

Buchborn, Thade; Tralle, Eva-Maria

Interkulturalität im Studienalltag an Musikhochschulen. Eine rekonstruktive Studie zu handlungsleitenden Wissensbeständen von Lehramtsstudierenden des Faches Musik

Korte, Jörg [Hrsg.]; Wittek, Doris [Hrsg.]; Schröder, Jana [Hrsg.]: *Dokumentarische Professionalisierungsforschung bezogen auf das Lehramtsstudium*. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2024, S. 334-352. - (Dokumentarische Schulforschung)



Quellenangabe/ Reference:

Buchborn, Thade; Tralle, Eva-Maria: Interkulturalität im Studienalltag an Musikhochschulen. Eine rekonstruktive Studie zu handlungsleitenden Wissensbeständen von Lehramtsstudierenden des Faches Musik - In: Korte, Jörg [Hrsg.]; Wittek, Doris [Hrsg.]; Schröder, Jana [Hrsg.]: *Dokumentarische Professionalisierungsforschung bezogen auf das Lehramtsstudium*. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2024, S. 334-352 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-300050 - DOI: 10.25656/01:30005; 10.35468/6083-15

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-300050>

<https://doi.org/10.25656/01:30005>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. dieser Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden und es darf nicht bearbeitet, abgewandelt oder in anderer Weise verändert werden.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to make commercial use of the work or its contents. You are not allowed to alter, transform, or change this work in any other way.

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

Thade Buchborn und Eva-Maria Tralle

Interkulturalität im Studienalltag an Musikhochschulen. Eine rekonstruktive Studie zu handlungsleitenden Wissensbeständen von Lehramtsstudierenden des Faches Musik

Zusammenfassung

In unserem Beitrag gehen wir der Frage nach, welche expliziten und impliziten Wissensbestände Lehramtsstudierende des Faches Musik in Hinblick auf den Umgang mit Interkulturalität in ihrem Studienalltag leiten. Unsere Rekonstruktionen auf der Basis von Gruppendiskussionen an verschiedenen deutschen Musikhochschulen verweisen auf eine Diskrepanz zwischen den bildungspolitischen Normen im Themenfeld Interkulturalität (dynamisches Kulturverständnis, Gleichwertigkeit von Kulturen, usw.), die auch die Debatte um die Ziele der Lehrer:innenprofessionalisierung bestimmen, und den Habitus der (Lehramts-)Studierenden (Orientierung an einem ethno-holistischen und normativen Kulturbegriff). Vor dem Hintergrund dieser Ergebnisse diskutieren wir, an welcher Wissensbasis und mit welchen Maßnahmen beim Aufbau von Kompetenzen im Umgang mit Interkulturalität in der (Musik)lehrer:innenbildung angeknüpft werden sollte. Des Weiteren diskutieren wir das Potential des Einsatzes der Dokumentarischen Methode, um (Selbst)Reflexionsprozesse in der Lehrer:innenbildung anzuregen.

Schlüsselwörter

Interkulturalität, Musikhochschule, Kulturbegriff, Musiklehrer:innenbildung

Abstract

**Interculturality in everyday study life at universities of music.
A reconstructive study on the action-guiding knowledge of music teacher education students.**

In this article, we investigate which explicit and implicit knowledge guides music students in dealing with cultural diversity in their everyday lives. Our reconstructions, based on group discussions at different universities of music in Germany, reveal a discrepancy between the educational policy requirements

in the field of cultural diversity (such as dynamic understanding of culture, equivalence of cultures, etc.) – which are also discussed with regard to the goals of teacher education – and the habitus of students (in teacher education) who are oriented towards an ethno-holistic, static, and normative concept of culture. Given these results, we discuss which measures should be taken to build up competencies in dealing with cultural diversity in (music) teacher education. Moreover, we discuss the potential of using the documentary method to promote self-reflection processes in teacher education.

Keywords

Cultural diversity, university of music, culture, music teacher education

1 Einleitung

Interkulturalität ist zur zentralen Forderung im Bildungsdiskurs geworden, etwa wenn es um den Umgang mit aktuellen gesellschaftlichen Herausforderungen wie Migration, Globalisierung, der Förderung kultureller Vielfalt und dem Überwinden von (Alltags-)Rassismus geht. Folglich wird interkulturelle Kompetenz für das professionelle Handeln von Lehrkräften als eine Schlüsselkompetenz angesehen (u. a. Busse & Göbel 2017). Auch Musiklehrkräfte sind aufgefordert, „die Heterogenität ihrer Adressat:innen zum Ausgangs- und Bezugspunkt ihres Handelns“ (Krüger-Potratz 2018, S. 188) zu machen. Darüber hinaus wird für den Musikunterricht aber auch ein nicht normativer und an Vielfalt ausgerichteter Musik- bzw. Kulturbegriff gefordert, sodass die Interkulturalitätsdebatte auch eine Neuausrichtung der Lerngegenstände nach sich zieht und für Lehrkräfte zu einer weiteren Herausforderung im Alltagshandeln wird.

In der Musikpädagogik hat sich die Auseinandersetzung rund um Fragestellungen zu kultureller Vielfalt mit der sogenannten Interkulturellen Musikpädagogik (IMP) zu einem mittlerweile umfassenden fachspezifischen Diskurs entwickelt. Im Mittelpunkt steht hier die Frage nach dem Kulturbegriff, bei dem sich der „bedeutungszuweisungsorientierte Kulturbegriff“ (Barth 2008, S. 143) als anschlussfähig für die Ziele des Diskurses etabliert hat. Schließlich erlaubt dieser, „dynamische und globale Phänomene musikalischer Entwicklungen wie auch Konstruktionen musikalisch-kultureller Identitäten in globalisierten Gesellschaften“ (Barth & Honnens 2022, S. 158) beschreiben und interpretieren zu können. Dorothee Barth und Johann Honnens führen aus, dass ein bedeutungszuweisungsorientierter Kulturbegriff im Gegensatz zu ethno-holistischen und normativen Kulturverständnissen weniger anfällig dafür sei, Menschen und auch Musik auf ‚Abstammung‘ oder ‚Herkunft‘ festzulegen und stattdessen „transkulturelle Deutungen musikalischer Phänomene“ ermögliche (ebd.). Obwohl auch das Transkulturalitätsparadigma im Diskurs berücksichtigt wird, hat sich in der

Musikpädagogik der Interkulturalitätsbegriff zur Bezeichnung o.g. Fragestellungen durchgesetzt.

Entsprechende Diskurse aufzugreifen und fachdidaktisch auszudifferenzieren ist die Aufgabe der Musiklehrer:innenbildung. Diese ist in Deutschland an Musikhochschulen, Universitäten und Pädagogischen Hochschulen angesiedelt. Eine Besonderheit des Studiums an Musikhochschulen, an denen auch künstlerisch-pädagogische und künstlerische Studiengänge angeboten werden, liegt darin, dass das Lehramtsstudium i. d. R. eine stark künstlerische Profilierung erfährt. Zentral ist vielerorts die Auseinandersetzung mit westlicher Kunstmusik (s.g. ‚klassische Musik‘), was auf die Ausrichtung der künstlerischen Studiengänge und auf die Geschichte vieler Musikhochschulen als Ausbildungsinstitution von Symphonieorchestern (Akademien) zurückzuführen ist. Zudem ist der Studienalltag durch die Internationalität der Studierendenschaft und des Lehrkörpers geprägt. Dadurch unterscheidet sich der Lernraum deutlich von jenen eher wissenschaftlich-pädagogisch profilierter Programme an Universitäten und pädagogischen Hochschulen, die i. d. R. eher durch die institutionelle Nähe zu anderen Fachdidaktiken, Fachwissenschaften und Bildungswissenschaften geprägt, nicht aber im Kontext anderer musikalisch-künstlerischer Studiengänge situiert sind.

