

# Art Education Research No. 9/2014

Dorothee Barth

## Wer hört wie ich und zu welchen gehöre ich? Zum Begriff kultureller Identität im Kontext einer (interkulturellen) Musikpädagogik

### KULTURELLE IDENTITÄT – MENSCHENRECHT ODER BEDROHUNG VON ZIVILISATION UND FORTSCHRITT?

Europäische Nationen im 21. Jahrhundert befinden sich im Wandel: Globalisierung, weltweit digitale Vernetzung, Einwanderung, Flüchtlingsströme und eine Internationalisierung des Arbeitsmarktes stellen die Menschen vor neue Herausforderungen. Wie heterogen darf eine Gesellschaft sein, damit ein multikulturelles Zusammenleben in einer Einwanderungsgesellschaft gut funktionieren kann? Zwar befinden sich beispielsweise Länder wie Deutschland und die Schweiz weitgehend in einem gesellschaftlichen Konsens, dass weder von den Migrant\_innen der zweiten oder dritten Generation noch von den dringend benötigten Einwanderer\_innen eine absolute Assimilation erwartet werden kann und soll; durchaus werden die Chancen einer kulturell vielfältigen Gesellschaft gesehen. Doch auch wenn man zum Beispiel die mittlerweile fünfzigjährige Migrationsgeschichte von Türk\_innen nach Deutschland als «Erfolgsgeschichte» erzählen kann, haben sich in den letzten Jahren Fremdheitserfahrungen auf beiden Seiten verstärkt. Wie zu zeigen sein wird, grenzen sich gerade Kinder und Jugendliche der so genannten dritten Generation gegen die deutsche Gesellschaft ab und betonen scheinbar selbstbewusst ihr «Türkisch-sein». Doch hinter einer vermeintlichen Stärke vermutet der Journalist Birand Bingül eher eine «tief empfundene Schwäche» (Bingül 2012: 125). Diese Generation erfährt immer noch nicht die Anerkennung und gleichberechtigte gesellschaftliche Teilhabe, die schon die zweite Generation schmerzlich vermisste, sondern alltäglichen Rassismus, Ausgrenzung, verdeckte oder offene Gewalt seitens der Mehrheitsgesellschaft. Und erst diese Erfahrungen der Ausgrenzung aufgrund ethnischer Zuschreibungen führen zur eigenen Abgrenzung: «Wenn ihr mich als Ausländerproblem stigmatisiert, dann wehre ich mich nicht, sondern übersteigere die zugewiesene Rolle» (ebd.). Durch die ethnische Inszenierung als «Türk\_in», «Ausländer\_in» oder «Kanack\_in», durch die Inszenierung als «Ausländerproblem» aber fühlt sich die

Mehrheitsgesellschaft wiederum in ihren Vorurteilen und Stigmatisierungen bestätigt; der Weg zu einem gleichberechtigten und selbstverständlichen Miteinander in einer multikulturellen Gesellschaft ist wieder einmal länger geworden (vgl. Barth 2013b).

Fragen zur eigenen kulturellen Verortung, Fragen wie «Wer ist wie ich?» oder «Zu welchen gehöre ich?» werden in Umbruchs- und Krisensituationen bedeutsam. Daher ist es wenig verwunderlich, dass der Begriff der kulturellen Identität eine Konjunktur erlebt – scheint er geeignet, die Situation in multikulturellen Gesellschaften zu beschreiben, zu interpretieren und mit Handlungsempfehlungen zu versehen. Zu Fragen kultureller Identität wurden im letzten Jahrzehnt quer durch die Geistes- und Sozialwissenschaften Tagungen, Symposien, und Diskussionsrunden veranstaltet, Bücher geschrieben<sup>1</sup> – allein es bleibt die nüchterne Erkenntnis: Je genauer man hinschaut, desto mehr entzieht sich der Begriff einem allgemein geteilten inter- oder auch nur intradisziplinären Verständnis. Die Kritik an dem Konzept gipfelte politisch, als Kofi Annan 1997 in der Funktion als UNO-Generalsekretär seinen Jahresbericht vorstellte und darin vor Identitätspolitik als einer «Bedrohung des Friedens und des Fortschritts des gegenwärtigen Zeitalters» warnte. «In einigen Fällen haben Identitätspolitiken elementare Standards der Menschlichkeit verletzt, was in genozidaler Gewalt, dem bewussten Angriff auf Zivilbevölkerung, Vergewaltigung (...) zum Ausdruck kam.» (zitiert nach Niethammer 2000: 11). Auf der anderen Seite trat im März 2007 die von der UNESCO-Generalkonferenz verabschiedete «Konvention zum Schutz und zur Förderung der Vielfalt kultureller Ausdrucksformen» in Kraft, aus der sich das Recht auf kulturelle Identität ohne Umwege ableiten lässt.<sup>2</sup> Wie stark ist das Moment der Abgrenzung und der Alterität beim Konzept kultureller Identität, beim Recht auf kulturelle Gleichstellung und Schutz kultureller Orientierung

