

Auernheimer, Georg

Leitmotive interkultureller Bildung. Interkulturelle Bildung im Zeichen von Migration, Europäisierung und Globalisierung

Schläbitz, Norbert [Hrsg.]: Interkulturalität als Gegenstand der Musikpädagogik. Essen : Die Blaue Eule 2007, S. 13-29. - (Musikpädagogische Forschung; 28)



Quellenangabe/ Reference:

Auernheimer, Georg: Leitmotive interkultureller Bildung. Interkulturelle Bildung im Zeichen von Migration, Europäisierung und Globalisierung - In: Schläbitz, Norbert [Hrsg.]: Interkulturalität als Gegenstand der Musikpädagogik. Essen : Die Blaue Eule 2007, S. 13-29 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-251155 - DOI: 10.25656/01:25115

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-251155>

<https://doi.org/10.25656/01:25115>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.ampf.info>

Nutzungsbedingungen

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.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

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.

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

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Themenstellung: Zu Beginn des 21. Jahrhunderts ist die Globalisierung längst dem rein theoretischen Diskurs entwachsen und maßgeblich prägende Instanz des gesellschaftlichen Lebens geworden. Globalisierung, das impliziert alltäglich gewordene Begegnungen mit dem Fremden, Revision von Wertvorstellungen, Veränderung der Umgangsweisen mit Musik, und insbesondere bei Heranwachsenden impliziert Globalisierung erweiterte Formen zur Sozialisation durch eine (Musik-)Kultur der Vielfalt. Mit Vielfalt und Wandel gehen aber auch Verlustängste einher, sodass entsprechende Tendenzen gelegentlich sowohl zu Konflikten in der Begegnung als auch zu Abschottungstendenzen zwecks Erhalts des Vertrauten führen. Ein so tiefgreifender Wandel, der an territorialen Grenzen nicht mehr Halt macht und ontologische Grundüberzeugungen prinzipiell in Zweifel zieht, lässt es als notwendig erscheinen, zu begleiten und so Musikpädagogik auch „interkulturell“ zu verstehen. Folglich gilt es, wissenschaftsorientierte Standortbestimmungen vorzunehmen, veränderte musikpädagogische Konzepte in einer Kulturlandschaft des „global village“ zu bedenken und restaurative Bestrebungen in der Musikpädagogik kritisch zu beleuchten.

Dieser Band enthält Vorträge der Jahrestagung des AMPF vom Oktober 2006 in Lingen zur Tagungsthematik „Interkulturalität als Gegenstand der Musikpädagogik“. Darüber hinaus versammelt er auch auf der Tagung gehaltene freie Forschungsbeiträge.

Der Herausgeber: Norbert Schläbitz, Jg. 1959, Medientheoretiker und Musikpädagoge. Studium Lehramt Sek II/I (Deutsch/Musik). 1984-1992 Filmmusikkomponist. Schuldienst. Promotion. Habilitation. Mitarbeit bis 2004 im Bundesausschuss „Musik und Medien“ des Deutschen Musikrates und seit 2005 im Vorstand des AMPF. Seit 2004 o. Professor für Musikdidaktik am Institut für Musikwissenschaft und Musikpädagogik an der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster. Forschungsschwerpunkte: „Neue Medien und Musik“, „Neue Lernformen im Musikunterricht“. Herausgeber der Reihe „EinFach Musik – Unterrichtsmodelle“ (Schöningh).

Norbert Schläbitz
(Hrsg.)

Interkulturalität als Gegenstand der Musikpädagogik

Inhalt

Norbert Schläbitz:

Vorwort – Interkulturelle Begegnungen oder: Vom konstruktiven Be-
fremden 7

Beiträge zum Tagungsthema

Georg Auernheimer:

Leitmotive interkultureller Bildung. Interkulturelle Bildung im Zeichen 13
von Migration, Europäisierung und Globalisierung

Dorothee Barth:

Nicht Ethnie, nicht Bildung, sondern Bedeutungszuweisung. Plädoyer 31
für einen bedeutungsorientierten Kulturbegriff

Martina Krause:

Kulturkonstruktion durch Bedeutungskonstruktion? Perspektiven für 53
einen Musikunterricht als Ort der Konstituierung von Kultur

Alexandra Kertz-Welzel:

Kann multikultureller Musikunterricht die Gesellschaft verändern? Er- 69
fahrungen aus den USA

Bernd Clausen:

Was bedeutet Komparative Musikpädagogik? Eine Studie zum japani- 91
schen Musikunterricht in traditioneller Musik

Anja Rosenbrock:

Irgendwie Multi? Interkulturelles Lernen in interkultureller Musiker- 115
ziehung und bilinguaalem Sachfachunterricht

Wolfgang Feucht:

Was soll Sandra lernen, wenn sie türkisch singt? Die Lehr-Lern-Ziele der Musikpädagogik in Bezug auf Interkulturalität 141

Hans Jünger:

„Afrika“ im Schulbuch. Interviewstudie zur Rezeption von Unterrichtsmedien durch Musiklehrer 165

Dimitris Kontos:

Die Darstellung des griechischen Lieds *Dóxa to theó* in Musiklehrbüchern der Sekundarstufe 189

Heinrich Klingmann:

Das Groovephänomen als (interkulturelles) Vermittlungsproblem 213

Freie Beiträge

Wolfgang Pfeiffer:

Das musikalische Selbstkonzept. Eine Studie zum Einfluss bereichsspezifischer Expertise auf das Selbstkonzept 239

Christine Moritz:

Dialogische Prozesse in der Instrumentalpädagogik 255

Daniela Neuhaus:

„Zur Zeit sehe ich meine berufliche Zukunft als ...“ Ergebnisse einer Befragung zum Berufswahlprozess von Lehramtsstudierenden mit dem Fach Musik 287

Andreas Lehmann-Wermser, Christiane Liermann & Veronika Busch:

Posterpräsentation & Erläuterung zur Folgestudie: Beeinflussung von Musikpräferenzen bei Grundschulkindern 305

GEORG AUERNHEIMER

Leitmotive interkultureller Bildung

Interkulturelle Bildung im Zeichen von Migration, Europäisierung und Globalisierung

1. Vorbemerkung:

Drei Entwicklungen bedeuten eine Herausforderung für die Pädagogik und machen interkulturelle Bildung notwendig: erstens die Entwicklung zur Einwanderungsgesellschaft durch Migration, zweitens die europäische Vereinigung und darüber hinaus drittens die weltweite wirtschaftliche Verflechtung, die Globalisierung der Märkte und die sie begleitende mediale Vernetzung, aber auch die daraus folgende Globalisierung der Risiken, die zunehmend politische Kooperation erfordert. „Weltverantwortung“ wird zu einem überlebenswichtigen Bildungsziel (Schormann 1996). Für einige Berufsgruppen wird interkulturelle Kompetenz mehr und mehr relevant. Im übrigen aber wird interkulturelle Bildung zu einer Dimension heutiger Allgemeinbildung und auch zunehmend als solche anerkannt (vgl. Klafki, Bildungskommission NW, Sachverständigenrat Bildung der Hans-Böckler-Stiftung).