Der vorliegende Beitrag beruht auf Daten, die im Rahmen eines musikpädagogischen Seminars von Studierenden an verschiedenen deutschen Musikhochschulen erhoben worden sind. Das Seminarkonzept greift den Diskurs der Interkulturellen Musikpädagogik auf, indem einerseits zentrale fachdidaktische Konzepte behandelt werden und andererseits ein forschender Zugang zum Themenfeld angelegt ist (Buchborn et. al., 2022a). Nachdem sich die Studierenden zu Beginn des Seminars mit grundlegenden Konzepten und Entwicklungen des fachspezifischen Diskurses auseinandergesetzt haben, erfolgt in der zweiten Seminarhälfte der forschende Zugriff, bei dem die Seminarteilnehmer:innen einer eigenen Forschungsfrage im Themenfeld nachgehen. Dazu erheben sie Gruppendiskussionen mit Kommiliton:innen, die nicht Teilnehmer:innen dieser Lehrveranstaltung sind. Auf Grundlage des in diesem Kontext erhobenen Datenmaterials widmen wir uns der Frage, welche expliziten und impliziten Wissensbestände Lehramtsstudierende des Faches Musik in Hinblick auf den Umgang mit Interkulturalität in ihrem Studienalltag leiten.

2 Forschungsstand

Empirische Studien haben jüngst deutlich gemacht, dass die theoretischen Bemühungen der Interkulturellen Musikpädagogik in der Schulpraxis bisher nicht zwangsläufig Widerhall zu finden scheinen. So offenbaren aktuelle Befunde ein Spannungsverhältnis zwischen pädagogischer Norm und den Logiken des Unterrichtsalltages hinsichtlich des Umgangs mit den Herausforderungen des Themen-

feldes Interkulturalität: Jonas Völker (2020) konnte nachweisen, dass Schüler:innen sich in der Peerinteraktion alltagsrassistischer Stereotype und Klischees bedienen, auch wenn sie wissen, dass dies einen Bruch mit gesellschaftlichen und unterrichtlichen Normen darstellt. Lehrkräfte erachten – so zeigen Rekonstruktionen des kommunikativen Wissens – die Ziele eines interkulturell orientierten Musikunterrichts für wichtig, sprechen sich für die Auseinandersetzung mit heterogenen Erscheinungsformen musikalischer Gegenwartskulturen aus und kritisieren die zentrale Stellung und hochkulturelle Stilisierung klassischer Musik im Unterricht (u. a. Buchborn et. al. 2022b, Tralle 2020). Die Rekonstruktionen des konjunktiven Wissens verweisen jedoch darauf, dass Lehrkräfte sich in ihrem professionellen Handeln in erster Linie an einem normativen und an einem ethno-holistisch geprägten Kulturverständnis orientieren (ebd.). Daran wird deutlich, dass bildungspolitische Forderungen und gesellschaftlich mehrheitlich geteilte Normen im Unterrichtsalltag nicht nachhaltig wirksam werden.

Angesichts dieser Befunde stellt sich die Frage, welche Rolle die Lehrer:innenbildung spielen könnte, um diesem latenten Widerspruch zwischen habituellem Handeln und normativen Zielsetzungen der Lehrkräfte entgegenzuwirken. Dies scheint umso dringlicher, da Musiklehrer:innen sich im Rahmen ihrer Ausbildung auf den Umgang mit Interkulturalität (z. B. Tralle 2020) bzw. mit soziokultureller Heterogenität (Linn 2017) unzureichend vorbereitet fühlen. Dabei ist es bereits seit mehreren Jahren erklärtes Ziel, dass (zukünftige) Lehrkräfte „mit heterogenen und durch kulturelle Vielfalt geprägten Lerngruppen pädagogisch erfolgreich umzugehen“ (HRK 2013, S. 6) wissen. Folglich ist Aysun Doğmuş et al. (2016, S. 4) zuzustimmen, dass „insbesondere der Lehrer:innen-Bildung für die Entwicklung von pädagogischem Können in der Migrationsgesellschaft eine entscheidende Rolle“ zukommt. Auch wenn es Hinweise darauf gibt, dass Themen wie Heterogenität und interkulturelle Bildung in den Curricula von Lehramtsstudiengängen mittlerweile Berücksichtigung finden (Doğmuş et al. 2018), liegen kaum empirische Erkenntnisse dazu vor, inwiefern die gewünschten Zielsetzungen im Lehramtsstudium tatsächlich umgesetzt werden, bzw. auf welche Voraussetzungen sie in der Hochschulpraxis treffen.

Wichtige erste Erkenntnisse liefern Erhebungen zu den Einstellungen und Überzeugungen von Lehramtsstudierenden, die in der von uns zugrunde gelegten Methodologie den expliziten Wissensbeständen zugeordnet werden würden. So untersucht Bettina Bello (2020) die diversitätsbezogenen Einstellungen von Lehramtsstudierenden. Dabei beobachtet sie einen grundsätzlich „kulturalisierenden Blick auf interkulturelle Kompetenz“ indem die Studierenden „zumeist Unterschiede und Differenzen zwischen Gruppen in den Vordergrund“ (ebd., S. 148) stellen. Demgegenüber wird die eigene Positionierung, von der aus die Differenzkonstruktionen vorgenommen werden, „kaum thematisiert“ (ebd., S. 149). Ähnlich wie die Lehrkräfte, messen also auch Studierende interkulturellen Kompe-

tenzen grundsätzlich eine hohe Relevanz bei und äußern den Wunsch, sich diese anzueignen (ebd., S. 153). Widersprüchlich zu diesen Ansprüchen an die eigene Professionalisierung sind die von kulturalisierenden Verhaltensmustern und Differenzkonstruktionen geprägten Einstellungen der Studierenden, die den Zielen interkulturellen Lernens entgegenstehen. Dass das Handeln aber maßgeblich von Überzeugungen im Sinne von erfahrungsbasiertem Wissen beeinflusst ist (Wischmeier 2012, S. 170), und deshalb entscheidend für die spätere professionelle Praxis zu sein scheint, macht die Studie von Inka Wischmeier deutlich. Sie betont, dass Überzeugungen von Lehrkräften neben dem Fachwissen einen bedeutenden Einfluss auf den Umgang mit Interkulturalität im Berufsalltag haben.

Unsere rekonstruktiven Studien zur Praxis des Musikunterrichts zeigen zudem, wie neben den Überzeugungen, Einstellungen und dem Fachwissen – Wissensbestände, die den Akteur:innen in der Regel reflexiv zugänglich sind – auch die impliziten Wissensbestände handlungsleitend wirksam werden. Wie bereits dargestellt, zeigen unsere Ergebnisse, dass die „notorische Diskrepanz von konjunktiver und kommunikativer resp. performativer und propositionaler Logik“ (Bohnsack 2017, S. 54) hinsichtlich des Umgangs mit Interkulturalität besonders stark ausgeprägt zu sein scheint. Aus diesen Gründen liegt gerade in der Reflexion dieses Querstandes in der Lehrer:innenbildung aus unserer Sicht eine zentrale Aufgabe. Ergänzend zu den dargestellten Befunden zu Überzeugungen und Einstellungen von Studierenden, liegen aber keine differenzierten Erkenntnisse zu den handlungsleitenden Wissensbeständen und dem Verhältnis von normativen Ansprüchen und dem *modus operandi* der Alltagspraxis von Studierenden vor.