<sup>1</sup> Vgl. zum Beispiel die beeindruckende Literatur-Recherche von Niethammer (2000: 13).

<sup>2</sup> Siehe dazu auch Sutter (1998).

verankert, dass der Weg zur «Verteufelung anders Denker?» (Niethammer 2000: 12) so nah scheint? Und was hat der Musikunterricht damit zu tun?

Ganz sicher wäre der Musikunterricht überfordert, wenn ihm aufgetragen würde, sämtliche Probleme von Rassismus, sozialen Ungerechtigkeiten, ethnischen Projektionen, Inszenierungen und Abgrenzungen in Einwanderungsgesellschaften zu lösen (vgl. Kautny 2012). Doch ebenso sicher ist es Aufgabe der Bildungspolitik und der allgemeinbildenden Schulen (und damit auch des Musikunterrichtes), allen Kindern und Jugendlichen durch einen anerkennden, wertschätzenden, respektvollen Umgang Wege zu einem gelingenden Leben und gesellschaftlicher Teilhabe zu eröffnen. Bei der Lösung dieser Aufgabe kann der Musikunterricht ein kleines Mosaiksteinchen sein – nicht mehr und nicht weniger – aber vielleicht ein besonders leuchtendes: Zum einen spielt Musik bei Jugendlichen bei ihrer Identitätskonstruktion häufig eine tragende Rolle, zum anderen kann das Fach Musik mehr als andere Schulfächer Spielräume eröffnen, individuelle Stärken fördern und eine Kreativitäts- und Persönlichkeitsentwicklung unterstützen.

Um diese Chance zu nutzen, muss die Musikpädagogik ihr Konzept von kultureller Identität reflektieren und an den Erkenntnis- und Diskussionstand aus der Entwicklungspsychologie, der Soziologie und der Ethnologie/Kulturanthropologie anschliessen. Daher soll in vorliegendem Text dargestellt werden, wie der Begriff der kulturellen Identität im Rahmen einer (interkulturell orientierten) Musikpädagogik<sup>3</sup> fruchtbar gemacht werden kann, sofern diese Anschlüsse hergestellt werden – nämlich zum einen an die postmoderne Interpretation des Identitätsbegriffes, zum anderen an ein bedeutungsorientiertes Verständnis des Kulturbegriffes und schliesslich an die Erkenntnis aus Entwicklungspsychologie und Ethnologie zur zentralen Rolle der «Anderen» bei der Konstruktion personaler wie auch kultureller Identität. Die theoriebezogenen beziehungsweise modellhaft formulierten Erkenntnisse sollen – wo immer es geht – auf die Situation in einer Einwanderungsgesellschaft und eine interkulturell orientierte Musikpädagogik bezogen werden. Abschliessende Überlegungen widmen sich den Chancen, die der Musikunterricht bei der Unterstützung der Konstruktion kultureller Identität bieten kann.

## ZUM BEGRIFF DER IDENTITÄT

In vielen Theorien und Konzepten besteht Einigkeit darüber, dass Identität anders als Begriffe wie Selbst, Persönlichkeit oder Charakter ein relationaler Begriff ist, der das Moment der Reflexion und der Situierung im sozialen Raum beinhaltet. Auch darüber, dass es in einer

fragmentierten Welt, die gekennzeichnet ist von Multikulturalität, Globalisierung, weltweiter Vernetzung und schnellen Veränderungen, die eine Identität nicht (mehr) geben kann (dazu auch Barth 2013a), herrscht Konsens.<sup>4</sup>