2. Mit der Interkulturellen Pädagogik konkurrierende Ansätze:

Man könnte fünf pädagogische Konzepte als mit der Interkulturellen Pädagogik konkurrierend bezeichnen: die Antirassistische Erziehung, den Diversity-Ansatz, die Pädagogik mit der Dritten Welt, auch Entwicklungspädagogik genannt, die Menschenrechtserziehung und auch die Friedenspädagogik, die heutzutage erstaunlicher Weise nicht mehr so vertreten ist wie noch in den 1980er Jahren. Ich gehe (nicht nur deshalb) nicht näher auf sie ein. Mit der Interkulturellen Pädagogik hat sie vor allem die Reflexion von Fremd- und Feindbildern und die Überwindung von Vorurteilen zum Ziel.

Die Antirassistische Pädagogik wurde eigentlich nur in angelsächsischen Ländern als klare Gegenposition zur Interkulturellen Pädagogik (engl. multicultural education) artikuliert. Allerdings gibt es auch im deutschsprachigen Raum eine ähnliche Kritik, die auf den Vorwurf der Kulturalisierung der Migrationsfolgen und der Individualisierung oder Psychologisierung von rassistischer Diskriminierung hinausläuft. Die zentrale Aufgabe der antiracist education wurde darin gesehen, den strukturellen Rassismus bewusst zu machen. Im Gefolge der Identity Politics wurde jedoch auch die Missachtung der Minderheitenkulturen zum Thema gemacht. Deren schulische Vernachlässigung, zum Beispiel der Lesekultur in muslimischen Familien aus Pakistan, ist Gegenstand englischer Untersuchungen geworden. Damit ist auch das Motiv der Anerkennung von Andersheit aufgegriffen. Der Stellenwert von Kultur bleibt ungeklärt. Kultur ist kein Gegenstand theoretischer Analyse.

Der Diversity-Ansatz wird als neueste Variante einer differenz-sensiblen Strategie verstanden, wobei er außerhalb der Pädagogik mehr Resonanz zu finden scheint, denn es geht wohl erst in zweiter Linie um ein pädagogisches Programm. Kennzeichnend für den Ansatz ist die Berücksichtigung aller nur denkbaren Differenzen, also neben Geschlecht und Ethnie auch Alter, Behinderung, soziale Lage etc. Das Grundmotiv ist die produktive Nutzung von Vielfalt, das Ausschöpfen von Synergie-Effekten, was die Aktualität von „Diversity-Management“ erklärt. Damit wird die Anerkennung von bisher abgewerteten oder diskriminierten Gruppen zu einem zentralen Motiv, auch verbunden mit einem kritischen Blick für Machtbeziehungen, allerdings beschränkt auf die soziale Mikroebene. Problematisch erscheint, dass kein Unterschied gemacht wird zwischen biologischen (Alter), zugeschriebenen und selbst gewählten Unterscheidungen. Ein Fortschritt besteht darin, dass die Überschneidung der vielfältigen für den Einzelnen bedeutsamen Differenzlinien Berücksichtigung findet. Die damit verbundene Individualisierung wird allerdings mit der Vernachlässigung von Gruppenzugehörigkeit und kollektiven Identitäten erkaufte.

Die Dritte-Welt-Pädagogik tritt vor allem für die Anerkennung außereuropäischer Kulturen ein und möchte eurozentrische Weltauffassungen überwinden. Das hat dazu geführt, dass man sich innerhalb dieses Diskursstrangs sehr früh mit der Universalismusproblematik auseinandergesetzt hat, weil man nicht übersehen konnte, dass universalistische Positionen oft nichts anderes sind als ein verdeckter Eurozentrismus. In Konfrontation damit wird der Finger auf problematische Entwicklungen in unseren westlichen Gesellschaften gelegt. Lernen von der Dritten Welt, heißt das Motto. Aber ebenso werden

kulturrelativistische Positionen im Zeichen der Globalisierung als unzureichend erkannt. Die pädagogische Arbeit intendiert neben der Würdigung der kulturellen Leistungen indigener Gesellschaften auch die Bewusstmachung postkolonialer Abhängigkeiten in der Weltwirtschaft.

Die Menschenrechtserziehung strebt die Aufklärung über menschenrechtliche Standards und deren Respektierung an. Dabei ist man sich im klaren darüber, dass der pädagogische Erfolg vom angemessenen pädagogischen Rahmen abhängt. Unter „menschenrechtlicher Erziehung“ versteht man eine Erziehungsarbeit, die auf Partizipation der Lernenden, Transparenz etc. setzt. Dies ist ein wichtiger Aspekt auch für die interkulturelle Erziehung. Im Programm der Menschenrechtserziehung hat die Analyse des Stellenwerts von Differenzen oder von ethnisch codierter Ungleichheit keinen Platz. Es ist – wenn auch in positiver Absicht – idealistisch. Auch die Universalismusproblematik bleibt unbearbeitet. Inhaltlich kann Menschenrechtserziehung nur ein Teil von interkultureller Bildung sein.

3. Interkulturelle Bildung – die beiden Leitmotive:

Ich unterscheide inzwischen mit Blick auf die internationale Diskussion (vgl. Cushner 1998) zwei Leitmotive Interkultureller Pädagogik:

- erstens das Engagement für *Gleichheit*, gegen Diskriminierung und Ausgrenzung aufgrund von Ethnisierung oder Rassen-Konstrukten,
- zweitens das Motiv der *Anerkennung*, das auf die Identitätsproblematik verweist.

Den beiden Leitmotiven nachgeordnet sind für mich zwei zentrale Ziele, nämlich

- der angemessene Umgang mit Fremdheit und das Fremdverstehen und
- die Befähigung zum interkulturellen Dialog über strittige Werte, Normen und Rollenvorstellungen (z. B. über Geschlechterrollen). Ein angemessener Umgang mit Fremdheit setzt das Eingeständnis des Befremdens voraus. Gelernt werden soll, das Fremde weder abzulehnen und abzuwerten, noch es einzuverleiben. Das impliziert auch, Verstehensgrenzen zu akzeptieren. Das Verstehen zielt auf die Erschließung von fremder Bedeutungssystemen, nicht zuletzt auch auf die adäquate Deutung von Beziehungsdefinitionen, weil andere Formen der Höflichkeit, der Gesprächsorganisation etc. in dieser Hinsicht irritie-

ren können. – Wie sieht mich der andere? Im Dialog geht es um Geltungsansprüche.