Um diesem Desiderat zu begegnen, gehen wir im vorliegenden Beitrag der Frage nach, welche expliziten und impliziten Wissensbestände Lehramtsstudierende des Faches Musik in Hinblick auf den Umgang mit Interkulturalität in ihrem Studienalltag an einer Musikhochschule leiten. Wir werden zeigen, dass auch in diesem Kontext die dargestellten Diskrepanzen zwischen den bildungspolitischen Anforderungen im Themenfeld Interkulturalität (dynamisches Kulturverständnis, Gleichwertigkeit von Kulturen, usw.) und den Habitus der (Lehramts-)Studierenden (Orientierung an einem ethno-holistischen und normativen Kulturbegriff) rekonstruiert werden kann. Auf Basis dieser Befunde wollen wir diskutieren, mit welchen Maßnahmen die (Musik)lehrer:innenbildung beim Aufbau von Kompetenzen im Umgang mit Interkulturalität anknüpfen sollte.

3 Sample, Methodologie und Methode

Die Datengrundlage unserer Studie bilden insgesamt zwölf Gruppendiskussionen, die im Rahmen von Seminaren an vier unterschiedlichen deutschen Musikhochschulen von den teilnehmenden Studierenden erhoben wurden. In der genauen thematischen Ausrichtung der Gesprächsimpulse waren die Seminarteilnehmer:innen frei, damit sie in ihren Arbeitsgruppen jeweils individuellen Forschungsinteressen innerhalb des Seminars nachgehen konnten. Zu den Gruppendiskussionen wurden jeweils Kommiliton:innen unterschiedlicher Studiengänge eingeladen, die nicht an den beschriebenen Seminaren teilgenommen haben. Fünf dieser Gruppen diskutierten ihren Kulturbegriff ($N = 2$) bzw. ihr Interkulturalitätsverständnis ($N = 3$), weitere Gruppen wurden aufgefordert, sich über ihre Erfahrungen, Erlebnisse und ihren Umgang mit Interkulturalität an der jeweiligen Musikhochschule auszutauschen ($N = 5$) oder über das Themenfeld Migration, Interkulturalität und Musikunterricht zu diskutieren ($N = 2$).

Für den vorliegenden Beitrag haben wir aus diesem Datenmaterial zunächst entlang in der Dokumentarischen Methode gängigen formalen Kriterien (z.B. Asbrand & Martens 2018, S. 52) für die Interpretation relevante Passagen ausgewählt.¹ Des Weiteren haben wir nach thematischen Gesichtspunkten Stellen ausgewählt, in denen die Studierenden ihre Alltagstheorien zu Kultur und Interkulturalität mit Bezug auf ihre Erfahrungen an der Musikhochschule entfalten. Das so gewonnene Sample nutzten wir einerseits dazu, die von den befragten Studierenden geteilten Normen zu rekonstruieren, aber auch die dem alltäglichen Umgang mit Interkulturalität im Studienalltag der Musikhochschule zugrunde liegenden Logiken und die impliziten Kulturverständnisse der Studierenden zu rekonstruieren.

Bei der Interpretation der Daten orientierten wir uns an den Verfahrensweisen der Dokumentarischen Methode (Bohnsack 2014), deren zugrunde liegende Methodologie Ralf Bohnsack (2017) im Rahmen seiner Praxeologischen Wissenssoziologie ausgearbeitet hat: Bohnsack unterscheidet im Wesentlichen zwischen zwei Wissensformen, die das Handeln von Menschen leiten und die diese im Kontext von Erfahrungen in ihrem Alltag aufbauen. Der „propositionalen Logik“ bzw.

1 Die formale Analyse des Datenmaterials ergab, dass die untersuchten Gruppendiskussionen stark von argumentativen Passagen geprägt sind und erzählende Passagen eher selten zu finden sind. In anderen Studien zum Themenfeld Interkulturalität haben wir ähnliche Beobachtungen gemacht (z.B. Buchborn et al. 2022b, Tralle 2020). Wir interpretieren diesen Befund dahingehend, dass das Themenfeld Interkulturalität in Bildungskontexten stark normativ aufgeladen ist und die intensiv geführte alltagstheoretische Debatte nur mit geringen handlungspraktischen Erfahrungen und Situationen korrespondieren. In Anlehnung an Arnd-Michael Nohl (2006) ist es mit einem Fokus auf die Herstellungs- bzw. Konstruktionsweise der Argumentationen aber dennoch möglich, den Orientierungsrahmen auf der Grundlage von argumentativen Passagen zu rekonstruieren (ebd. S. 50). Aus diesen Gründen haben wir in unserem thematischen Sample auch argumentative Passagen berücksichtigt.

dem „kommunikativen Wissen“ (Bohnsack 2017, S. 103) ordnet Bohnsack jene Wissensbestände zu, die den Akteur:innen einer Praxis reflexiv zugänglich sind und die etwa im Rahmen von Common-Sense oder Alltagstheorien und Überzeugungen expliziert werden. Darin spiegeln sich auch von den Akteur:innen erfahrene Normen, wie die eingangs bereits thematisierten institutionellen Erwartungen und Rollen, aber auch gesellschaftlich geprägte Identitätsnormen, die das Handeln in sozialen Situationen leiten.

Als „konjunktives Wissen“ (ebd.) beschreibt Bohnsack Wissensbestände, die handlungsleitend wirksam sind, den Akteur:innen in der Regel aber nicht reflexiv zugänglich sind. Dieses Wissen ist analytisch durch die Rekonstruktion der Logiken und Regeln bzw. den *modus operandi* einer Praxis zugänglich. Beide Wissensformen bilden den „konjunktiven Erfahrungsraum“ sozialer Gruppen bzw. den „Orientierungsrahmen im weiteren Sinne“ (ebd., S. 104). Wie bereits im Forschungsstand am Beispiel des Umgangs mit Interkulturalität in der Institution Schule deutlich wurde, stehen propositionale und performative Logik in einem Spannungsverhältnis bzw. besteht eine „notorische Diskrepanz“ (ebd., S. 106) zwischen Habitus und Norm.

Eben jenen Wissensformen widmen sich die interpretativen Schritte der Dokumentarischen Methode. Im Rahmen der formulierenden Interpretation wird der kommunikative Sinn der interpretierten Passagen herausgearbeitet, sodass das kommunikative Wissen der Studierenden im Hinblick auf (Inter)kulturalität im Studienalltag deutlich wird. So entfalten sie etwa in argumentativen Passagen Alltagstheorien und Überzeugungen, aber auch Ansprüche hinsichtlich ihres Handelns, wodurch die Normen deutlich werden, die handlungsleitend wirksam werden. In einem zweiten Interpretationsschritt wird herausgearbeitet, wie die Inhalte und Themen von den Gesprächsteilnehmer:innen diskutiert wurden. Mithilfe einer Diskursanalyse werden die Strukturen und Logiken des Gesprächsverlaufs aber auch die interaktionale Dichte der Diskussion herausgearbeitet. Weitere Einblicke bietet die Untersuchung sprachlicher Mittel, rhetorischer Figuren und Vergleiche, die den Teilnehmenden dazu dienen, Orientierungsgehalte in einer bestimmten Art und Weise auszuarbeiten, die wiederum Rückschlüsse auf die ihrer Praxis zugrunde liegenden unhinterfragten Strukturen und Muster zulassen.

Im Rahmen einer komparativen Analyse haben wir Passagen innerhalb einer Gruppendiskussion, aber auch die verschiedenen Gruppendiskussionen untereinander im Hinblick auf Homologien und Differenzen in Bezug auf die geäußerten Normen sowie die impliziten Logiken untersucht. Können in verschiedenen Gruppendiskussionen und thematischen Passagen Gemeinsamkeiten identifiziert werden, kann daraus geschlossen werden, dass diese auf den Erfahrungsraum Musikhochschulstudium bzw. die Spezifika dieses Lernortes zurückgeführt werden können. Es zeigt, dass die befragten Studierenden darin strukturgleiche Erfahrungen gesammelt haben. Treten in der komparativen Analyse Unterschiede

zutage, ließe sich prüfen, ob sich diese etwa auf die verschiedenen Gesprächsimpulse, die unterschiedlichen Standorte der Erhebung oder aber auch die unterschiedlichen Erfahrungshintergründe der Gesprächsteilnehmer:innen (z. B. Herkunft, Studiengang, Studienphase etc.) zurückführen lassen. Da unser Material für diesen im Rahmen der Dokumentarischen Methode als soziogenetische Typenbildung beschriebenen Verfahrensschritt nicht umfangreich und auch nicht differenziert genug war, haben wir auf diese Art der Differenzierung nach soziogenetischen Faktoren verzichtet.