In (post-)modernen Theorien zur personalen Identität, die im Konstruktivismus und im symbolischen Interaktionismus ihre Wurzeln haben (vgl. Kaiser 2008: 47), wird die Identität eines Menschen weder als von Geburt an festgelegt, noch als ein nach der Pubertät abgeschlossener Vorgang gesehen, der einen Menschen unabänderlich definiert. Vielmehr werden die Selbstverortung und die Selbstvergewisserung des Individuums als reflexive Prozesse interpretiert, die während der gesamten Lebensspanne wählbar und veränderbar bleiben und Ambivalentes integrieren können. Die Bildung von Identität, so der Sozialpsychologe Heiner Keupp, ist eine «permanente Verknüpfungsarbeit, die dem Subjekt hilft, sich im Strom der eigenen Erfahrungen selbst zu begreifen» (Keupp 2002b: 190). Es sei, so Keupp an anderer Stelle, «ein ständiges Umschalten auf Situationen notwendig, in denen ganz unterschiedliche, sich mitunter sogar ausschliessende Personenanteile gefordert sein können.» Insofern müsse ein Subjekt «verschiedene Rollen und die dazu gehörigen Identitäten ohne permanente Verwirrung» leben können (Keupp 2002a: 9) Begriffe wie Identitätssuche oder Identitätsfindung sind irreführend, da sie einen Prozess suggerieren, der mit einer Findung abgeschlossen sein könnte (Nünning 2012: 131). Mit Bezug auf den Soziologen Zygmunt Baumann versteht Keupp unter Identität die «innere Selbstthematizierung» des Subjektes, das sich Antworten auf folgende Fragen zu geben versucht: «Wer bin ich? Was will ich, was kann ich sein? Wo ist mein Platz in der Gesellschaft?» (Keupp 2012: 99)<sup>5</sup> Das Subjekt muss ambivalente kulturelle Verortungen aushalten und integrieren können, indem es dazu – in der Verknüpfungsarbeit – deutende Erklärungen entwickelt.

<sup>3</sup> Die Klammern an dieser und vergleichbaren Stellen im Text möchten darauf hinweisen, dass die Überlegungen zwar über die interkulturell orientierte Musikpädagogik hinaus Geltung beanspruchen, aber in der Regel in deren Kontext thematisiert werden.

<sup>4</sup> (Post-)moderne Identitätstheoretiker grenzen sich ab von Erik Erikson, der sich als Psychoanalytiker im Amerika der 1940 Jahre intensiv mit einer konsistenten Theoriebildung zur Identität beschäftigte und dessen Auffassungen lange Zeit weitere Forschungen zur Identität bestimmten. Erikson beobachtete zu seiner Zeit Menschen, die sich in einem stabilen und sicheren gesellschaftlichen Umfeld entwickelten und deren gesamte Lebenserfahrung zu einem Gefühl innerer Einheit wachsen konnte. So definierte er die Ich-Identität im wörtlichen Sinne als ein Gefühl für ein inneres Sich-Selbst-Gleichsein, ein Wissen um die eigene Unverwechselbarkeit (vgl. z.B. Erikson 1959).

<sup>5</sup> Für das Problem, dass bei der Konstruktion von Identität der Gegenstand der Betrachtung das Sich-selbst betrachtet ist, schlägt Greve in seinem Text «Selbst und Identität im Lebenslauf» eine vermittelnde Lösung vor: Er gesteht eine «Einheit des Ichs» zu, sieht diese aber nicht als abgeschlossene Identität, sondern als Instanz, die vermittelt zwischen Innen- und Aussensicht, die neue Erfahrungen interpretiert, integriert, zwischen verschiedenen Rollen wählt und so den Erfordernisse der fragmentierten Welt gerecht zu werden sucht. So ist die Fähigkeit, persönliche Wandlungen zu durchlaufen und zu reflektieren, «nicht das Gegenargument, sondern der Beweis für die Einheit des Ichs» (Greve 2007: 307).