Die beiden Leitmotive sind konstitutiv für das Verstehen und den Dialog. Denn die Gleichheit ist eine Voraussetzung des Verstehens und besonders des Dialogs. Zumindest muss ich, wenn ich den anderen verstehen will, mögliche Asymmetrien in unserer Beziehung beachten – ungleiche Macht, ungleiche Rechte, ungleichen Zugang zu Ressourcen, Diskriminierungserfahrungen. Je mehr ich den anderen verstehe, desto eher wiederum werde ich mich für seine Rechte engagieren. Die Anerkennung ist Ausgangspunkt des Verstehens; denn Verstehen gründet auf der Annahme, dass die fremde Kultur ihre eigene Logik und Würde hat, was mich nicht daran zu hindern braucht, mich mit ihren Normen auseinanderzusetzen. Täte ich es nicht, würde ich sie gar nicht ernst nehmen. Das Verstehen vertieft aber in der Regel die Anerkennung, wenngleich es auch ein rein instrumentelles Verstehen gibt. Aber sogar das anfangs bloß instrumentelle Verstehen zum Beispiel in der Beziehung zwischen Kolonialherren und „Eingeborenen“ hat vereinzelt zu einer anerkennenden Haltung geführt. Die Anerkennung dessen, was dem anderen bedeutsam ist, weil es Teil seines Selbstverständnisses ist, veranlasst dazu, ihm gleiche Rechte zum Beispiel für die Ausübung seiner Sprache und Religion zuzugestehen. Die Zuerkennung gleicher Rechte, die Anerkennung von Differenzen und das Verstehen bilden die Basis für den interkulturellen Dialog, speziell verstanden als Abklären und Aushandeln von Werten und Normen. Selbstverständlich gehen sie dem Dialog nicht zeitlich nur voraus, denn erst im Dialog kann das Verstehen vertieft, die Anerkennung bestätigt und Gleichheit hergestellt werden.

Die zentralen *Themen* Interkultureller Pädagogik gründen sich auf die genannten Leitmotive und zentralen Ziele: Gleichheit erfordert die Auseinandersetzung mit Rassismus, die Erforschung von Formen und Funktionen des Rassismus, aber auch, wie schon angedeutet, die theoretische Klärung unserer Vorstellung von Gleichheit und Differenz. Das Prinzip der Anerkennung nimmt Bezug auf Konzepte von Identität und speziell „kultureller Identität“. Die Förderung des Verstehens setzt die Beschäftigung mit Phänomenen der Fremdheit voraus und verweist auf Theorien und Forschungen zur interkulturellen Kommunikation. Der interkulturelle Dialog wirft die Frage der Universalität und kulturellen Kontextualität von Werten und Normen auf. Hier werden wir also unvermeidlich in die Kontroverse zwischen Universalismus und Kulturrelativismus verwickelt.

Das Motiv der Gleichheit ist, wie oben schon berichtet, vor allem von der Antirassistischen Erziehung fokussiert worden, die heute – anders als in den 80er Jahren – vielfach nicht mehr als Gegenkonzept zur Interkulturellen Erziehung begriffen wird. Dass die Anerkennung von Andersheit der Beachtung des Gleichheitsgrundsatzes nicht entgegensteht, wie vielfach angenommen, ist eine von der Feministischen Pädagogik übernommene Einsicht. Insbesondere Prengel (1993) hat zum Transfer dieser Einsicht beigetragen und sich bemüht, einem „demokratischen Differenzbegriff“ Geltung zu verschaffen. Sie argumentiert, dass gerade das universalistische Prinzip, allen Menschen gleichen Wert und gleiche Würde zuzusprechen, die Anerkennung anderer Selbst- und Weltentwürfe verlange. Dabei ist sich Prengel ebenso wie andere Autor/innen, die ihre Position teilen, dessen bewußt, dass im gesellschaftlichen Diskurs Differenzvorstellungen in der Regel mit der Vorstellung einer Rangordnung und der Legitimation von Ungleichheit verbunden sind. Vertreter/innen eines „demokratischen Differenzbegriffs“ halten diese Verknüpfung aber nicht für zwingend und sehen die Aufgabe einer „Pädagogik der Vielfalt“ (Prengel 1993) gerade darin, sie aufzulösen. In dem Bändchen „Kulturelle Vielfalt und demokratische Gleichheit“ zeigt die Harvard-Professorin Seila Benhabib aus der Sicht der politischen Theorie, dass eine Politik der Anerkennung die Forderung nach gleichen staatsbürgerlichen Rechten notwendig impliziert. Nancy Fraser (2001) hat das noch verschärft. Sie hält es für zwingend notwendig, dass eine Politik der Anerkennung mit einer Politik der sozialen „Umverteilung“ einhergehen muss, wenn erstere nicht bei der Affirmation von Differenzen stehen bleiben will. Erst unter Bedingungen der Egalität können Unterschiede frei gewählt und transformiert werden. Bei den derzeitigen sozialen Disparitäten bleibt Ungleichheit geschlechtlich, ethnisch oder „rassisch“ codiert.¹

Das Anerkennungsmotiv ist identitätspolitisch und –theoretisch begründet. Zugrunde liegt die Annahme, dass der für Identitätswürfe wichtige Prozess des Aushandelns von sozialen Erwartungen gestört wird, wenn Anerkennung verweigert wird (vgl. Charles Taylor). Die intendierte Anerkennung zielt nicht auf abstrakte Kulturen ab. Anerkannt werden sollen nur die jeweils für andere identitätsrelevanten Weltbilder, Werte, kulturellen Praktiken und die dafür

¹ Im Gegensatz zu Annedore Prengel, die allein auf Einstellungsänderungen in Richtung eines „demokratischen Differenzverständnisses“ baut, lassen sich nach Nancy Fraser solche Einstellungsänderungen nur unter geänderten Verhältnissen erwarten. Diese Position ist vermutlich realistischer.

vorausgesetzten sozialen Zugehörigkeiten. In den Kämpfen um Anerkennung werden vor allem Sprache und Religion zum Thema. So wie das Anerkennungspostulat politisch in der affirmative action ein Dilemma in sich birgt, so ist es auch pädagogisch eine „paradoxe Handlungsorientierung“ (Paul Mecheril 2005) oder –anforderung; denn es gründet einerseits auf der Annahme, dass das Individuum zu seiner Selbstverwirklichung seiner kulturellen Ressourcen und sozialer Einbettungen bedarf. Andererseits birgt das Bemühen um Anerkennung die Gefahr von Zuschreibungen in sich, die die freie Entfaltung gerade behindern.