4 Ergebnisse

Viele Eingangspassagen der Diskussionen aus unserem Sample sind dadurch geprägt, dass die Gruppen zunächst ihr Verständnis von Interkulturalität klären. Am Beispiel des folgenden Auszugs² aus einer Eingangspassage illustrieren wir, welche Alltagstheorien in diesem Kontext verhandelt werden, aber auch welche konjunktiven Wissensbestände diesen Passagen unterliegen:

- Am: Ehm (2) ja so der erste (4) Gedanke der mir (.) kommt sind
jetzt (ehm) ja Interkulturelle- Kultur- Interkultur-(.)elle
@(.)@ ehm ja ja das eben in nem Land, zum Beispiel in
Deutschland kommen viele Menschen aus verschiedenen Ländern
aus verschiedensten Gründen und äh müssen oder (.) ja werden
dann(.) treffen aufeinander und äh (.) dann ja müssen halt
irgendwie Wege gefunden werden oder (2) ja sie müssen
- Bf: └ Ja vielleicht
müssen dann ja
- Am: └ sich halt irgendwie dann kommunizieren
und sich äh verständigen und
- Bf: └ Ja ich denke Verständigung ist
ein gutes Stichwort, weil Inter steht ja für Austausch und
ehm ja das es eben bedeutet, dass verschiedene Kulturen sich
austauschen oder ja also der Kulturbegriff ist ja eigentlich
auch ein bisschen überholt also vielleicht sollte man lieber
von ähm von Ethnien sprechen oder von Sprachfamilien ehm oder
von verschiedenen Sozialisierungsgruppen.
- Am: Ja.

Transkriptauszug Musikhochschule 4 (Z. 20-38)

2 Bei der Transkription der Gruppendiskussionen folgen wir den Richtlinien *TiQ: Talk in Qualitative Social Research* (Bohnsack 2014, S. 253-255). Um eine Anonymisierung der Diskussionsteilnehmenden zu gewährleisten, wurden alle Namen und Ortsnamen pseudonymisiert. Asteriske vor bestimmten Begriffen kennzeichnen diese als Pseudonym.

Am beschreibt als „ersten Gedanken“ der ihm bei dem Begriff Interkulturalität kommt, ein „Land, zum Beispiel in Deutschland“ in dem „viele Menschen aus verschiedenen Ländern aus verschiedensten Gründen“ zusammenkommen. Daran lässt sich zunächst ablesen, dass für Ams Verständnis von Interkulturalität implizit eine durch nationalstaatliche Grenzen definierte Gesellschaft eine wichtige Bezugsgröße darzustellen scheint. An der Weiterführung seines Diskursbeitrages kann man zudem ablesen, dass er Interkulturalität offensichtlich als eine notwendige Reaktion („müssen halt irgendwie Wege gefunden werden“) auf eine migrationsgesellschaftliche Situation begreift. Während der Ausführung dieser Alltagstheorie kommt Am mehrfach ins Stocken, setzt im Sprechen neu an. Mit einem Einwurf, validiert Bf Ams Ausführungen und führt seinen Erklärungsansatz fort. Schließlich vollendet Am seinen Redebeitrag und benennt die „Verständigung“ (der „vielen Menschen aus verschiedenen Ländern“) als Zieldimension von Interkulturalität. In der sprachlichen Suche dokumentiert sich ebenso wie in der mehrmaligen Verwendung des Modalverbs „müssen“ in Kombination mit der Adverbialkonstruktion „halt irgendwie“ zum einen, dass Am die Definition des Begriffes „Interkulturalität“ nicht leicht fällt und er auf Anhieb keine Alltagstheorie verbalisieren kann. Zum anderen könnten die sprachlichen Suchbewegungen als eine Orientierung an der Problem- bzw. Konflikthaftigkeit des angerissenen Themenfeldes gelesen werden.

Im aufgeworfenen Bild von „kommunizierenden“ bzw. sich miteinander „verständigenden“ Kulturen dokumentiert sich zudem ein Verständnis von Kulturen als weitgehend in sich geschlossene, voneinander abgrenzbare Gebilde. Dieses Kulturverständnis unterliegt auch der darauffolgenden Elaboration von Bf, die das „Stichwort“ der Verständigung validierend aufgreift und das „Inter“ auf den Austausch der Kulturen bezieht. Direkt im Anschluss verweist Bf darauf, dass der „Kulturbegriff“ „ein bisschen überholt“ sei, ohne dass allerdings deutlich wird, auf was sich diese Feststellung konkret bezieht. Sie nennt „Ethnien“, „Sprachfamilien“ und „Sozialisierungsgruppen“ als alternative Begrifflichkeiten, um die zuvor mit als Kulturen bezeichneten Phänomene zu beschreiben. Dies deutet darauf hin, dass sich ihre Kritik an der korrekten Bezeichnung, nicht aber an den beschriebenen gesellschaftlichen Phänomenen und ihrer Deutung festmacht, der ebenso wie Ams Ausführungen eine Orientierung an einem ethno-holistischen Kulturverständnis zu unterliegen scheint.

Ein solches Kulturverständnis unterliegt auch Passagen, in denen die befragten Studierenden Erfahrungen aus ihrem Studienalltag thematisieren, die sie mit Interkulturalität in Verbindung bringen. So arbeiten sie u. a. nationale Stereotype zu Themen wie Pünktlichkeit und Essgewohnheiten aus. An einer anderen Stelle schreibt ein Studierender Mitstudierenden aus Asien die Fähigkeit zu ‚in sich zu ruhen‘ und bringt dies mit der Verbundenheit ihrer Herkunftskultur zu Praktiken wie „Yoga“ und „QiGong“ in Verbindung. Als Charakteristikum der

Musikhochschule wird aber auch angeführt, dass zum Studium eine heterogene internationale Studierendenschaft zusammenkommt, wobei die „westeuropäische Kultur“ aber den gemeinsamen musikkulturellen Bezugspunkt aller Studierenden darstellt. Dies kann anhand der nachfolgenden, etwas längeren Passage exemplarisch illustriert werden.

- Af: Ich weiß nicht da haben wir (.) vorhin ja schonmal drüber geredet was ist überhaupt Interkulturalität? (4)
- Bf: Gut ich mein die Musikhochschule bietet ja, (2) allein schon deshalb n Forum weil, (.) ich glaub (.) auf (.) äh=e=einfach proportional gesehen, ist die Musikhochschule einfach ne Institution wo auf kleinem Raum, in=, einer relativ kleinen Anzahl von Menschen viele, (.) Kul=turen aufeinander treffen einfach. deswegen=, würd ich behaupten werden wir eher damit konfrontiert als an der Uni zum Beispiel. weiß nicht wie's
- Af: └Mhm;┐
- Bf: euch da geht.
- Cm: Des des des ehm=des spannende is ja dass=, (.) die= Leute=? (2)also wenn wir jetzt Interkulturalität ja dann vor allen Dingen auch mit Internationalität irgendwie gleichsetzen, mmh, dass die zusammenkommen? (.) an an diesem Ort? an diesem sehr besonderen Ort? irgendwie so was was ja? was es sonst was se=hr, eh=m, wenig mit dem Alltag zu tun hat? Und (3) man dann aber? sich eigentlich auf eine Kultur= verständigt;
- Bf: Mmh
nämlich die westeuropäische.Und(.) sozusagen die=äh (.) auch die, Ostasiaten=oder? (2) die=; Südamerikaner (2) kommen auch um die=äh (2) westeuropäische (.) Kultur, irgendwie (.) zu studieren;
- Af: └Also was jetzt die Musikpraxis angeht oder?
- Cm: Ja. (2) also zum Beispiel, eh=ob=ob, wir haben ja kein (.) irgendwie, (.) Weltmusik,(.) =department, ich mein gut; wir kriegen jetzt diese diese diese Rahmentrommel,(.) =dings; und; so; was man ja jetzt in Zukunft machen kann. (.) ähm; ist das eigentlich schon ab diesem Semester? oder is das erst ab nächstem,
- Af: ich weiß=es nich
- Cm: Nächste Woche ist Aufnahmeprüfung. (.) da kann man des ma
- Af: └kann sein
- Bf: └ja
- Cm: auschecken
- Af: ja
- Bf: Aber ich glaub die wollen jetzt au grad in Schulmusik dass du bestimmte, Hauptfächer halt; also nicht nur Rahmentrommel sondern halt auch so Saz und andere, (.) internationale
- Cm: └ja genau┐
- Bf: Instrumente halt mitstudieren (2) kannst

