhang mit den Ausführungen zur kulturellen Identität kurz aufgegriffen.



Lernen lässt sich allerdings nicht alleine auf Akkomodationen reduzieren (vgl. Schatt 2007, S. 39), denn Lernprozesse haben immer auch etwas mit Wollen zu tun und sind von verschiedenen Faktoren und Kontexten abhängig. Durch Perturbation können Lernprozesse aber sehr wohl in Gang gesetzt werden. Prinzipiell ist also jeder von uns in der Lage, seine konstruierte musikalische Wirklichkeit zu korrigieren und zu erweitern. Und da Musik sich nicht im luftleeren Raum befindet, sondern in unterschiedlicher Weise gebraucht wird und mit vielfältigen kulturellen Praxen verbunden ist, sind wir selbst an der Konstruktion von Kultur – als einer sehr vielfältigen Kultur – maßgeblich beteiligt. Wir konstruieren *unsere* eigene Kultur, die wir (zumindest in der Regel) mit Gleichgesinnten teilen, und die durchaus für uns stabil bleiben kann, aber nicht ewig fixiert sein muss.

Kultur ist somit dynamisch zu fassen (Krause 2007, S. 56 und 65); ihre prinzipielle Subjektabhängigkeit kann auch durch vermeintliche Ontologisierungen (vgl. Schläbitz 2007, S. 8) nicht aufgehoben werden.

## 2. Die Konstruktion von (trans-)kultureller Identität

Durch die Interaktion mit anderen Menschen bildet der Mensch seine kulturelle Identität aus. Nach Barth basiert kulturelle Identität auf geteilten musikalischen Vorlieben, die primär auf Korrespondenzen (z. B. mit dem persönlichen Lebensstil) zurückzuführen sind.

Hermann Josef Kaiser (2008, S. 47) betont in diesem Zusammenhang, dass ein Sich-Identifizieren aber gleichzeitig ein Sich-Abgrenzen ist. Identität bedeutet immer auch Anders-Sein, und an diesen Grenzziehungen hat Musik einen erheblichen Anteil bzw. ist sogar konstitutiv für die Identitätsbildung gerade von Jugendlichen, die sich in der Regel stark über Musik definieren. Identität beinhaltet damit die Bildung der Konstrukte „das Eigene“ und „das Andere“, die durchaus zunächst wie feste Größen erscheinen *können*. In dem Moment, in dem sich ein Jugendlicher mit einer bestimmten Musik identifiziert, macht er sie zu seinem „Eigenen“ und lehnt „andere“ Musik ab.

Kaiser (2008, S. 47ff.) differenziert dabei im Anschluss an George H. Mead zwischen der Ich-Identität und der sozialen Identität: Ich-Identität ist weitestgehend unabhängig von gesellschaftlichen Normen und Wertkategorien. Soziale Identität wird durch etablierte oder tradierte Denkmuster und Verhaltensmaßstäbe hergestellt. Im ersten Fall zieht das Individuum die Grenze zu den anderen selbst; im zweiten Fall wird ihm die Grenze quasi von außen vorgegeben. Dabei gilt: Je stärker der Außen- druck ist, desto unsicherer wird die Ich-Identität und desto weniger flexibel wird das Individuum im Umgang mit „seiner“ Musik. Und je mehr die soziale Bedeutung von Musik auf eine Gruppe und weniger auf das Individuum bezogen ist, desto enger sind die Grenzen bzw. desto weniger autonom geht das Individuum mit Musik um.

Daraus wird deutlich, dass die Grenzen unterschiedlich fest gezogen sein können. Kaiser (2008, S. 48) spricht in diesem Zusammenhang von „Permeabilität“: Grenzen erscheinen zwar undurchdringbar, wenn ein Individuum sehr stark von seiner sozialen Identität bestimmt wird und sich den musikalischen Normen der Gruppe anpasst; Grenzen können aber auch durchlässig sein, wenn das Individuum eine stark ausgeprägte Ich-Identität innerhalb einer Gruppe hat, die zulässt, auch andere Musik zu akzeptieren und sich davon in seiner Ich-Identität nicht angegriffen zu fühlen.