Exkurs zu meinem Verständnis von Kultur, kultureller Differenz und Identität

Der Ethnologe Werner Schiffauer hat kürzlich im Anschluss an angelsächsische Autoren vorgeschlagen, *Kulturen* diskurstheoretisch zu fassen, sie also als Diskursfelder zu verstehen. Dieser Vorschlag kommt mir entgegen. Schiffauer hat ein ähnliches Anliegen wie ich; denn es geht ihm darum, das essentialistische, verdinglichte, statische Verständnis von Kultur zu überwinden. Und zugleich muss ihm als Ethnologen daran gelegen sein, an der Annahme kultureller Spezifika festzuhalten. Diskurse folgen je eigenen Regeln, generieren spezifische Themen, sind aber, meint Schiffauer (1997), offen für Regelveränderungen, dabei durchaus nicht herrschaftsfrei. Deshalb gibt es immer auch Gegendiskurse (ebd.). Ich spreche unter Bezugnahme auf Gramsci vom Kampf um „kulturelle Hegemonie“. Dass Kultur ein stets umstrittenes Feld von Bedeutungen ist, liegt an ihrem Symbolcharakter. Symbole sind grundsätzlich mehrdeutig bzw. für Deutungen offen. Sie als Fachleute für Musik könnten da sicher viele Beispiele liefern. Eine gute und inzwischen bekannte Definition von Kultur ist die aus den englischen Cultural Studies als „Landkarten der Bedeutung“. Ähnlich definiert Clifford Geertz Kultur als „das Geflecht von Bedeutungen, in denen die Menschen ihre Erfahrungen interpretieren und nach denen sie ihr Handeln ausrichten“ (1983, S.99). Ich selber habe Kultur definiert als unser Repertoire an Repräsentations- und Kommunikationsmitteln. Ohne den Symbolvorrat unserer Kultur, speziell ohne Sprache, könnten wir uns nicht nur nicht verständigen, sondern uns auch keine Vorstellung (representation) von unserer Welt und uns selbst bilden. Dabei unterscheide ich mit A. N. Leontjew aus der Schule von Wygotski zwischen gesellschaftlicher Bedeutung und persönlichem Sinn. Die intersubjektiven Bedeutungen, die uns unsere Kultur zur Verfügung stellt, bekommen aufgrund der je individuellen Erfahrungen ihren je persönlichen Sinn.

Kultur vermittelt unsere Wahrnehmung der Welt, fungiert als Orientierungssystem. Deshalb muss sie auch transformierbar sein. Von der Orientierungsfunktion könnte man die identitätsstiftende Funktion von Kultur unterscheiden, denn nur im Medium kultureller Ausdrucksmittel kann ich mir beantworten, wer ich sein möchte, und mich sozial positionieren. Damit hängt die von Pierre Bourdieu aus soziologischer Perspektive betonte Distinktionsfunktion von kulturellen Praktiken zusammen. Der Identitätsfunktion verdankt sich die ungeschmälerte Bedeutung kultureller Differenzen in der globalisierten Welt. Zwar wird naive Eingebundenheit in die überkommene Kultur immer seltener. Aber kulturelle Spezifika werden zunehmend – gerade in Einwanderungsgesellschaften – zu einem Element des Selbstverständnisses und des Lebensstils.

Wenn Kulturen nicht als geschlossene Systeme gefasst werden, dann sind die Grenzen fließend und die Unterschiede – zumindest zum Teil – für Aushandlungsprozesse offen, zumal sie ja auch vom jeweiligen Selbst- und Fremdbild mit bestimmt sind.² Immer wird der eigene Beobachterstandpunkt zu reflektieren sein einschließlich der gegebenen Machtkonstellationen. Dann müssten sich die bei der Thematisierung von Differenz befürchteten Diskriminierungen und Ausgrenzungen vermeiden lassen. Werden Differenzen vernachlässigt oder gar geleugnet, wird das Verstehen behindert.

Der zentrale Bezugspunkt interkultureller Bildung in der multikulturellen Situation ist die „kulturelle Identität“, identitätstheoretisch verstanden als eine spezifische Komponente der sozialen und persönlichen Identität. Welches Verhältnis habe ich zum Beispiel zu meiner Herkunftssprache, zur Geschichte meiner Gruppe, zum Wertsystem meiner Herkunftsfamilie? Wie gehe ich mit den sozialen Zuschreibungen meiner Mitwelt um? Sobald kulturelle Varietäten

² Daniel Barenboim hat in einem Interview zum Ausdruck gebracht, dass er die Spezifität von Kulturen, hier von nationalen Musikkulturen, als Realität anerkennt, aber fremde Kulturen nicht für unzugänglich hält, weshalb er ein nationalistisches Beharren auf dem Eigenen massiv kritisiert. „Man muss nicht Deutscher sein, um den deutschen Klang zu produzieren... Deswegen ist es gefährlich zu sagen, die Wahl bestehe heute zwischen Beibehaltung des nationalen Tons oder Gleichmacherei. Das reduziert die Frage... Erweiterung heißt: Du bist Franzose, deshalb musst du so neugierig sein und verstehen wollen, was anders ist bei den Deutschen oder Italienern“ (Daniel Barenboim in einem Interview im Mai 2006). Man kann sagen, Barenboim bestätigt das kulturell Spezifische und das Transkulturelle an Musik.

in einer Gesellschaft relevant werden, können sich zumindest Minderheitenangehörige solchen Fragen und Entscheidungen nicht entziehen. Die Anerkennung der subjektiv bedeutsamen kulturellen Bezüge will die Entwertung der individuellen Selbstentwürfe vermeiden.

4. Schwerpunkte interkultureller Bildung:

In der Literatur findet man häufiger den Begriff „interkulturelle Erziehung“ als „interkulturelle Bildung“. Vermutlich ist das der vereinfachenden Übersetzung des englischen „education“ geschuldet. Viele Autor(inn)en verwenden den Begriff „interkulturelles Lernen“, um die pädagogische Penetranz zu vermeiden, die leicht mit „Erziehung“ assoziiert wird. Inhaltlich besteht dabei eine hohe Übereinstimmung darüber, dass die pädagogische Arbeit in diesem Feld nicht nur auf Wissen abzielt, sondern auch und vor allem auf Haltungen oder Einstellungen.