Af:

Cm:

$$\begin{matrix} L_{ja} \\ L_{mhm} \end{matrix}$$

Transkriptauszug Musikhochschule 1 (Z.100-149)

Unmittelbar im Anschluss an die Einladung des Gesprächsleiters an die Gruppe, sich über Interkulturalität im Musikhochschulalltag auszutauschen (nicht im Transkript), wirft Af die Frage auf, was Interkulturalität sei und nimmt dabei Bezug auf ein Gespräch, das die Gruppe offenbar vor dem Einstieg in die Diskussion geführt hat. Diese Frage wird von den anderen Teilnehmenden nicht aufgegriffen. Stattdessen knüpft Bf nach einer kurzen Gesprächspause ihrerseits an den Diskussionsimpuls durch den Gesprächsleiter an. Auch wenn sie nicht explizit auf den Interkulturalitätsbegriff Bezug nimmt, wird deutlich, dass sie die Bedeutung von Interkulturalität im Hochschulalltag konstatiert und argumentativ elaboriert. Daran werden zunächst explizite Wissensbestände deutlich: Sie legt dar, dass die Musikhochschule ein „Forum“ biete und sie und ihre Mitstudierenden „eher damit konfrontiert [werden] als an der Uni“, an der die Lehramtsstudierenden in der Regel ihr zweites Fach studieren. Somit fungiert die Universität in dieser Ausführung als Gegenhorizont. Aus Sicht von Af spielt Interkulturalität an der Universität eine geringere Rolle als an der Musikhochschule, an der gemessen an der geringen Anzahl an Studierenden „viele Kulturen aufeinandertreffen“. Da dieses Orientierungsschema in der Folge von den anderen Gesprächsteilnehmer:innen geteilt wird lässt sich ablesen, dass die Alltagstheorie der Musikhochschule als Ort interkultureller Begegnungen in der Gruppe Common-Sense ist. Auf impliziter Ebene verdichten sich Orientierungsgehalte, die bereits im ersten Transkriptauszug rekonstruiert wurden: Dem Diskursbeitrag der Studierenden unterliegt ein statischer, an Nationalität und Herkunftsland orientierter Kulturbegriff.

Cm knüpft an die Proposition von Af mit einer Elaboration im Modus der Argumentation an. Er bestätigt, dass an der Musikhochschule Studierende verschiedener Nationalitäten zusammenkommen. Zudem arbeitet er anknüpfend an Bfs Vergleich mit der Uni und ihre Ausführungen zur internationalen Zusammensetzung der Studierendenschaft die Musikhochschule als „sehr besonderen Ort“ aus. Als weiteren Gegenhorizont zieht er nun den „Alltag“ heran, von dem er die Situation an der Musikhochschule absetzt. Er differenziert den von Bf auf-

geworfenen Orientierungsgehalt allerdings dahingehend, dass er es als Besonderheit der Musikhochschule hervorhebt, dass alle Studierenden, unabhängig ihrer Herkunft, sich auf die „westeuropäische Kultur“ „verständigen“. Er stellt demnach dem Phänomen der Internationalität die musikkulturelle Homogenität der künstlerischen Professionalisierung gegenüber. Im Vergleich zu Bfs Diskursbeitrag fällt auf, dass Cm explizit macht, was bei Bf noch implizit geblieben ist, nämlich, dass er den Begriff der Interkulturalität mit „Internationalität [...] gleichsetz[t]“. Daran wird deutlich, dass Cm im Gegensatz zu Bf bewusst zu sein scheint, dass diese Verwendungsweise nur eine von vielen Lesarten des Interkulturalitätsbegriffs darstellt. Ein alternatives Kulturverständnis zu diesem im Diskurs als ethno-holistisch bezeichneten Kulturverständnis unterliegt schließlich seinen weiteren Ausführungen. In diesen beschreibt er, dass sich Studierende unabhängig ihrer nationalen Herkunft der „westeuropäischen Kultur“ widmen, worin sich auf Ebene des impliziten Wissens ein bedeutungszuweisungsorientiertes Kulturverständnis dokumentiert.

Die Nachfrage von Af, ob er sich damit auf die „Musikpraxis“ beziehe, validiert Cm, um seinen Orientierungsgehalt in der Folge mit Bezug auf weitere Gegenhorizonte zu elaborieren. Auch wenn es zukünftig ein erweitertes Studienangebot geben soll („Rahmentrommeldings“, „Saz und andere internationale Instrumente“), zeigt die Art und Weise, wie Af, Bf und Cm diese Studienoptionen thematisieren, dass sie diese eher an der Peripherie, als im Zentrum ihres Studienalltags erleben. Vergleichbare Passagen finden sich in unserem Material, in denen die Studierenden, den „Jazz“ oder das Nichtexistieren einer „Jazz-Riege“ als Gegenhorizont zum gemeinsamen Bezugspunkt der klassischen Musikkultur ausarbeiten. Auffällig an dieser Stelle ist auch die Distanzierung zu diesen neuen Studienoptionen von der eigenen Person oder der Studierendenschaft, zu der die Sprechenden sich selbst zählen: „man“ (andere Studierende) könne dies bald studieren und „die wollen jetzt“ als möglichen Verweis auf die Interessen der Institution oder der Studiengangsverantwortlichen. Unsere Interpretationen entsprechender Passagen weisen darauf hin, dass Alltagstheorie und performative Logik in Hinblick auf die Zentralstellung klassischer Musik im Studium große Überschneidungen aufweisen.

Die Diskussion dieser ggf. in der Zukunft relevanten Studienoptionen von Bf und Cm wird nicht zu Ende geführt. Stattdessen führt Af den Diskurszug zu einer ersten Konklusion. Sie hält fest, dass aus ihrer Sicht zwar „unterschiedliche Kulturen aufeinandertreffen“ und es Kontakte mit Studierenden anderer Länder gäbe, sie aber „nicht so wahnsinnig viel mit den Kulturen direkt zu tun“ habe. Mit ihrer abschließenden Feststellung bringt Af den zuvor von der Gruppe elaborierten Orientierungsgehalt auf den Punkt: „Also wenn überhaupt dann trifft man sich dann wieder, äh um die Musik zu machen, die ich sowieso im Blut habe“.