Kulturelle Identität basiert also zunächst auf subjektiven Bedeutungszuweisungen an Musik; diese können wiederum geprägt sein von den Vorstellungen einer bestimmten Teilkultur, zu der man sich als Individuum (aus welchen Gründen auch immer) zugehörig fühlen möchte und dabei vielleicht in Kauf nimmt, andere Musik, die man vorher auch als bedeutsam für sich eingestuft hat, plötzlich abzulehnen. Aber auch wenn manche Menschen ihre Identitätsgrenzen sehr eng ziehen und nicht gewillt sind, diese zu öffnen, *erscheinen* die Bedeutungszuweisungen in diesem Fall zwar als festgelegt, sie sind aber dennoch prinzipiell niemals endgültig, denn kulturelle Identität ist ebenfalls immer ein Konstrukt, und die Herausbildung von kultureller Identität ist eine Konstruktionsleistung des Menschen. Kulturelle Identität ist ebenso wenig wie Kultur eine ontologisch fassbare Größe, sondern die Möglichkeit zum Ändern der eigenen Konstruktion von kultureller Identität ist im Menschen angelegt – und zwar durch Perturbation, die wie ein „Motor“ fungieren kann, um einen Änderungsprozess in Gang zu setzen.

Dafür sind jedoch einige Bedingungen notwendig: In erster Linie muss der Mensch überhaupt erst einmal *wollen*; er muss sich also auf die Perturbation einlassen und kann dann seine Strukturen verändern. Dies setzt wiederum voraus, dass der Mensch eine starke Ich-Identität herausgebildet hat, welche die Grenzen permeabel werden lässt.

Nun sind Menschen, die sich gar nicht auf eine einzige Kultur fixieren, heutzutage eher der Normalfall als die Ausnahme. Folgende Frage der Grundschullehrerin Angelika Hofner mag dies illustrieren:

*„Tanzt Nseka aus dem Kongo zu Musik von Koffi Olomide, dessen Musik sie aus ihrer Heimat kennt, singt sie Lieder von Beyonce oder wünscht sie sich, die Mondscheinsonate auf dem Klavier spielen zu können – oder alles, jeweils zu seiner Zeit?“ (Hofner 2012, S. 95)*

Für Nseka ist wahrscheinlich weder die eine noch die andere Kultur der absolute Maßstab, sondern sie kann sich gleichzeitig mehreren und z. T. sehr unterschiedlichen Kulturen zugehörig fühlen, welche in friedlicher (und offensichtlich gut zu vereinbarenden) Koexistenz ihre Identität konstituieren.

Wolfgang Welsch (u. a. 1997) hat bereits in den 1990er Jahren dafür den Begriff der „Transkulturalität“ geprägt. Unsere westliche Gesellschaft ist nach Welsch transkulturell verfasst, was bedeutet, dass sich verschiedene Kulturen heute nicht mehr wie hermetisch abgeschlossene Kugeln einander gegenüberstehen, wie dies im Konzept der Interkulturalität noch implizit mitgedacht wird – auch wenn sich diese Kulturen zumindest gegenseitig anerkennen und in einen Austausch miteinander treten können –, sondern er betont, dass die binäre Unterteilung in „Eigenes“ und „Anderes“ obsolet ist und die verschiedenen Kulturen stattdessen miteinander verflochten sind:

*„Unsere Kulturen haben de facto längst nicht mehr die Form der Homogenität und Separiertheit, sondern sie durchdringen einander, sie sind weithin durch Mischungen gekennzeichnet. Diese neue Struktur suche ich durch das Konzept der ‚Transkulturalität‘ zu fassen. (...) Das neue Leitbild sollte nicht das von Kugeln, sondern das von Geflechten sein.“ (Welsch 2010, S. 42)*

Er beobachtete diesen „Zustand“ nicht nur auf der Makroebene der Gesamtheit der westlichen Gesellschaft, sondern auch auf der Mikroebene des einzelnen Individuums.

Allerdings ist das Transkulturalitätskonzept insbesondere hinsichtlich seiner pädagogischen Relevanz diskutiert und kritisiert worden (vgl. Göhlich et al. 2006; Klingmann 2012). Nicht ganz klar wird beispielsweise, ob Transkulturalität eher als Vermischung im Sinne von Hybridität oder als Grenzüberschreitung zu denken ist. Eine völlige Durchmischung würde Grenzüberschreitung überflüssig machen, da es keine Grenzen mehr gibt. Aber: Entspricht dies unserem Konstrukt von „Realität“?