Wenn man die Literatur über interkulturelle Bildung und Erziehung, aber auch die sich häufenden Publikationen über interkulturelle Kompetenz durchsieht, dann stößt man immer wieder auf einige übereinstimmende Zielsetzungen. Ich selber würde folgende Ziele formulieren:

- die Haltung der Offenheit und Neugier
- Abbau von Angst, aber auch das Eingeständnis von Befremden
- Sensibilität für Asymmetrien (hinsichtlich Macht, Ansehen, Verfügung über Ressourcen), speziell für „strukturellen Rassismus“
- die Reflexion und Relativierung der eigenen Kultur (betrifft deren Historizität und Kontingenz, intrakulturelle Vielfalt, Widersprüchlichkeit, Diskrepanzen zwischen Anspruch und Wirklichkeit, Einseitigkeiten und destruktive Potentiale)
- die Reflexion von Fremdbildern, Rassekonstrukten, Sensibilität für Ethnisierungen
- ein waches Bewusstsein für mögliche kulturelle Differenzen
- Perspektivenübernahmefähigkeit, hermeneutische Fähigkeiten, aber auch Einsicht in Verstehensgrenzen
- die Entwicklung universeller Perspektiven, die Erkenntnis transkultureller Gemeinsamkeiten, gemeinsamer Interessen und Aufgaben

- Fähigkeit zur Metakommunikation.

Im Hinblick auf solche Ziele bevorzuge ich den Begriff „interkulturelle Bildung“. Denn Bildung bedeutet für mich ein (mehr oder weniger) bewusstes Verhältnis zum Selbst und zur Welt, genauer zur Gesellschaft und zur Natur. Ein solches Bildungsverständnis deckt sich mit der Konzeption eines Wilhelm v. Humboldt und anderer frühbürgerlicher Theoretiker. Bei einem namhaften Pädagogen unserer Zeit wie Wolfgang Klafki wird die entsprechende Intention an dem Vorschlag deutlich, sich bei curricularen Entscheidungen an „epochaltypischen Schlüsselproblemen“ wie Armut, Ungleichheit, Umweltzerstörung zu orientieren. Das von ihm vertretene exemplarische Lernen ist, nebenbei gesagt, für interkulturelle Bildung hoch bedeutsam. Analog zu den Schlüsselproblemen in Klafkis Konzept sollen die „generativen Themen“, die Paolo Freire für seine Bildungsarbeit mit Bauern und Landlosen in Brasilien gewählt hat, zur „kritischen Intervention“ befähigen. Auch bei ihm finden wir also ein Bildungskonzept, das mit dem verbreiteten Verständnis – Bildung als breites Wissen oder als intellektuelle Schulung oder gar als Statussymbol – wenig oder besser nichts zu tun hat. In erziehungswissenschaftlichen Texten über Bildung hat sich die kritische Tradition insoweit erhalten, als in der Regel von der Fähigkeit zu kritischer Distanz oder zur Stellungnahme die Rede ist.

Natürlich lässt sich eine unbegriffene Welt nicht verändern. Daher ist die Vermittlung von Kenntnissen und analytischen Fähigkeiten unverzichtbar. Auch die Aneignung der überkommenen Kultur ist keineswegs obsolet, wobei „Aneignung“ für Pädagogen wie die beispielhaft genannten (Klafki und Freire) eine Sich-zu-eigen-Machen kultureller Bedeutungen meint. Der oder die Lernende soll diesen einen persönlichen Sinn abgewinnen können.

Der Bildungsauftrag der Schule, der noch Common Sense ist, obwohl ihn die aktuellen Tendenzen in der Bildungspolitik zunehmend untergraben, besteht in der Vermittlung des kulturellen Erbes. Dabei drängt sich die Frage auf: was ist das kulturelle Erbe für Heranwachsende aus Migrantenfamilien? Klar ist, dass die Schule nicht auf nahezu hundert Herkunftskulturen eingehen kann. – So viele Sprachen zählt man in vielen Schülerschaften. Aber sie kann exemplarisch die Literatur, Musik etc. aus Herkunftsländern aufgreifen. Das Prinzip der Anerkennung sollte dabei nicht so eng ausgelegt werden, dass nur zum Thema gemacht wird, was Schüler/innen für sich persönlich relevant finden. Warum sollten sie nicht – genauso wie deutsche Schüler/innen – über die Schule Traditionen ihrer Herkunftskultur entdecken, die ihnen bisher fremd gewesen sind? Das könnte auch helfen, fragwürdige Formen der Selbstethni-

sierung, Nationalismen oder religiöse Fundamentalismen zu überwinden, weil diese nicht mehr zur Selbstbestätigung gebraucht werden.

In vielen Beiträgen zur interkulturellen Erziehung aus den 80er Jahren wurden allgemeine *Ziele sozialen Lernens* intendiert wie Vorurteilslosigkeit, Empathie, Konfliktfähigkeit. Unzweifelhaft sind die angestrebten sozialen Haltungen und Fähigkeiten für interkulturelle Beziehungen grundlegend. Die Aufmerksamkeit für soziale Lernprozesse, zum Beispiel für Formen der Konfliktaustragung, ist in der Schule, generell in jeder pädagogischen Institution, Voraussetzung für interkulturelles Lernen. In einem schlechten Sozialklima, dort vor allem, wo es keine Konfliktkultur gibt, hat interkulturelle Erziehung kaum eine Chance. Aber *interkulturelle* Kommunikation findet doch spezielle Bedingungen vor, die berücksichtigt sein wollen, nämlich die Unterschiede kollektiver Orientierungsmuster und kollektiver Erfahrungen, oft von alters her tradierte Fremdbilder, die unsere Wahrnehmung der anderen steuern. Diese Spezifik findet im sozialen Lernen keine ausdrückliche, eher zufällig erscheinende Berücksichtigung. Derselbe Einwand trifft auch neuere Ansätze mit einer, oft vom Konstruktivismus angeregten, allgemeinen Zielsetzung. Sicher relevant für interkulturelle Beziehungen ist etwa die Irritation und Reflexion unserer Wahrnehmungsgewohnheiten, wie sie Cohen (1994) anstrebt. Er will zum Beispiel durch Medienarbeit für die Lernenden den Konstruktcharakter ihrer Welt erfahrbar machen. Teilweise ähnliche Ziele verfolgt Holzbrecher (1997), der aber besonders eine geschärfte Selbstwahrnehmung und –reflexion mit Hilfe von Interaktionsspielen intendiert. Selbsterfahrung hat auch in Antirassismus-Trainings einen hohen Stellenwert. Das Problem mangelnder Spezifikation wiederholt sich in der neueren Diskussion über interkulturelle Kompetenz, die sich für manche einfach in kommunikativer Kompetenz erschöpft.

Für die pädagogische Arbeit gegen Rassismus sind Thematiken bedeutsam, die der *politischen Bildung* zuzuordnen sind: Ungleichheit innerhalb der Weltgesellschaft, strukturelle Gewalt und Wohlstandsgefälle als Migrationsursachen, Mediendarstellungen, zum Beispiel von Flüchtlingsproblemen, generell öffentliche Diskurse über Fremde. In Deutschland ist auch die historische Erinnerung an Rassenlehre und Genozid unverzichtbar. Hier dominiert der Aufklärungsansatz, der kognitive Zugang.