## ZUM KULTURBEGRIFF IN DER INTERKULTURELLEN MUSIKPÄDAGOGIK

Werden Theorien zur personalen Identität voreilig auf die Beschreibungen kollektiver bzw. kultureller Identität übertragen, entstehen Irritationen und problematische Verknüpfungen – vor allem, wenn das Adjektiv «kulturell» ethnisch-holistisch konnotiert wird. So beobachtet der Historiker Lutz Niethammer eine «unheimliche Konjunktur» des Begriffes der kollektiven Identität und geht ihren «heimlichen Quellen» in einer gross angelegten Analyse nach (Niethammer 2000). Er erläutert, dass Identität als sozialer und als ein auf ein Individuum bezogener Begriff nach dem zweiten Weltkrieg aus den USA in psychoanalytische und sozialanthropologische Kontexte überführt worden sei, doch als kollektiver Begriff jeder empirischen wie theoretischen Grundlage entbehre (ebd.: 56). Wie soll ein Kollektiv mit sich selbst identisch sein? Soll es etwa aus identischen Einzelnen bestehen (ebd.: 19)? Leichtfertige und undifferenzierte Übertragungen können zu unzulässigen Verallgemeinerungen und falschen Homogenisierungstendenzen führen. Auch der Ökonom Amartya Sen verwahrt sich in seiner breit rezipierten Schrift «Die Identitätsfalle» dagegen, kulturelle Identität allein durch ethnische Herkunft oder Nationalität zu bestimmen, die höchstens ein Baustein personaler Identität sein könne. Denn: «Aus dieser reduktionistischen Sicht kann man die Beziehungen zwischen verschiedenen Menschen in der Welt als Beziehung zwischen den Kulturen verstehen, denen sie jeweils angehören» (Sen 2010: 54).

Beide Autoren beziehen sich in Ihrer Kritik des Begriffes kultureller Identität auf den Gebrauch des Identitätsbegriffes. Meines Erachtens nach könnte das Konzept von kultureller Identität zur Klärung der eigenen Selbstverortung doch nutzbar und fruchtbar gemacht werden, würde man das Verständnis der personalen Identität nicht vorschnell übertragen, sondern auch den Kulturbegriff und seine Konnotationen analysieren.

In einer ausführlichen Auseinandersetzung mit dem Kulturbegriff in der interkulturell orientierten Musikpädagogik (Barth 2008) konnte nämlich gezeigt werden, dass konzeptionellen Überlegungen und Unterrichtsmaterialien in der Regel drei unterschiedliche Kulturbegriffe zu Grunde liegen, von denen der normative und der ethnisch-holistische wenig aussichtsreich sind, die theoretischen Grundlagen einer interkulturellen Musikpädagogik zu fundieren; gute Chancen dazu allerdings bietet der bedeutungsorientierte Kulturbegriff.<sup>6</sup> Auch in der Diskussion zu musikalisch-kulturellen Identitäten in multikulturellen Gesellschaften zeigt eine differenzierte Betrachtung der Kulturbegriffe, dass es dann zu problematischen und stereotypen Zuschreibungen kommt, wenn der normative und der ethnisch-holistische Kulturbegriff aufeinander bezogen werden. Menschen mit einem Migrationshintergrund werden dann Zugehörigkeitsgefühle

zur musikalischen Kultur des Herkunftslandes bescheinigt (ethnisch-holistisch), die sich wiederum in einer Kenntnis der musikalischen Normen, Systeme, Theorien niederschlagen soll (normativ).<sup>7</sup> Im folgenden Teil sollen zunächst theoretische und historische Grundlagen dieser Verschränkung skizziert und anschliessend Perspektiven dargelegt werden, die der bedeutungsorientierte Kulturbegriff in die Diskussion um die kulturelle Identität einbringen kann.

### Der normative Kulturbegriff

Dieser in Deutschland in vielen Kontexten verwendete Kulturbegriff wird in der Literatur häufig als «deutscher Sonderweg» bezeichnet, denn er wurzelt in den speziellen historischen, gesellschaftlichen und sozialen Bedingungen in Deutschland im 18. und 19. Jahrhundert. Er gilt zudem als «enger» Kulturbegriff, da er sich nicht auf eine gesamte Lebensart, sondern auf kulturelle Objektivierungen und kulturelles Schaffen, sprich: Kunst, bezieht. Wird der Kulturbegriff normativ gebraucht, wird Kultur zur Summe geistiger und ästhetischer Objektivierungen (zum Beispiel können musikalische Kunstwerke gemeint sein) oder beschreibt das Feld, in dem mit diesen Objektivierungen umgegangen wird. Alltagssprachliche Ausdrücke wie «Kultur erwerben», oder «an Kultur heranführen» oder «einen Zugang zur Kultur ermöglichen» bedeuten in diesem Zusammenhang nichts anderes, als dass Kinder und Jugendliche geistige und ästhetische Objektivierungen kennen lernen und richtig beurteilen lernen sollen, denn Kultur kann man *haben* oder *nicht haben*. An dieser Stelle rückt Kultur in die Nähe des Bildungsbegriffes.