Es gibt durchaus musikalische und kulturelle Mischformen; neue musikalische Stile bilden sich heraus, die aus unterschiedlichen Musikstilen generiert werden – man denke an Crossover-Phänomene. In diesen Fällen bedeutet Transkulturalität eine Verschmelzung von Grenzen, auf deren Basis etwas Neues hervorgebracht wird. Die alten Grenzen können in der neuen Kultur sogar völlig verschwinden, sich also auflösen, so dass man kaum noch feststellen kann, welche Ausgangskulturen der neu herausgebildeten Kultur eigentlich zugrunde lagen.

Würde man Transkulturalität jedoch darauf reduzieren, gäbe es nur hybride Wesen. Heinrich Klingmann (2012, S. 209) fasst den Aspekt der Hybridität im Transkulturalitätskonzept daher nicht als Vermischung von Kulturen auf, sondern als Herausbildung eines so genannten „dritten kulturellen Raums“, der nicht aus Kulturmischungen hergestellt wird, sondern aus geteilten „Wahrnehmungs-, Handlungs- und Deutungsdispositionen“, die sich auf unterschiedliche Kulturen beziehen und auch in verschiedenen Kulturen vorkommen.

Dieser dritte Raum stellt sich als ein Beziehungsgeflecht bzw. ein Netz aus Bezügen dar – es handelt sich um einen (im positiven Sinne) zerbrechlichen Raum, in welchem musikkulturelle Praxen immer wieder neu ausgehandelt werden müssen, und der daher nicht als fixiertes Gebilde erscheint. Diese Vorstellung von Transkulturalität ist insofern gewinnbringender, als sie konstruktivistischen Einsichten entspricht: Der dritte Raum ist nicht von vornherein gegeben und daher nicht ein für allemal verfügbar, sondern er wird durch kontextabhängige kulturelle Praxen konstruiert, die sich jedoch nicht auf nur eine Kultur beziehen (müssen). In diesem Raum können sich Kulturen zwar auch überlagern und durchdringen, aber entscheidend ist, dass Individuen, die aus verschiedenen kulturellen Räumen kommen, sich in diesem dritten Raum gemeinsam aufhalten und interagieren, ohne dass Differenzen grundsätzlich verschwinden müssen.

Vor dem Hintergrund der Nicht-Hintergebarkeit von Differenz wird daher aktuell eher auf „Transdifferenz“ statt auf „Transkulturalität“ verwiesen, da „Transdifferenz“ nicht die völlige Eliminierung von kulturellen Differenzen vorsieht, wohl aber die Möglichkeit der Mehrfachzugehörigkeit fokussiert und damit überkommene, nämlich binäre, Differenzkategorien aufhebt (vgl. Knigge & Niessen 2012, S. 69.). Dennoch kann der Begriff „Transkulturalität“ beibehalten werden, allerdings unter der Prämisse, ihn weniger – oder zumindest nicht ausschließlich – in seiner grenzauflösenden, sondern vielmehr in seiner grenzüberschreitenden Bedeutung aufzufassen, das lateinische Präfix „trans“ also in seiner wörtlichen Bedeutung von „Überschreiten“ bzw. „Hindurchgehen“ zu verwenden.

Damit würde auch der durchaus berechtigte Einwand von Jens Knigge und Anne Niessen (2012, S. 68f.), der Begriff „Transkulturalität“ beinhalte immer noch den Begriff „Kulturalität“ und damit die Vorstellung einer Abgrenzung von anderen Kulturen, positiv gewendet, denn

*„(D)ieser zwischenräumliche Übergang zwischen festen Identifikationen eröffnet die Möglichkeit einer kulturellen Hybridität, in der es einen Platz für Differenz ohne eine übernommene oder verordnete Hierarchie gibt.“ (Bhabha 2000, S. 5; zit. nach Klingmann 2012, S. 214f.)*