Zum Teil gilt das auch noch für das Bemühen, die historischen Erfahrungen, aber auch die kulturellen Leistungen „der anderen“ ins Blickfeld zu rücken. *Multiperspektivische Bildung* in diesem Sinn, die sich paradigmatisch am Geschichtsunterricht verdeutlichen lässt, aber keineswegs auf ihn be-

schränkt ist (Auernheimer 2005), will besonders die anderen Völker und Gesellschaften aus der ihnen zugedachten oder zugeschriebenen Objektkontrolle befreien, ihre Leiden, aber auch ihre Beiträge zur Weltkultur aufzeigen. Hier dürften Sie als Musikpädagoginnen und –pädagogen eine ihrer Aufgaben finden. Es geht auch darum, die den anderen Sprachen, Religionen, Künsten und Musikkulturen eigene Logik zu verdeutlichen.

Methodisch bedeutsam sind schließlich – vor allem im außerschulischen Bereich – die ästhetischen Formen - oder in der in diesem Feld üblichen Terminologie - die „*Kulturarbeit*“. Möglichkeiten der Arbeit mit Bildmedien wurden eben schon angedeutet. Daneben stößt man auf Vorschläge zur Theaterarbeit und Berichte darüber. Vor dem Hintergrund der Ziele interkultureller Bildung ist das für jeden einleuchtend, der vom Verfremdungseffekt gehört hat. Verfremdung ist das absichtlich geförderte Befremden, um die Selbstverständlichkeiten unseres Alltags der Reflexion zugänglich zu machen, um eine neue Perspektive auf unsere Welt zu eröffnen. Verfremdung als Denaturalisierung der quasi zur Natur gewordenen Verhältnisse (Brecht 1967) erscheint im Kampf gegen Rassismen viel versprechend; denn gerade Rassismus lebt von der Naturalisierung gesellschaftlicher Ungleichheit (Hall 1980). Im kreativen Umgang mit symbolischen Formen lässt sich die Mehrdeutigkeit des Kulturellen besonders gut entdecken. Und außerdem kann man Botschaften verschlüsseln, was bei prekären Thematiken wie kultureller Differenz von Vorteil sein kann.

5. Zur pädagogischen Haltung

Wenn für Bildung und speziell auch interkulturelle Bildung bestimmte Haltungen wesentlich sein sollen, dann gewinnt die Rolle des Pädagogen, der Pädagogin größte Relevanz. Nur wenn der Lehrer, die Lehrerin in entscheidenden Situationen ein Verhaltensmodell abgibt für Offenheit, Dialogfähigkeit etc., werden die Lernenden solche Haltungen auch übernehmen. Seine bzw. ihre Vorbildfunktion ist hoch bedeutsam. Daher ist jeder Unterricht, auch der Musikunterricht, immer auch ein Ort interkultureller Erziehung und Bildung, selbst dann, wenn die Musik nicht als das Medium interkultureller Bildung fungiert. Ich möchte das an drei Beispielen aus der Schulpraxis aufzeigen. Sie stammen aus Schulfallstudien, die ich vor Jahren durchgeführt habe (Auernheimer u.a. 1996). Erstes Beispiel: In einer ländlichen Mittelpunktschule mit einem traditionell hohen Anteil von Schülern mit türkischem Pass greift der Lehrer – vermutlich uns Beobachtern zuliebe – ein türkisches Lied aus dem

Liederbuch auf. Ein türkischsprachiger Schüler soll den Text vorlesen, hat aber Schwierigkeiten mit der im Buch verwendeten Lautschrift, was der Lehrer missdeutet, weil ihm die Schreibweise des Türkischen nicht geläufig ist. Er meint, der Schüler könne seine eigene Sprache nicht lesen. Aus Verlegenheit geht er zu einem anderen Lied über. Im skizzierten Rahmen illustriert das die absolute Ignoranz der Minderheitenkultur gegenüber. Zweites Beispiel: Nach der Musikstunde in einer 10. Hauptschulklasse fragen wir den Lehrer, ob er auch auf türkische Musikkultur eingehe. – Auch an dieser Schule stellten Schüler mit türkischem Pass ein großes Kontingent. – Er verneinte das mit der Begründung, die Schüler seien „europäisiert“. Als wir später am Ende einer Pause den Klassenraum betreten, tanzen gerade einige Schülerinnen nach arabischer Musik, die sie auf Cassetten mitgebracht haben. Dieses Beispiel beleuchtet die verbreitete Neigung, kulturspezifische Bezüge und kulturelle Differenzen zu übergehen, gerade weil man sich zu sehr von klischeehaften Vorstellungen leiten lässt. Außerdem ist dieser sog. colour-blind-approach pädagogisch entlastend. Umgekehrt findet man gelegentlich auch die Fixierung auf die fremde Mentalität, auf „das Traditionelle“, weil man das Neue im traditionellen Gewand nicht zu sehen vermag. Drittes Beispiel: Der Protokollauszug stammt vom Feldaufenthalt in einer Gesamtschule. „Ein Gespräch zwischen einem Lehrer und einer Gruppe von Schülern im Verfügungszentrum. Sam, ein schwarzer Deutscher, gesellt sich dazu. Er bringt das Gespräch auf das Thema Tanz, und zwar über einen Mitschüler, von dem gerade die Rede ist und der seiner Meinung nach so ‚schwachsinnig‘ tanzt. Sam stellt damit nach dem Eindruck des Beobachters indirekt klar, dass er Rap-Dance als seine ureigenste Domäne betrachtet. Herr Sander bestätigt ihn darin. Er erinnert daran, wie Sam und Riad (ein Schüler eritreischer Herkunft) vor längerer Zeit im Forum einen Getto-Bluster aufgestellt und Rap getanzt haben. Sein Kommentar: ‚Das war toll.‘ Er ermuntert Sam, für das Schulfest im Mai eine Tanzaufführung vorzubereiten. Sam: ‚Wollen wir auch machen.‘ Er tänzelt dann neben Herrn Sander die Treppe hinunter zum Ausgang“ (Auernheimer u.a. 1996, 93). Wir, die kritischen Beobachter, haben uns nachher gefragt, ob Sam hier nicht auf ein Klischeebild festgelegt wird. Wird dem Jugendlichen nicht eine „kulturelle Rolle“ verpasst, – der Begriff stammt von der Ethnologin Greverus – eine kulturelle Rolle, die ihn auf bestimmte Fähigkeiten festlegt? Oder wird ihm ein Medium nahegelegt, mit dem er sich gut ausdrücken und soziale Anerkennung gewinnen kann? Vielleicht ist auch beides zugleich der Fall. Vermutlich waren bei Herrn Sander auch projektive Mechanismen im Spiel – der Reiz des Exotischen bzw. der jugendlichen Subkultur – , aber sicher war seine Ermunterung gut gemeint und dürfte auch das Selbstbewusstsein des ansonsten eher