Bezogen auf musikalisch-kulturelles Lernen im Musikunterricht, fokussiert der normative Kulturbegriff in der Regel Normen, Werte und vor allem auch Macharten einzelner musikalischer Praxen, die kennen gelernt, verstanden und bewertet werden sollen – häufig liegt er der Thematisierung von Musikwerken abendländischer Kunstmusik zu Grunde. Schüler\_innen sollen dann lernen, Kunstwerke angemessen zu beschreiben und zu bewerten, wozu sie verbindliche Kriterien und Kenntnisse in musikalischer Analyse, Musiktheorie, Musik- und Kulturgeschichte erwerben müssen. Das kulturelle Subjekt bzw. der Schöpfer von Kultur ist der Komponist\_in – die Schüler\_innen bleiben in der Rolle der Rezipient\_innen.

In den entsprechenden Unterrichtsmaterialien zur interkulturellen Musikpädagogik sollen die Schüler\_innen sowohl die kompositorischen Normen der *eigenen* Kultur als auch die von *fremden* Kulturen kennen lernen – auch um eine eigene kulturelle Identität zu entwickeln und zu festigen (z.B. Schatt 2000). Dabei wird als eigene musikalische Kultur in der Regel die abendländische Kunstmusik unterstellt. Doch in diesem Sinne ist der normative Kulturbegriff nicht geeignet, die Vorstellung einer

---

<sup>6</sup> Die von Barth vorgelegte Systematisierung der Kulturbegriffe orientiert sich an Reckwitz (2000).

<sup>7</sup> In diesem Sinne hat sich Friedrich Uecker im Musikforum 2/2014 geäussert, als er von einem fehlenden Kulturtransfer der in Deutschland studierenden «ausländischen» Studierenden sprach.

kulturellen Identität in multikulturellen Gesellschaften zu beschreiben. Zum einen ist zu bezweifeln, dass Schüler\_innen der Aufnahmegesellschaft die abendländische Kunstmusik als ihre *eigene* ansehen. Zum anderen verlangt der normative Kulturbegriff – als Basis einer Vorstellung von kultureller Identität – das Bekenntnis zu nur *einer* (musikalischen) Kultur, in der man seine Wurzeln oder Heimat hat. Doch die allgemeinbildende Schule kann nicht der Ort sein, an dem man die musikalische Praxis, d.h. die musiktheoretischen, systematischen, ästhetischen, historischen Hintergründe der abendländischen Kunstmusik (oder einer anderen Musikkultur) so gründlich thematisieren kann, dass sie für die Schüler\_innen identitätsstiftend sein kann. Im Gegenteil geht die Vermittlung von Normen, Werten und Traditionen der abendländischen Kunstmusik als die vermeintlich eigenen allzu oft mit einer Entwertung der tatsächlichen musikalisch-ästhetischen Praxen der Schüler\_innen einher und degradiert sie somit zu «kulturlosen Gesellen» – denn angeblich kennen sie nicht einmal ihre vermeintlich eigene Musikkultur.