Im hier vorgeschlagenen Konzept von Transkulturalität bleiben die Kategorien „Eigenes“ und „Anderes“ also erhalten, denn auch bei Mehrfachzugehörigkeiten wird es immer ein „Anderes“ geben, das uns perturbiert – dafür gibt es zu viele verschiedene kulturelle Praxen, und dass sich ein Mensch *allen* Kulturen gleichermaßen zugehörig fühlt, ist eine absurde Vorstellung. Die Konstrukte „Eigenes“ und „Anderes“ basieren allerdings nicht mehr ausschließlich auf Tradition, gesellschaftlichen Normen oder der Herkunft, sondern werden durch persönliche Bedeutungszuweisungen konstruiert, sind daher gleichwertig und bleiben prinzipiell dynamisch. Unabdingbare Voraussetzung für Transkulturalität ist dabei, um es noch einmal zu betonen, immer die Permeabilität der Grenzen, die einen „Raumwechsel“ überhaupt erst ermöglicht.

Vor dem Hintergrund der bisherigen Überlegungen zum Transkulturalitätskonzept würde „transkulturelle Identität“ – zunächst ohne Klammer gedacht – also nicht unbedingt bedeuten, ein kultureller Mischling zu sein. Klingmann definiert den Begriff wie folgt:

*„Transkulturelle musikalische Identität besteht vielmehr in der Fähigkeit, mit einem nicht verfügbaren dritten kulturellen Raum, mit dessen situativer und kontextabhängiger Herstellung, verständig umzugehen.“ (Klingmann 2012, S. 211)*

Diese Fähigkeit soll im Folgenden jedoch nicht als „transkulturelle musikalische Identität“ bezeichnet werden, sondern als „*musikbezogene transkulturelle Kompetenz*“. Im Folgenden wird dieser Begriff erläutert.

Thomas Ott (2012, S. 8f.) hat kürzlich als Ausweg aus dem Problem, dass wir oft zu Homogenisierungen neigen und Menschen gleichsam in Schubladen stecken, „Dialogizität“ vorgeschlagen. Damit meint er das „wechselseitige Zuerkennen von Eigensinn“ (Ott 2012, S. 9), um – wie er es nennt – „kurzschlüssigen Verallgemeinerungen“ (ebd.) vorzubeugen. Als Charakteristika von Dialogizität nennt er 1) Offenheit zwischen den Dialogpartnern, 2) Symmetrie in der Kommunikation, 3) die wechselseitige Eigensinn-Vermutung (also dass man dem Anderen einen Eigensinn zugesteht, der die eigenen Erfahrungen überschreiten kann), 4) Komplementarität (als Ergänzung der jeweiligen Eigensinne: Man ist bereit, den Eigensinn des Anderen kennen zu lernen und seinen eigenen preiszugeben), aber auch 5) die Abgrenzungsbereitschaft und, eng damit verbunden, 6) die Freiheit und Selbstverantwortlichkeit, den Dialogprozess jederzeit abubrechen und sich abzugrenzen – dies allerdings nicht vorschnell, sondern begründet, damit es gelingt, „bloße Vorurteile auf die Ebene einer *verständigen* Abgrenzung zu heben“ (ebd., Hervorhebung im Original).

Begründungen für Abgrenzungen können sich somit nicht mehr nur auf reine Geschmacksbekundungen beziehen, sondern müssen sich auf der Folie gegenseitigen Respekts vollziehen und sind in konkreten Situationen immer wieder neu auszuhandeln. Dialogizität ist damit mehr als „nur“ Anerkennung oder gönnerhafte Toleranz – und auch mehr als nur ein Austausch, denn sie impliziert Arbeit, weil man sich zu seinem Eigensinn notwendigerweise in eine Distanz begeben, seinen eigenen Raum verlassen und sich mit dem Anderen ernsthaft auseinandersetzen muss.

Selbst wenn die verständige, respektvolle Auseinandersetzung mit Diversität aber auch bedeuten kann, am Ende begründet zu seiner Identität, seinem Eigensinn, zu stehen und zu seinen eigenen musikbezogenen Bedeutungskonstrukten (das können ja mehrere sein) zurückzukehren, geschieht dies auf einem höheren Niveau als vorher – man hat seine kulturelle Identität in jedem Fall trotzdem erweitert.