schwachen Schülers gestärkt haben. – An diesem Beispiel wird deutlich: Die Referenz auf kulturelle Spezifika und Identitätsmarker ist höchst diffizil und meist ambivalent – ein pädagogischer Drahtseilakt. Deshalb verwundert es nicht, dass die meisten Pädagoginnen und Pädagogen eine solche Bezugnahme vermeiden. Ich plädiere dennoch im Gegensatz zu anderen Vertretern interkultureller Pädagogik dafür, weil andernfalls die ganze Problematik der Fremd- und Selbstethnisierung unaufgearbeitet bleibt. Vermeintliche Differenzen werden nicht dekonstruiert, die Anerkennung wirklicher Differenzen nicht gefördert. Das Unbehagen über symbolische Abgrenzungen wie das Tragen des Kopftuchs bestimmt untergründig die Kommunikation. Entscheidend ist dabei sicher, dass man situationsspezifisch, sensibel reagiert.

6. Zur Frage des Beitrags der Musik zum interkulturellen Lernen

Abschließend möchte ich – aus der Perspektive des Laien – noch auf die Frage eingehen, was man sich von der Musik für das interkulturelle Lernen versprechen kann. Bei der Vorbereitung erinnerte ich mich an die ungehaltenen Reaktionen der Erwachsenen über die „Negermusik“ in meiner Nachkriegs-kindheit. Die gehässige Abwertung des Jazz war aus der Nazi-Zeit überkommen. Aber in dem Streit darüber wurde sicher – eine Überlegung nebenbei – auch ein Generationenkonflikt symbolisch ausgetragen. (Insofern ist der Konflikt paradigmatisch, als darin deutlich wird, wie die Gründe für die Attraktivität oder Ablehnung, Zugänglichkeit oder Unzugänglichkeit einer Musik vielschichtig sein können.) Meine Hauptüberlegung dabei war aber der Kontrast zur heutigen Aufgeschlossenheit – oder soll man sagen Gleichgültigkeit? – gegenüber allen möglichen Musikrichtungen. Auch sehr fremden Musikkulturen gegenüber sind die Reaktionen unaufgeregt. Sicher bietet diese Haltung bessere pädagogische Anknüpfungsmöglichkeiten, aber steckt da schon per se ein interkultureller Lernfortschritt gegenüber 1945 dahinter?

Die Aufgeschlossenheit zumindest der jungen Generation für Musikstile verschiedenster Art, für neue musikalische Moden, bei denen oft Elemente aus fremden Musikkulturen aufgegriffen werden, könnte zuversichtlich stimmen. Bei der Fragmentierung oder Segmentierung, die das moderne Leben bestimmt, ist es jedoch nicht unerwartet, wenn jemand sich für Salsa oder Rap begeistert, ansonsten aber ein rassistisches Weltbild teilt. Die Mischung aus Faszination und Ablehnung einer fremden Welt, des Orients beispielsweise, ist ja nicht neu (dazu Said 1981), in diesem Fall musikgeschichtlich vielfältig dokumentiert. Die Gespaltenheit basiert auch auf der durch den „Prozess der Zi-

vilisation“ (Elias) geförderten, wenn nicht bedingten Projektion von Wünschen einerseits und Ängsten andererseits. Aber nochmals zurück zum Gesichtspunkt der Segmentierung: die Änderung der musikalischen Hörgewohnheiten muss nicht mit genereller Offenheit einher gehen. Man müsste hier vermutlich auch den Ort der Musik innerhalb der heutigen Lebenswelt und die Rolle der technischen Medien näher untersuchen. Musik ist heute allgegenwärtig, und die Dauerberieselung lässt vermutlich kein Befremden aufkommen, keine Verstörung, die zu Fragen anregen würde. Ausserdem muss man sich ja nicht mit Musik anfreunden, „auf die man nicht steht“. Als Motto des heutigen Musikkonsums könnte man formulieren: jedem seinen Kanal!

Andererseits vermute ich doch besondere *Chancen der Musikpädagogik*, zur Anerkennung fremder Kulturen und zur Verminderung des Eurozentrismus beizutragen, weil sie die Kreativität und spezifische Komplexität (in Rhythmik und Melodik) anderer Musikkulturen aufzeigen, zumindest eine Ahnung davon vermitteln kann. Auch Einsicht in die Einseitigkeit von kulturellen Entwicklungspfaden müsste sich hier wecken und verallgemeinern lassen. Außerdem drängt sich die Einsicht in intrakulturelle Vielfalt angesichts regionaler, sozialer und generationsspezifischer Musikkulturen geradezu auf. Vor allem aber liefert die Musik ein grundlegendes Paradigma für Synkretismus. Fast alles an Musik und fast jede Musik ist ja das Ergebnis kultureller Übernahmen, von Vermischung und Transformation. Also lässt sich auch das Fremde im Eigenen gut verdeutlichen. Und schließlich würde ich die Erfahrung von Verstehensgrenzen (vgl. Ott 1998) nicht gering veranschlagen, so wenig wie die Erfahrung von kulturübergreifender Kooperation, wie man sie beim Musizieren erleben kann. In der Sozialpsychologie ist seit G. W. Allport (1954) unbestritten, dass die gemeinsame Arbeit an einer Aufgabe, an gemeinsamen Zielen bei gleichberechtigter Teilnahme und Unterstützung durch Autoritäten, zum Beispiel Pädagog(inn)en, zur Überwindung von Vorurteilen und Verbesserung von Gruppenbeziehungen beiträgt. Gemeinsames Musikmachen erfüllt zweifellos diese drei oder vier Bedingungen.

Sogar zur antirassistischen Erziehungsarbeit kann der Musikunterricht beitragen, wie man vereinzelt in Projektberichten entnehmen kann. Da wäre einerseits die kritische Behandlung von rechtsextremer Musik, speziell von Rechtsrock, zu nennen, was besondere pädagogische Sensibilität erfordert, um nicht bei manchen Schülern eine Abwehrhaltung zu wecken. Am besten wird es sein, wenn solche Musik aus einem konkreten Anlass heraus zum Thema gemacht wird. Andererseits bieten subversive und rebellische Jugendmusikkulturen wie Rap, mit denen sich nicht wenige Schüler identifizieren, die

Möglichkeit, die Lebenssituation benachteiligter Jugendlicher ins Bewusstsein zu rücken, aber auch auf ihre Artikulationsfähigkeit und ihren Protest aufmerksam zu machen. Auch rebellische Jugendmusik aus Afrika (Makwaya, Concert Songs, dazu Erlank 1996) oder Lateinamerika und der Karibik (Ska, Reggae) enthält teils Identifikationsangebote, teils Anstöße zur Reflexion – sei es der eigenen sozialen Lage, sei es der rassistischen Strukturen, denen andere unterworfen sind.