In der Konklusion lassen sich gleich mehrere Orientierungsrahmen rekonstruieren, die bereits vorangehenden Diskursbeiträgen unterlegen haben. Zunächst

impliziert die Metapher des „auf einem Haufen“-Seins eine Beliebigkeit und Unverbindlichkeit in der Zusammensetzung der Studierendenschaft, die als Gegenbild („abgesehen davon“) zur gemeinsamen Praxis des ‚Musik Machens‘ ausgearbeitet wird. Dies dokumentiert erneut das Charakteristikum des Musikhochschulalltags: Trotz loser, eher zufälliger sozialer Kontakte innerhalb der internationalen Studierendenschaft prägt die gemeinsame musikkulturelle Orientierung aller Studierenden das Miteinander. Vergleicht man die Alltagstheorie der Musikhochschule als „besonderer Ort“ interkultureller Begegnung in der Proposition von Bf zu Beginn dieser Passage mit der als unverbindlich und lose erlebten Gemeinschaft der Studierendenschaft als implizite Logik des Alltages, wird die Differenz zwischen Habitus und Norm hinsichtlich des sozialen Miteinanders von Studierenden aus unterschiedlichen Herkunftsländern deutlich.

Hinsichtlich des gemeinsamen Musikmachens dokumentiert sich ebenfalls eine Differenz zwischen Norm und Habitus. Während auf expliziter Ebene das Musizieren klassischer Musik als gemeinsame Praxis dargestellt wird, zeigen sich auf impliziter Ebene Differenzkonstruktionen entlang ethno-nationaler Grenzen. Durch den Relativsatz „die ich sowieso im im Blut habe“ differenziert Af zwischen sich und ihren ausländischen Mitstudierenden. Die Wendung „im Blut haben“ impliziert, dass sie sich der zuvor als „westeuropäisch“ bezeichnete Musikkultur aufgrund ihrer Herkunft und ethnischen Zugehörigkeit verbunden fühlt. Es dokumentiert sich darin ein eurozentristisches Weltbild, das auch der vorherigen Feststellung Cms zugrunde liegt, dass „Ostasiaten“ und „Südamerikaner“ „kommen“ um diese Kultur zu studieren. Unausgesprochen, aber gemäß des sich vollziehenden ‚doing difference‘ (West & Fenstermaker 1995) wird diesen Studierenden implizit abgesprochen, diese Musik ‚im Blut zu haben‘. Somit weist die Orientierung an „westeuropäischer Musikkultur“ und klassischer Musik neben dem Aspekt der Bedeutungszuweisungsorientierung (alle Studierenden unabhängig von ihrer nationalen Herkunft weisen der gleichen Musik Bedeutung zu), dennoch eine ethno-nationale Komponente auf (‚wir Mitteleuropäer‘ haben diese Musik ‚im Blut‘, während ‚ausländische Studierende‘ von weit her kommen, um sie studieren zu können). Bemerkenswert ist, dass die Gruppe die Fokussierung auf die klassische, westeuropäische Musikkultur an der Hochschule im weiteren Verlauf der Diskussion (nicht im Transkript) auch vor dem Hintergrund eines normativen Kulturverständnisses diskutiert. So sind sich die Studierenden einig bezüglich der weltweiten Dominanz westeuropäischer Musikkultur. Kontrovers diskutiert wird allerdings, ob dies kritisch zu sehen sei und die Tatsache, dass „hier die Hochkultur is und des is ne westliche Dominanz, die bestimmt auch als Spätfolge der Kolonialisierung irgendwo vielleicht aus zu sehen is“ oder ob dies auf die Qualität der Musik an sich zurückzuführen sei. So führt Af als Gegenargument zur Kolonialismuskritik der anderen Gesprächsteilnehmenden aus, dass „die großen Komponisten [...] nun mal von hier“ seien „ja, ne? oder Brahms keine Ahnung, Brahms,

Wagner, Schumann, Mendelssohn, Bach die“ seien „halt von hier“. Sie sieht den Kolonialismus nicht als Ursache für die westliche Dominanz in der Musikkultur: „Ich glaube nicht, dass die wegen Kolonialismus irgendjemandem irgendwelche Musik aufgedrückt wurde, oder?“.

Wenngleich die Studierenden das Miteinander in einer internationalen Studierendenschaft als Nebeneinander von Menschen unterschiedlicher kultureller Herkunft erleben, die sich der klassischen Musik widmen, wird dem kulturellen Austausch durchaus ein großes Potential zugeschrieben, welches im Studienalltag aber aus verschiedenen Gründen nicht genutzt wird.

- Cf: das ist eher schwieriger (.) als dass man im Kontakt kommt mit ihnen
- Bf: ja man muss auch (.) ich hab (.) selber gemerkt dass man auch ne ganze Menge Energie aufbringen muss wenn man so mit jemandem anfangen in Kontakt kommen der wirklich völlig └ja┐
- Df: woanders herkommt die Sprache nicht gut kann (.) zum Beispiel auf der Ersthütte jetzt als ich Mentor war jetzt letztes Semester war eben auch ne Asiatin dabei die ganz kleine und und wir haben uns (.) mega bemüht halt sie so zu integrieren und so und dann hab ich als wir wieder hier waren in der Hochschule immer wieder versucht das halt (.) weiter zu machen hab dann aber gemerkt so wenn ich dann so nen vollen Tag hab und ich hab dann irgendwie so zehn Minuten zwischen wo ich sie seh(.) ist es so wahnsinnig mühsam halt jedes Mal so total langsam zu fragen was sie gemacht hat und dann hat sie auch immer so ganz komische Sachen geantwortet (.) da hab ich mich selber dabei erwischt wie ich ihr dann irgendwie sogar so ein bisschen aus dem Weg gegangen bin weil (.) das └mhm┐
- Df: └mhm┐
- Bf: manchmal auch so anstrengend war über den Tag
- Cf: ja ich mein man darf das jetzt nicht so verstehen
- Bf: └das is┐
- Cf: dass man jetzt ok wir müssen die Leute integrieren und dann └mhm┐
- Df: └mhm┐
- Cf: machen wir das also das ist auch kein Weg es muss auch von └ja ja┐
- Bf: └nene klar┐
- Cf: der anderen Seite so kommen sonst funktioniert das nicht.

Transkriptauszug Musikhochschule 2 (Z.487-515)

Die Passage verdeutlicht erneut, dass die Studierenden im Alltag ein Nebeneinander der Studierendengruppen aus verschiedenen Ländern erleben und es „Energie“ und der Initiative ihrerseits bedarf, damit die der Diskussion implizit als Ziel unterliegende soziale Integration gelingt. Die interkulturellen Begegnungen und das

angestrebte integrative Miteinander scheinen also eine täglich von Neuem mühevolle Aufgabe zu sein. Auf habitueller Ebene dokumentiert sich also das Scheitern sozialer Integration und das Nebeneinander der Nationalitäten. Dies lässt sich mit der argumentativ ausgearbeiteten Norm der befragten Studierenden, Integration leisten zu wollen, nicht ohne weiteres vereinen. Es zeigt sich an unterschiedlichen Passagen und thematischen Stellen in unserem Material, dass ein Austausch unter den Studierenden verschiedener Herkunft und die Integration von Studierenden aus dem Ausland gewünscht ist. Zudem bewerten die Studierenden die Internationalität ihres Studienalltages als etwas durchweg Positives und Besonderes. Dieses Spannungsverhältnis zwischen Norm und Habitus bearbeiten die Studierenden in der oben stehenden und auch in anderen Passagen argumentativ. Die Sprachbarriere, die Erschöpfung nach einem langen Tag, die große Anstrengung und Mühe, die mit der Aufgabe, die beschriebene Studierende „zu integrieren“, einhergeht, werden als Gründe angeführt, warum die normative Anforderung eines integrativen Miteinanders im Alltag nicht immer gelingt. An anderen Stellen im Material werden die institutionellen Rahmenbedingungen kritisiert, etwa wenn die Studierenden von der Hochschule fordern, mehr für den kulturellen Austausch in der Studierendenschaft zu tun, als lediglich „Sprachtandem“-Angebote zu initiieren. Ein anderes argumentatives Muster, um das erlebte Nebeneinander und den als unzureichend bewerteten Austausch zu rechtfertigen, zeigt sich auch im oben stehenden Transkriptauszug: Cf führt an, dass es „kein Weg“ sei, die Integration einseitig von der Mehrheitsgesellschaft aus anzugehen, „es muss auch von der anderen Seite so kommen, sonst funktioniert das nicht“. Es bedarf also aus Sicht der Befragten auch einer Initiative der ausländischen Studierenden, damit Integration und Austausch gelingen können.