Die bisherigen Überlegungen zusammenfassend, könnte eine vorläufige Arbeitsdefinition von musikbezogener transkultureller Kompetenz – in enger Anlehnung an die Definition von musikbezogener interkultureller Kompetenz, die Knigge und Niesen (2012, S. 70) vorgeschlagen haben – wie folgt lauten:

*Musikbezogene transkulturelle Kompetenz umfasst motivationale, volitionale und soziale Bereitschaften in Verbindung mit kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten zum Aufbruch aus dem eigenen kulturellen Raum und Übergang in einen „Zwischenraum“ sowie die Fähigkeit, sich in diesem verständig zu bewegen mit dem Ziel einer mit Respekt vor dem Anderen begründeten Konstruktion der eigenen musikbezogenen kulturellen Identität.*

Die Ergebnisse transkultureller Prozesse sind grundsätzlich nicht von außen determinierbar, sondern kontingent und maßgeblich vom Wollen abhängig. Musikbezogene transkulturelle Kompetenz erwirbt man nicht alleine, sondern in der Interaktion mit anderen Subjekten in sozialen Kontexten; der transkulturelle Raum ist gefüllt mit anderen Individuen. Daher schließt musikbezogene transkulturelle Kompetenz immer eine intersubjektive Dimension ein und zielt darauf, die eigene musikbezogene kulturelle Identität respektvoll und begründet zu *konstruieren*.

Ob das Ergebnis von musikbezogener transkultureller Kompetenz dabei eine tatsächliche Vermischung oder die Änderung der bisherigen Identität im Sinne neuer kultureller Zugehörigkeiten ist, ist dabei nicht primär entscheidend. Mit dieser Aussage wird die musikpädagogische Relevanz der bisherigen Überlegungen angeschnitten, die im Folgenden herausgearbeitet werden soll.

### **3. Perspektiven für den Musikunterricht**

In der aktuellen Diskussion wird Transkulturalität bzw. die Konstruktion einer transkulturellen Identität häufig zur Norm erhoben und als Bildungsziel etabliert (vgl. Göhlich et al. 2006, S. 188ff.). Würde aus der von Welsch deskriptiv festgestellten transkulturellen Verfasstheit der Gesellschaft direkt die pädagogische Norm abgeleitet, dass Schülerinnen und Schüler zu transkulturellen Persönlichkeiten gebildet werden sollen, wäre dies ein Fehlschluss von Seinsaussagen (also deskriptiven Sätzen) auf Sollensaussagen (also auf normative bzw. präskriptive Sätze).

Wird als Begründung für Musikunterricht aber die musikbezogene Bildung von autonomen, verständig handelnden Menschen angeführt, so lässt sich musikbezogene transkulturelle Kompetenz sehr wohl als musikpädagogische Norm formulieren, denn durch diese Fähigkeit kann einer Festgefahrenheit bzw. verkrusteten Grenzen sowie einer Manipulationsanfälligkeit vorgebeugt und die Ich-Identität gestärkt werden, da diese in jedem Fall positiv verändert wird: entweder indem man sein bisheriges Konstrukt erweitert, oder indem man auf höherem Niveau, nämlich begründet und nicht auf seine Vorurteile fixiert, zu seinem Eigensinn steht.

Das heißt aber nicht, dass die Bildung transkultureller Persönlichkeiten das Ziel jeglicher pädagogischen Bemühungen sein muss – daher wird das Präfix „trans“ in Bezug auf die kulturelle Identität bewusst in Klammern gesetzt. Transkulturalität – als das Verschwinden von Grenzen oder als ein möglichst quantitativ hoher Zuwachs an verschiedenen kulturellen Zugehörigkeiten – ist *per se* keine pädagogische Norm. Die Möglichkeit besteht immer, dass nach Durchlaufen des transkulturellen Raums zwar die Auseinandersetzung mit Diversität begründet und verständlich erfolgt, dass man sich aber dennoch wieder in seinen eigenen Raum (bzw. in einen seiner eigenen Räume) begibt und dessen Grenzen für eine Zeitlang schließt. Abgrenzung muss nicht zwangsläufig negativ gesehen werden, aber die Bereitschaft zum Aufbruch und zu der sich daran anschließenden verständigen Auseinandersetzung mit dem Anderen, also der Erwerb von musikbezogener transkultureller Kompetenz, kann und sollte im Musikunterricht „geübt“ werden, damit sich kulturelle Identitäten nicht dauerhaft verfestigen (auch wenn sie durchaus temporär stabil bleiben können), sondern damit das verständige Sich-Bewegen im transkulturellen Raum selbst zu einem Merkmal kultureller Identität wird.