### Der ethnisch-holistische Kulturbegriff

Das Adjektiv *ethnisch* leitet sich von dem griechischen Wort *Ethnos* ab und bedeutet zunächst Volk, wird aber im Laufe seiner Verwendungsgeschichte in der Ethnologie/Kulturanthropologie in der Regel mit «Kultur» gleichgesetzt. Wird der Kulturbegriff holistisch gebraucht, bezeichnet Kultur (im Unterschied zum normativen Kulturbegriff) deskriptiv und ohne werten zu wollen die gesamte historisch-spezifische Lebensweise eines kulturellen Kollektivs (Ethnie) – im Unterschied zu anderen kulturellen Kollektiven. Kultur wird zu einem holistischen Konzept, da sämtliche Lebenspraxen eines Kollektivs sinnvoll aufeinander bezogen werden können und da umgekehrt jedes einzelne Element (zum Beispiel soziale, künstlerische oder ökonomische Handlungen) auf einen Gesamtzusammenhang verweisen (vgl. Reckwitz 2000: 72). Diese holistische Deutung von Kultur wird in viele Bereiche und Disziplinen tradiert und wirkt sich auch aus auf die interkulturell orientierte Musikpädagogik des 21. Jahrhunderts. Hier bezieht sich Kultur dann auf Menschen, die über eine Einwanderungsgeschichte verfügen und durch die Traditionen des Herkunftslandes geprägt scheinen. Auch die musikalisch-ästhetischen Praxen werden als kulturell bedingt interpretiert, wobei die individuelle Selbstverortung überlagert wird durch eine kollektive Identität. Die einzelnen Kulturen wiederum werden nicht differenzierend, sondern vereinheitlichend beschrieben: Die Beobachtung beschränkt sich entweder auf scheinbar Typisches oder auf Besonderheiten, die im Anschluss verallgemeinert werden.

Wenn konzeptionellen Texten oder Unterrichtsmaterialien ein ethnisch-holistischer Kulturbegriff zu Grunde liegt, wird in der Regel versucht, mit Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund die Musiken des einstigen Herkunftslandes im Unterricht zu thematisieren. Kinder ohne Migrationshintergrund sollen die Musiken

ihrer Mitschüler kennen lernen, Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund sollen sich angenommen und akzeptiert fühlen. Gleichwohl funktioniert dieser Ansatz nur auf der Basis zweier Verallgemeinerungen, die den eigentlich intendierten Zielen einer interkulturellen Bildung zuwiderlaufen: Zum einen wird *pars pro toto* eine als typisch oder auch besonders fremd und exotisch anmutende musikalische Praxis eines Landes oder einer Region ausgewählt; alle anderen musikalisch-ästhetischen Praxen werden nicht angesprochen. Die andere Verallgemeinerung findet auf der Ebene der persönlichen Identitätskonstruktionen statt. Es wird nicht der *wirkliche*, sondern der *abstrakte* Mensch gesehen, dessen individuelle Persönlichkeit in erster Linie durch die Eigenschaften charakterisiert scheint, die aus seiner Zugehörigkeit zu einem kulturellen Kollektiv resultieren. Schüler\_innen erscheinen als Geschöpfe ihrer Kultur, deren individuelle Identitätsentwicklung durch ein kulturelles kollektives Zugehörigkeitsgefühl überlagert wird. Doch wie kann man sich sicher sein, dass sich die Schüler\_innen mit der ausgewählten Musik überhaupt in Verbindung bringen lassen wollen? Ebenso wenig wie Hans aus Deutschland mit deutscher Volksmusik oder Heidi aus der Schweiz mit Alphornblasen in Verbindung gebracht werden möchte, identifiziert sich möglicherweise Francesco aus Brasilien mit Samba-Musik, weil er abendländische klassische Musik sehr liebt, oder Tayyip mit anatolischer Volksmusik, weil er sich vor allem mit Beatbox beschäftigt. An dieser Stelle wird deutlich, dass die Vorwürfe, die Niethammer und Sen an den Begriff der kulturellen Identität richten (s.o.), vor allem aus den Implikationen des ethnisch-holistischen Kulturbegriffes resultieren.

### Der bedeutungsorientierte Kulturbegriff

Ein bedeutungsorientierter Kulturbegriff versucht, menschliches Handeln zu erklären und verweist dazu auf die geteilten Sinndeutungen der Akteure. Symbolische Ordnungen und geteiltes Wissen bilden den Hintergrund für bestimmte Überzeugungen oder Handlungen. Es sind Selbstverständlichkeiten, die in der Regel nicht thematisiert werden müssen, sondern den Handlungen und Überzeugungen – bewusst oder unbewusst, absichtlich oder unabsichtlich – zu Grunde liegen. Befinden sich verschiedene Akteure in einem kulturellen Konsens, d.h. teilen sie dasselbe kollektive Wissen, dann teilen sie auch die Prozesse der Bedeutungszuweisung und Bedeutungsgenerierung. Der bedeutungsorientierte Kulturbegriff versteht sich dynamisch und relational: Menschen, die sich in vielerlei Hinsicht kulturell unterschiedlich beschreiben, können dennoch mit Blick auf ihre musikalische Praxis eine gemeinsame kulturelle Identität empfinden. Denn die musikalisch-kulturellen Zugehörigkeitsgefühle sind wählbar, veränderbar und keinesfalls ethnisch festgelegt. Mit Hilfe des bedeutungsorientierten Kulturbegriffes können sowohl heimische als auch die Musikkulturen der Welt und die Rolle von Musik in Jugendkulturen beschrieben werden.