7. Schlussbemerkung zu den institutionellen und gesellschaftlichen Bedingungen

Außer der Vorbildfunktion der Pädagogen hängt der Erfolg interkulturellen Lernens maßgeblich von den Rahmenbedingungen ab, zunächst von den Lernarrangements, von der Grundorientierung oder „philosophy“ der jeweiligen Schule, von dem sozialen Klima. Bei starkem Konkurrenzdruck, sozialer Gleichgültigkeit, wenig Transparenz, geringem Vertrauen und allgemeiner Konfliktvermeidung werden Bemühungen um soziales und damit auch um interkulturelles Lernen zur Farce. Gelernt wird das Gegenteil dessen, was wir Pädagogen uns wünschen (vgl. Brechts Flüchtlingsgespräche). Der Soziologe Wilhelm Heitmeyer hat vor Jahren in einer Lehrerzeitung geschrieben: „Belehrungen kommen gegen Erfahrungen nicht an“. Damit wollte er Belehrungen nicht ihren Wert absprechen, sondern auf die Übermächtigkeit der Erfahrungen aufmerksam machen. In dieser Hinsicht ist unser ganzes Schulsystem, speziell unser deutsches mit seinen vielen Selektionsstrategien, von großem Belang. Besonders die gegliederte Sekundarstufe, die es mit sich bringt, dass Hauptschulen zu „Ausländerschulen“ geworden sind, trägt zur Verfestigung eines Gesellschaftsbildes bei, in dem Türken etc. naturgemäß die unteren sozialen Ränge einnehmen, zumal dem System eine versteckte Begabungsideologie zugrunde liegt. (Mancher Politiker spricht sie offen aus.) Dieser heimliche Lehrplan des Rassismus konterkariert Bemühungen um interkulturelle Bildung. Dazu kommen schließlich politische Maßnahmen und Debatten, die zusammen mit medialen Diskursen mindestens so Bewusstsein bildend wirken wie unsere Bildungseinrichtungen (vgl. Schormann 1996). Die Offenheit für fremde Musikstile und für Weltmusik, erst recht die Faszination des Exotischen können dabei mit Abwehr und Ausgrenzung der konkreten Fremden koexistieren.

Literatur:

- Allport, Gordon W. (1954): *The Nature of Prejudice*. New York (dt. *Die Natur des Vorurteils*).
- Auernheimer, Georg (2005): *Einführung in die Interkulturelle Pädagogik*. 4. Auflage. Darmstadt.
- Auernheimer, Georg/v.Blumenthal, V./Stübig, H./Willmann, B. (1996): *Interkulturelle Erziehung im Schulalltag. Fallstudien zum Umgang von Schulen mit der multikulturellen Situation*. Münster.
- Benhabib, Seila (1999): *Kulturelle Vielfalt und demokratische Gleichheit*. Frankfurt/M.
- Bildungskommission NRW (1995): *Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft*. Denkschrift der Kommission „Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft“ beim Ministerpräsidenten des Landes Nordrhein-Westfalen. Neuwied.
- Böhle, Reinhard C. (Hg.) (1996): *Aspekte und Formen interkultureller Musikerziehung*. Frankfurt/M.
- Bourdieu, Pierre (1982): *Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft*. Frankfurt/M.
- Brecht, Bert (1967): *Schriften zum Theater 1. Gesammelte Werke, Bd. 15*. Frankfurt/M., S.359ff.
- Cohen, Phil (1994): *Verbotene Spiele. Theorie und Praxis antirassistischer Erziehung*. Hamburg.
- Cushner, K. (Ed., 1998): *International Perspectives on Intercultural Education*. Mahwah (Lawrence Erlbaum Associates).
- Erlank, Niels (1996): *Concert Songs. Lieder der Jugendlichen in Namibia als Gegenstand eines Interkulturellen Musikunterrichts*. In: Reinh. C. Böhle (Hg.), S.69-75.
- Freire, Paulo (1977): *Erziehung als Praxis der Freiheit*. Reinbek.
- Fraser, Nancy (2001): *Die halbierte Gerechtigkeit. Schlüsselbegriffe des postindustriellen Sozialstaats*. Frankfurt/M.
- Geertz, Clifford (1983): *Dichte Beschreibung. Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme*. Frankfurt/M.
- Greverus, Ina-Maria (1978): *Kultur und Alltagswelt. Eine Einführung in Fragen der Kulturanthropologie*. München.

- Hall, Stuart (1980): Rasse – Klasse – Ideologie. In: Das Argument 122, S.507ff.
- Holzbrecher, Alfred (1997): Wahrnehmung des Anderen. Zur Didaktik interkulturellen Lernens. Opladen.
- Klafki, Wolfgang (1985): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Weinheim u. Basel.
- Leontjew, Aleksej N. (1982): Tätigkeit, Bewusstsein, Persönlichkeit. Köln.
- Mecheril, Paul (2005): Pädagogik der Anerkennung. Eine programmatische Kritik. In Franz Hamburger, T. Badawia, M. Hummrich (Hrsg.). Migration und Bildung. Über das Verhältnis von Anerkennung und Zumutung in der Einwanderungsgesellschaft. Wiesbaden, S.311-328.
- Ott, Thomas (1996): Didaktische Überlegungen zu afrikanischer Musik. In: Reinh. C. Böhle (Hg.), S.48-51.
- Ott, Thomas (1998): Unsere fremde Musik. Zur Erfahrung des „Anderen“ im Musikunterricht. Antrittsvorlesung an der EWFakultät der Univ. Köln.
- Prenzel, Annedore (1993): Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik. Opladen.
- Sachverständigenrat Bildung bei der Hans-Böckler-Stiftung (1999): Jugend, Bildung und Zivilgesellschaft. Diskussionspapiere Nr. 3. Düsseldorf.
- Said, Edward W. (1981): Orientalismus. Frankfurt/M.
- Schiffauer, Werner (1997): Kulturalismus versus Universalismus. In: ders., Fremde in der Stadt. Frankfurt/M.
- Schormann, Carola (1996): Musikdidaktik und außereuropäische Musik. Der interkulturelle Imperativ. In: Reinh. C. Böhle (Hg.), S.12-22.
- Taylor, Charles (1993): Die Politik der Anerkennung. In: A. Gutmann (Hg.), Multikulturalismus und die Politik der Anerkennung. Mit einem Beitrag von J. Habermas. Frankfurt/M., S. 13-78.