5 Fazit

Unsere Befunde zu den Erfahrungen von Studierenden mit Interkulturalität in ihrem Studienalltag haben deutlich gemacht, dass die Musikhochschule aufgrund der Internationalität der Studierendenschaft im Kontrast zur Universität und ihren Erfahrungen aus dem Alltag außerhalb der Hochschule als ein in besonderer Weise global geprägter Lernort wahrgenommen wird. Auf habitueller Ebene unterliegt dem Handeln der befragten Studierenden in dieser internationalen Gemeinschaft ein ethno-holistisches Kulturverständnis, das vom Nebeneinander verschiedener Studierendengruppen unterschiedlicher Herkunftsländer geprägt ist. Anders verhält es sich bei der ‚gemeinsamen Sache‘ der westeuropäischen Musikkultur. Diese bildet den Bezugspunkt aller Studierenden und wird anders als Jazz, Pop oder (Volks)Musiktraditionen aus anderen Regionen der Welt als omnipräsentes, weitgehend homogenes Zentrum des musikpraktischen Tuns und der künstlerischen Professionalisierung ausgearbeitet, die an den Logiken der künstlerischen Studien-

gänge orientiert zu sein scheint. Daran wird deutlich, dass Musikstudierende sich im Hinblick auf den Lerngegenstand an einen bedeutungszuweisungsorientierten Kulturbegriff orientieren. Dass entsprechende Logiken den Alltag an Musikhochschulen (u. a. Li 2013) aber auch allgemeinbildende Schulen mit Musikprofil (Buchborn et al. 2022b, S. 179) trotz ihrer als ethno-national heterogen wahrgenommenen Klientel prägen, belegen auch andere Studien. Allerdings wird an unseren Interpretationen deutlich, dass die Studierenden auch hinsichtlich der Zugehörigkeit zur westeuropäischen Kunstmusik Differenzkonstruktionen entlang ethno-nationaler Grenzen vornehmen. Daran wird ersichtlich, dass auch in Bezug auf die vermeintlich ‚gemeinsame Sache‘ der klassischen Musik, ein ethno-nationales Kulturverständnis die dominierende Logik zu sein scheint, die der Praxis des Musikhochschulalltags unterliegt. Unsere Befunde schärfen damit den Blick für die Spannungsverhältnisse zwischen Norm und Habitus, die dem Handeln der Studierenden in diesem Lernfeld zugrunde liegen: Während die Studierenden auf der Ebene des Common-Sense die internationale Vielfalt der Studierendenschaft wertschätzen und an einem integrativen Miteinander orientiert sind, führt ihr entlang ethno-nationaler Logiken ausgerichtetes Handeln zu Differenzkonstruktionen und verstärkt ethno-nationale Stereotype. Vordergründig treten etwaige Differenzen unter den Studierenden eher in den Hintergrund, wenn es um die gemeinsame Beschäftigung mit westeuropäischer Kunstmusik geht, die auf der Ebene der Norm als gemeinsame Sache ausgearbeitet wird. Damit verbunden offenbaren unsere Rekonstruktionen des konjunktiven Wissens allerdings auch eine Orientierung an einem eurozentristischen, normativ geprägten Kultur- und Musikverständnis.

6 Diskussion und Ausblick

Internationalität als ein Merkmal der Studierendenschaft an Musikhochschulen und die damit einhergehenden Potenziale haben bereits Ganga J. Aratnam et al. (2020) veranlasst, eine explorative Studie zu hochqualifizierter Musikmigration am Standort Basel durchzuführen. Sie betonen die transnationale Vernetzung internationaler Studierenden im urbanen Raum und beschreiben diese Verschränkung von globalen Netzwerken und lokalen Beziehungen als besondere Ressource des Lernortes. Daher bezeichnen sie Musikhochschulen auch als einen „glokalen Musiktopos“ (ebd., S. 259), „an dem sich globale Verflechtungen mit lokalen Verankerungen der Musik-Akteur:innen auf engstem Raum zeigen“ (ebd., S. 249). Zugleich überwinden sie mit ihrer ressourcenorientierten Sichtweise auf Migration im Kontext künstlerischer Professionalisierungsprozesse eine „dichotomische Vorstellung von Migration zwischen Herkunfts- und Einwanderungsgesellschaften“ (Aratnam et al. 2016, S. 398). Würden angehende Lehrkräfte eine solche Perspektive auf Migration im Kontext ihrer Professionalisierung an Musikhoch-

schulen ausbilden, wären sie gut auf die von Doğmuş et al. (2016) dargestellten Anforderungen ihrer späteren pädagogischen Praxis vorbereitet; denn ihnen zu Folge besteht pädagogisches Können darin, „der Pluralität migrationsgesellschaftlicher Positionen und (Bildungs-)Biographien Rechnung zu tragen“ (ebd., S. 3). Unsere Ergebnisse verdeutlichen allerdings, dass eine Überwindung solch dichotomer Denk- und Handlungsstrukturen im Umgang mit Interkulturalität im Musikhochschulalltag noch nicht eingelöst zu sein scheint. Festzuhalten bleibt jedoch, dass Studierende die normativen Anforderungen von Interkulturalität im Studienalltag durchaus bereits reflektieren und bestrebt sind, diesen handlungspraktisch zu begegnen (vgl. insbesondere Transkript #3). Dies bestätigt, „dass alle (zukünftigen) Lehrer:innen in unterschiedlicher Weise migrationsgesellschaftlich positioniert sind und die Berücksichtigung dieser Positionierung ein wichtiges, wenn auch gewiss nur ein Moment von Professionalisierungsprozessen ist“ (Doğmuş et al. 2016, S. 4).

Um Migration und Interkulturalität im Studienalltag zukünftig ressourcenorientiert und konstruktiv zu begegnen, wurden bereits diverse Handlungsempfehlungen formuliert. Aratnam et al. (2020) empfehlen das Ausarbeiten von „prozessbezogenen Formaten von kollaborativem Lernen [...] und partizipativen Konzepten“ (ebd., S. 260) in der Hochschullehre zur Professionalisierung einer globalen Musiker:innenidentität. Da unsere Befunde deutlich machen, dass die Musiker:innenidentitäten, die für die Professionalisierungsprozesse in den künstlerischen Studiengängen leitend sind, auch stark die Musiker:innenidentitäten der Lehramtsstudierenden prägen, ist davon auszugehen, dass entsprechende Neupositionierungen auch Auswirkungen auf die Lehrer:innenbildung an Musikhochschulen hätten.

Des Weiteren betonen Doğmuş et al. (2016), dass „[f]ür ein Lehren in der Migrationsgesellschaft [...] die Fähigkeit zur kritisch-reflexiven Distanzsetzung in Bezug auf das eigene Denken und Handeln als Kernkompetenz pädagogischer Professionalität einzuschätzen und entsprechend in Ausbildung und ausübender Tätigkeit zu verankern“ (ebd., S. 5) sei. Entsprechende Prozesse sollten daher schon im Studium angeregt werden. Ein Impuls zu Prozessen der Selbstreflexion könnte die Auseinandersetzung mit den in diesem Beitrag dargestellten impliziten und expliziten Logiken bieten, die im Umgang mit Interkulturalität im Rahmen des Studienalltags an der Musikhochschule wirksam werden. Insbesondere deshalb, weil der Lernraum Musikhochschule spezifische Chancen aber auch Herausforderungen hinsichtlich der Ausprägung eines in Bezug auf den Umgang mit den Menschen und mit der Sache bedeutungszuweisungsorientierten, an Offenheit und Vielfalt ausgerichteten Kulturbegriffs mit sich bringt.