Dafür ist der Musikunterricht ein ausgezeichnete Ort, denn dort treffen Individuen zusammen, die mit bereits konstruierten Bedeutungen von Musik und einer prinzipiell schon entwickelten kulturellen Identität den Unterrichtsraum betreten. Das Aufeinander-Zugehen muss in pädagogischen Prozessen angebahnt werden; daher ist es Aufgabe der Lehrenden, den Musikunterricht didaktisch so zu inszenieren, dass die Bereitschaft zur verständigen Auseinandersetzung überhaupt hergestellt werden kann.

Dies kann z. B. dadurch gelingen, dass der Musikunterricht selbst zu einem transkulturellen Zwischenraum wird: Die Inszenierung dieses Zwischenraums beginnt zunächst mit dem Aufbrechen der Grenzen durch Perturbation. Dies impliziert in jedem Fall, vielfältige und verschiedenartige Perturbationsreize anzubieten, denn in einer von Diversität geprägten Gesellschaft wird nicht *eine* bestimmte Musik und die damit zusammenhängende kulturelle Praxis alle Schülerinnen und Schüler gleichermaßen perturbieren. Gerade hierfür bietet der Musikunterricht auf Grund der Heterogenität der Lerngruppen enorme Chancen. Die sich anschließenden Prozesse kann man als Musiklehrkraft zwar prinzipiell nicht determinieren, allerdings kann man Rahmenbedingungen schaffen, damit die Schülerinnen und Schüler ihre Bedeutungskonstrukte immer wieder hinterfragen.

Sicherlich erfordert es dabei ein hohes pädagogisches Geschick, die Lernenden nach der Perturbation nicht sich selbst zu überlassen, sondern diese als Potential für Lernprozesse produktiv zu nutzen. Ein paar Hinweise sollen dies illustrieren:

Der Erwerb von Kenntnissen und Wissen über andere Identitätskonstrukte sollte in vielfältigen Handlungszusammenhängen erfolgen. Menschen konstruieren ihre kulturelle Identität performativ<sup>4</sup>, d. h. sie führen sich als Individuen auf, und zwar in einem sozialen Rahmen sowie in leiblicher Interaktion mit anderen Individuen – ob im Konzertsaal oder in der Disco: Man setzt sich dabei bewusst in Szene, z. B. durch entsprechendes Verhalten oder durch besondere Kleidung. Menschen „zelebrieren“ ihre kulturelle Identität gewissermaßen, und der Musikunterricht kann zum Raum für die „Aufführung“ der eigenen Identität und das Erleben der Aufführungen von anderen Identitäten werden. Das Erleben einer Aufführung ist immer etwas Besonderes, weil

---

<sup>4</sup> Zur pädagogischen Relevanz von „Performativität“ vgl. Wulf & Zirfas 2007.

Aufführungen Momente sind, die aus dem Alltagsgeschehen herausragen. Die Inszenierung des Musikunterrichts als „Aufführungsraum“ kann Fremdes somit interessant erscheinen lassen und die Perturbation positiv wenden.

Ein weiterer Aspekt betrifft den Musikunterricht als transkulturellen Zwischenraum: Dieser sollte nicht verriegelt sein, sondern Türen zu unterschiedlichen kulturellen Räumen offen halten, in welche die Schülerinnen und Schüler nicht nur vorsichtig hineinlugen dürfen, sondern in denen sie sich durchaus eine Zeit lang aufhalten können.<sup>5</sup>

Im Musikunterricht können die Schülerinnen und Schüler aber auch den transkulturellen Zwischenraum selbst performativ gestalten. Dies kann durch die gemeinsame Entwicklung und Präsentation von künstlerischen Produkten oder Projekten geschehen – aber nicht unbedingt mit dem Ziel, ein musikkulturelles Gemisch zu fabrizieren, sondern beispielsweise indem innerhalb eines sehr allgemeinen thematischen Rahmens (z. B. zum Thema „Freiheit“) verschiedene kulturelle Praxen subsumiert, also tatsächlich Differenzen bewusst – aber zugleich von gegenseitigem Respekt getragen – aufgeführt und anschließend reflektiert werden.