Auf der Basis eines bedeutungsorientierten Kulturbegriffs – und das erscheint mir ein zunehmend zentraler Punkt in der musikpädagogischen Debatte zu werden – werden weder Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund mit traditionellen Musikstilen des einstigen Herkunftslandes konfrontiert, noch wird von deutschen Kindern und Jugendlichen eingefordert, ihre eigene Kultur in den Kunstwerken westeuropäischer Kunstmusik repräsentiert sehen zu müssen. Kulturelle Identität in einer globalisierten Welt beruht nicht in dem tiefen Verbundenheitsgefühl oder einer Verwurzelung in einer (Musik-)kultur, sondern in der Fähigkeit, deutende Erklärungen zu finden für die Teilnahme an verschiedenen kulturellen Praxen. Die musikalisch-kulturelle Identität wird für viele Menschen in demselben Land unterschiedlich beschrieben werden können. Anders als bei einem ethnisch-holistischen Konzept besteht nicht die Gefahr der «Verteufelung des Anderen», der Ab- oder Ausgrenzung. Vielmehr bezeichnet die kulturelle Identität das Verbundenheitsgefühl eines Menschen zu anderen Menschen auf Grund geteilter kultureller Vorlieben, aber auch das, was jeden zu einer besonderen und einzigartigen Persönlichkeit macht: nämlich den je individuellen Weg, auf dem Menschen verschiedenen musikalischen Kulturen begegnen, bei ihnen verweilen, teilnehmen und sie mitgestalten oder weiterziehen.

#### ZUR ROLLE DER ANDEREN BEI DER KONSTRUKTION KULTURELLER IDENTITÄT

Fragen zur kulturellen Identität – darauf wurde bereits verwiesen – werden bedeutsam, wenn sie angesichts gesellschaftlicher und sozialer Veränderungen nicht (mehr) fraglos gegeben sind, wenn scheinbare Selbstverständlichkeiten verunsichert und Gefühle der Entwurzelung und Enttraditionalisierung stark werden. Aus jüngerer Zeit sei zum Beispiel an drei grosse öffentliche Debatten zur kulturellen Identität erinnert – stets motiviert durch ins Wanken gekommene Selbstverständlichkeiten: Nachdem sich Menschen aus Ost- und Westdeutschland, obwohl sie die 40 Jahre lang durch das Leben in verschiedenen politischen Systemen geprägt worden waren, nach dem Mauerfall auf einen gemeinsamen Weg zu einem vereinigten Deutschland machen wollten, bestärkten sie sich in diesem Vorhaben durch Hinweise auf die gesamtdeutschen Geschichte und Kultur und auf die gemeinsame deutsche kulturelle Identität. Als in den 1990er Jahren die Tatsache immer unabsehbarer wurde, dass sich Deutschland auf den Status eines Einwanderungslandes zubewegte, wurde die Diskussion über eine deutsche Leitkultur und kulturelle Identität mit grosser Heftigkeit geführt. Etwa zur gleichen Zeit vereinigten sich unterschiedliche Nationen Europas in der europäischen Union – Länder, die man vielleicht noch wenige Jahre vorher besucht hatte, um ungewöhnliche und fremde Erfahrungen zu machen. Wieder begann die Suche in der Geschichte, in kulturellen Errungenschaften und in der christlich-jüdischen Religion nach Merkmalen

einer gemeinsamen europäischen Identität. Verunsichert sind auch die Musikhochschulen in Deutschland, wo Solist\_innenklassen zu 90, zuweilen gar zu 100 Prozent mit Studierenden aus dem Ausland besetzt sind. Teilen diese Studierenden mit ihren deutschen Kommiliton\_innen und Professor\_innen eine gemeinsame (musikalisch-)kulturelle Identität (vgl. Clausen 2014)?