Literatur:

- Aratnam, Ganga Jey, Schmid, Silke, Müller-Brozovic, Irena & Frei, Bettina (2020). Polyversale Musikpädagogik im globalen Musiktopos. In Thade Buchborn, Eva-Maria Tralle & Jonas Völker (Hrsg.), *Interkulturalität – Musik – Pädagogik* (S. 249-268). Hildesheim: Olms.
- Aratnam, Ganga Jey, Schmid, Silke & Preite, Luca (2017). Musikhochschulen und Migration: Traditierte Transformation und transformative Tradierung am Beispiel der urbanen Region Basel. In Thomas Geisen, Christine Riegel & Erol Yildiz (Hrsg.), *Migration, Stadt und Urbanität: Perspektiven auf die Heterogenität migrantischer Lebenswelten* (S. 381-401). Wiesbaden: Springer VS.
- Asbrand, Barbara & Martens, Matthias (2018). *Dokumentarische Unterrichtsforschung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Barth, Dorothee (2008). *Ethnie, Bildung oder Bedeutung? Zum Kulturbegriff in der interkulturell orientierten Musikpädagogik*. Augsburg: Schöningh.
- Barth, Dorothee & Honnens, Johann (2022). Zwischen Affirmation und Dekonstruktion. Standpunkte zum Verhältnis von interkultureller Musikpädagogik und Inklusion. In Heinrich Klingmann & Katharina Schilling-Sandvoß (Hrsg.), *Musikunterricht und Inklusion. Grundlagen, Themen- und Handlungsfelder* (S. 153-166). Innsbruck: Helbling.
- Bello, Bettina (2020). *Diversitätsbezogene Einstellungen von Lehramtsstudierenden*. Wiesbaden: Springer.
- Bohnsack, Ralf (2017). *Praxeologische Wissenssoziologie*. Opladen & Toronto: Barbara Budrich.
- Bohnsack, Ralf (2014). *Rekonstruktive Sozialforschung: Einführung in qualitative Methoden* [9. Aufl.]. Opladen & Toronto: Barbara Budrich.
- Buchborn, Thade, Tralle, Eva-Maria & Völker, Jonas (2022a). Interkulturalität an Musikhochschulen (er)forschend studieren. Ein musikpädagogisches Seminar nach dem Prinzip des Forschenden Studierens. *DiMaWe. Die Materialwerkstatt. Zeitschrift für Konzepte und Arbeitsmaterialien für Lehrer*innenbildung und Unterricht*, 4 (2), S. 29-41.
- Buchborn, Thade, Tralle, Eva-Maria & Völker, Jonas (2022b). How Teachers and Students Construct Ethnic Differences in the Music Classroom: Reconstructive Insights into Practices of Intercultural Music Education. In Thade Buchborn, Thomas De Baets, Georg Brunner & Silke Schmid (Hrsg.), *Music is what people do, European Perspectives on Music Education* Vol.11, (S. 173-188). Innsbruck: Helbling.
- Busse, Vera & Göbel, Kerstin (2017). Interkulturelle Kompetenz in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung: Zum Stellenwert interkultureller Einstellungen als Grundlage relevanter Handlungskompetenzen. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung* 35, (3), S. 427-439. <https://doi.org/10.36950/bzl.35.3.2017.9457>
- Doğmuş, Aysun, Karakaşoğlu-Aydın, Yasemin, Mecheril, Paul & Shure, Saphira (2018). Die Lehrerinnen- und Lehrerbildung der Migrationsgesellschaft im Spiegel von Modulbeschreibungen. Eine qualitativ-interpretative Analyse. In Tobias Leonard, Julia Košinár & Christian Reintjes (Hrsg.), *Praktiken und Orientierungen in der Lehrerbildung* (S. 120-138). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Doğmuş, Aysun, Karakaşoğlu, Yasemin & Mecheril, Paul (2016). *Pädagogisches Können in der Migrationsgesellschaft*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-07296-4>
- HRK (2013). Empfehlungen zur Lehrerbildung. Empfehlung der 14. Mitgliederversammlung der HRK am 14. Mai 2013 in Nürnberg. https://www.hrk.de/fileadmin/redaktion/hrk/02-Dokumente/02-04-Lehre/02-04-04-Lehrerbildung/Empfehlungen_zur_Lehrerbildung_2013.pdf Zugriffen: 15. April 2021.
- Krüger-Potratz, Marianne (2018). Interkulturelle Pädagogik. In Ingrid Gogolin, Viola. B. Georgi, Marianne Krüger-Potratz, Drorit Lengyel & Uwe Sandfuchs (Hrsg.), *Handbuch interkulturelle Pädagogik* (S. 183-190). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Li, Hsin-Yi (2013). „Musik ist meine Sprache“ – Eine ethnographische Fallstudie über taiwanische Musikstudierende in Deutschland. In Jens Knigge & Hendrikje Mautner-Obst (Hrsg.), *Responses to Diversity. Musikunterricht und -vermittlung im Spannungsfeld globaler und lokaler Veränderungen*. Stuttgart: Staatl. Hochschule für Musik und Darstellende Kunst Stuttgart.

- Linn, Frederik (2017). Überzeugungen von Musiklehrenden zum Umgang mit Heterogenität im Musikunterricht. Siegen: Universitätsverlag Siegen. https://dspace.ub.uni-siegen.de/bitstream/ubsi/1277/1/Dissertation_Frederik_Linn.pdf Zugegriffen: 15. April 2021.
- Nohl, Arnd-Michael (2006). *Interview und dokumentarische Methode. Anleitungen für die Forschungspraxis*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-90002-5>
- Tralle, Eva-Maria (2020). „Musik verschiedener Kulturen“. Wie setzen Berliner Musiklehrkräfte eine Lehrplanvorgabe im Oberstufenunterricht um? In Thade Buchborn, Eva-Maria Tralle & Jonas Völker (Hrsg.), *Interkulturalität – Musik – Pädagogik* (S. 202-217). Hildesheim: Olms.
- Völker, Jonas (2020). „...als ob ein Deutscher sowas hört“. Kulturelle Repräsentationen und ethnische Projektionen im interkulturell orientierten Musikunterricht. In Thade Buchborn, Eva-Maria Tralle & Jonas Völker (Hrsg.), *Interkulturalität – Musik – Pädagogik* (S. 173-187). Hildesheim: Olms.
- West, Candace & Fenstermaker, Sarah (1995). Doing Difference. *Gender and Society*, 9 (1), S. 8-37.
- Wischmeier, Inka (2012). „Teachers' Beliefs“: Überzeugungen von (Grundschul-)Lehrkräften über Schüler und Schülerinnen mit Migrationshintergrund - Theoretische Konzeptionen und empirische Überprüfung. In Werner Wiater & Doris Manschke (Hrsg.), *Verstehen und Kultur: Mentale Modelle und kulturelle Prägungen* (S. 167-190). Wiesbaden: Springer VS.

Autor:innen

Buchborn, Thade, Prof. Dr., Professor für Musik an der Hochschule Freiburg, Studienbereichsleiter Lehramt Musik.

Arbeitsschwerpunkte: Kulturelle Vielfalt, Kreatives Handeln, Songwriting und Komponieren im Musikunterricht, Praxen kultureller Bildung im ländlichen Raum, rekonstruktive Sozialforschung, Design-Based Research.
t.buchborn@mh-freiburg.de

Tralle, Eva-Maria, Dr., Gastprofessorin für Musikpädagogik an der Universität der Künste Berlin.

Arbeitsschwerpunkte: Kulturelle Vielfalt, Biographieforschung, Intersektionalität.
e.tralle@udk-berlin.de