Ein letzter wichtiger Punkt betrifft die konsequente Einnahme einer Meta-Perspektive mit allen Beteiligten. Dies kann auch mit jüngeren Schülerinnen und Schülern praktiziert werden: sich immer wieder zu sich selbst in eine Distanz zu setzen und seine momentane Haltung kritisch zu hinterfragen. Gerade hierfür bietet der schulische Musikunterricht hervorragende Möglichkeiten, und zwar in viel stärkerem Maße als die Freizeit, weil man sich dort vielleicht doch eher unkritisch den Normen einer bestimmten Gruppe anpasst.

In einer Zeit, in der es viel um Messbarkeit geht und Bildungsstandards entwickelt sowie Kompetenzen in schul- und hochschuldidaktischen Konzepten festgeschrieben werden, hat Jürgen Vogt (2011) „Musikalische Kompetenz“ zum Unwort des Jahres 2011 gekürt; er sieht die Probleme darin, Bildung mit Kompetenz kurzzuschließen. Der Kompetenzbegriff birgt tatsächlich die Gefahr, Lernende in Schubladen zu stecken und von fixierten Kategorien auszugehen.

Wenn in den bisherigen Ausführungen von musikbezogener transkultureller Kompetenz die Rede war, so geschah dies nicht mit Blick auf ein „Einschleifen“ von Fertigkeiten. Musikbezogene transkulturelle Kompetenz lässt sich – wenn man den Begriff konstruktivistisch fasst – nicht in vorgefertigte Standards pressen, denn der transkulturelle Raum ist immer wieder neu auszuhandeln. Dennoch lässt sich die Entwicklung und Kultivierung von musikbezogener transkultureller Kompetenz mit den Rahmenbedingungen von Schule vereinbaren, allerdings nicht, wenn Bildungsinhalte in Form von Werkkanons vorgegeben und als kulturelle Hochgüter verkauft werden, wie das offensichtlich immer noch geschieht.<sup>6</sup>

Musikbezogene transkulturelle Kompetenz ist auch nicht automatisch mit Bildung gleichzusetzen – gebildet ist jemand, der seine geschmacksbedingten Korrespondenzen nicht verabsolutiert, sondern seine kulturelle Identität autonom konstruiert, d. h. seine Grenzziehungen verständlich begründet und seine Grenzen dabei immer offen hält für neue, ungewohnte und überraschende kulturelle Erfahrungen, kurz: Musikalisch gebildet ist, wer seine musikbezogene transkulturelle Kompetenz situationsbezogen anwenden kann.

---

<sup>5</sup> Ein konkretes und hochinteressantes Beispiel dafür hat Christopher Wallbaum (1998) geliefert.

<sup>6</sup> Dies haben die Antworten der Mannheimer Bürgerinnen und Bürger deutlich gezeigt.

Musikunterricht hat die Aufgabe, die Schülerinnen und Schüler in die Praxis der verständigen Auseinandersetzung mit dem Anderen einzuführen und diese immer mehr zu kultivieren, damit sie sich situationsadäquat verhalten und ihre plurale musikkulturelle Wirklichkeit in deren je individueller Bedeutsamkeit respektvoll beurteilen können.



## Literatur

- Barth, Dorothee (2008). *Ethnie, Bildung oder Bedeutung? Zum Kulturbegriff in der interkulturell orientierten Musikpädagogik*. Forum Musikpädagogik: Bd. 78. Augsburg: Wißner.
- Bhabha, Homi K. (2000). *Die Verortung der Kultur*. Tübingen: Stauffenburg.
- Göhlich, Michael, Leonhard, Hans-Walter, Liebau, Eckart & Zirfas, Jörg (Hrsg.) (2006). *Transkulturalität und Pädagogik: Interdisziplinäre Annäherungen an ein kulturwissenschaftliches Konzept und seine pädagogische Relevanz*. Weinheim: Juventa.
- Hofner, Angelika (2012). Die Sicht einer Lehrerin: Zwischen Transkulturalität und Hyperkulturalität: die Kinder haben sich verändert – der Musikunterricht auch. In A. Niessen & A. Lehmann-Wermser (Hrsg.), *Aspekte Interkultureller Musikpädagogik. Ein Studienbuch* (Musikpädagogik im Fokus 2, S. 93–101). Augsburg: Wißner.
- Kaiser, Hermann J. (2008). Kulturelle Identität als Grenzerfahrung. *Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik*, 44-53. Verfügbar unter: <http://www.zfkm.org/08-kaiser.pdf> [14.2.2013].
- Klingmann, Heinrich (2012). Transkulturelle Musikvermittlung: Musikpädagogik im musikkulturellen Niemandsland? In S. Binas-Preisendörfer, M. Unseld & S. Arenhövel (Hrsg.), *Transkulturalität und Musikvermittlung. Möglichkeiten und Herausforderungen in Forschung, Kulturpolitik und musikpädagogischer Praxis* (Musik und Gesellschaft 33, S. 201–218). Frankfurt: Peter Lang.
- Knigge, Jens & Niessen, Anne (2012). Modelle interkultureller Kompetenz für das Fach Musik? In A. Niessen & A. Lehmann-Wermser (Hrsg.), *Aspekte Interkultureller Musikpädagogik. Ein Studienbuch* (Musikpädagogik im Fokus 2, S. 57–72). Augsburg: Wißner.
- Krause, Martina (2007). Kulturkonstruktion durch Bedeutungskonstruktion? Perspektiven für einen Musikunterricht als Ort der Konstituierung von Kultur. In N. Schläbitz (Hrsg.), *Interkulturalität als Gegenstand der Musikpädagogik* (Musikpädagogische Forschung 28, S. 53–68). Essen: Die blaue Eule.
- Krause, Martina (2008). *Bedeutung und Bedeutsamkeit. Interpretation von Musik in musikpädagogischer Dimensionierung*. FolkwangStudien: Bd. 7. Hildesheim: Olms.
- Ott, Thomas (2012). Heterogenität und Dialog: Lernen am und vom Anderen als wechselseitiges Zuerkennen von Eigensinn. *Diskussion Musikpädagogik* (55), 4-10.
- Schatt, Peter W. (2004). Kultur – ein Mythos? In Institut für Neue Musik und Musikerziehung Darmstadt (Hrsg.), *Welt@Musik, Musik interkulturell* (Veröffentlichungen des Instituts für Neue Musik und Musikerziehung 44, S. 322–327). Mainz: Schott.
- Schatt, Peter W. (2007). *Einführung in die Musikpädagogik*. Darmstadt: WBG.

- Schläbitz, Norbert (2007). Vorwort – Interkulturelle Begegnungen oder: Vom konstruktiven Befremden. In N. Schläbitz (Hrsg.), *Interkulturalität als Gegenstand der Musikpädagogik* (Musikpädagogische Forschung 28, S. 7–12). Essen: Die blaue Eule.
- Schmidt, Siegfried J. (2005). *Lernen, Wissen, Kompetenz, Kultur: Vorschläge zur Bestimmung von vier Unbekannten*. Heidelberg: Carl Auer.
- Vogt, Jürgen (2011). Noch ein Unwort: Musikalische Kompetenz. *nmz* (9), 16.
- Wallbaum, Christopher (1998). Mit fremden Ohren hören oder: Den Geschmack mit dem Hemd wechseln? *Musik & Bildung* (4), 10-15.
- Welsch, Wolfgang (1997). Transkulturalität: Zur veränderten Verfassung heutiger Kulturen. In I. Schneider & C. W. Thomson (Hrsg.), *Hybridkultur* (S. 67–90). Köln: Wienand.
- Welsch, Wolfgang (2010). Was ist eigentlich Transkulturalität? In L. Darowska, T. Lüttenberg & C. Machold (Hrsg.), *Hochschule als transkultureller Raum? Kultur, Bildung und Differenz in der Universität* (S. 39–66). Bielefeld: transcript.
- Wulf, Christoph & Zirfas, Jörg (2007). Performative Pädagogik und performative Bildungstheorien: Ein neuer Fokus erziehungswissenschaftlicher Forschung. In C. Wulf & J. Zirfas (Hrsg.), *Pädagogik des Performativen. Theorien, Methoden, Perspektiven* (S. 7–40). Weinheim: Beltz.