Der soziale Raum, die konkreten alltäglichen Erlebnisse und Erfahrungen spielen bei der Konstruktion kultureller Identität eine zentrale Rolle. «Eine Gruppe, die etwa zusammenarbeitet», so der Ethnologe Werner Schiffauer, «tendiert dazu, eine Folklore aufzubauen, ein kollektives Gedächtnis auszubilden, gemeinsame Klassifikationen zu konstruieren. Dies wird sich früher oder später in Ritualen oder materieller Kultur objektivieren» (Schiffauer 2002: 13). Und da Fragen zur kulturellen Identität dann bedeutsam werden, wenn vermeintliche Selbstverständlichkeiten oder Zugehörigkeitsgefühle in Frage gestellt werden oder wenn das Verhältnis von Selbst- und Fremdverständnis nur wenig kongruent ist, ist es wenig erstaunlich, wenn sie sowohl in der Phase der Adoleszenz als auch bei der Orientierung in einer Einwanderungsgesellschaft in den Vordergrund treten. Auf beide Orientierungsversuche wiederum muss die interkulturelle Musikpädagogik reagieren.

Fragen zur kulturellen Identität werden in der Adoleszenz genährt von der neu erworbenen Fähigkeit, verschiedene Grade von Authentizität zu unterscheiden: «Man ist aus der Innensicht nicht immer der, als der man sich nach aussen gibt oder anderen erscheint» (Greve 2007: 309). «Vor allem während der Adoleszenz», fasst Greve zusammen, «gewinnen die Zugehörigkeiten zu (möglicherweise verschiedenen oder wechselnden) sozialen Gruppen und damit die Bedürfnisse nach entsprechender Selbstkategorisierung einerseits, aber auch das ggf. heterogene soziale Feedback andererseits, eine zentrale Bedeutung bei der Entwicklung der eigenen Identität» (ebd.). Probleme in diesem Zusammenhang können entstehen, wenn «heterogene Kontexte» auch «heterogene Rückmeldungen zu divergenten Selbsteinschätzungen» (ebd.) geben. Ebenso bei der Suche nach konkreten alternativen Zukunftsentwürfen, («Ich könnte auch anders sein»), ist die Einschätzung der eigenen Person verbunden mit Bewertungen durch die Gruppe. In einem ähnlichen Sinne konnte die Musikpädagogin und -soziologin Renate Müller nachweisen, dass die Bereitschaft, sich dem akzeptierten Musikgeschmack anzupassen, wächst, je stärker der soziale Aussendruck in einer Gruppe wirkt (Müller 1990). Die sozialen Beziehungen in konkreten Situationen schaffen die Möglichkeiten, wie die bzw. der einzelne das Symbolsystem Musik zur Identitätskonstruktion nutzen kann, und kontrollieren sie gleichzeitig. In restriktiven sozialen Gruppen sei der Gebrauch von Musik daher keinesfalls Ausdruck einer individuellen ästhetischen Präferenz, sondern beschränke sich auf den Ausdruck von Zusammengehörigkeit. Andererseits – so ein weiteres Ergebnis der Untersuchung – können Jugendliche desto freier mit Musik umgehen, je mehr die soziale Bedeutung von Musik nicht den Zusam-

menhalt nach innen und die Abgrenzung nach aussen repräsentiert, sondern tatsächlich als Ausdruck einer individuellen Einzigartigkeit interpretiert wird (Müller 1990: 72f).

In einer Migrationsgesellschaft können Erfahrungen von Diskrimination, Machtlosigkeit und verbaler oder körperlicher Gewaltandrohung für Jugendliche Fragen zur personalen wie kulturellen Identität verschärfen. Birand Bingül beschreibt, wie sich für ihn das Leben nach dem Brandanschlag auf die Familie Genc im Jahre 1993, bei dem fünf Menschen in den Flammen starben, änderte: «Wir, meine Familie, lebte nicht weit von Solingen. Ich war keine 18 und war mir immer ziemlich normal vorgekommen. Ich ging auf eine normale deutsche Schule, war im deutschen Sportverein, hatte eine deutsche Freundin. Doch auf einmal war ich zuallererst Türke. Ich bekam panische Angst, dass durch unsere gläserne Haustür ein Molotowcocktail fliegen könnte. (...) Ich hörte meine Eltern jeden Abend über eine Rückkehr in die Türkei sprechen. Der Schreck, ja die Todesangst, steckt vielen Deutschtürken bis heute in den Knochen und hat die Erziehung der heutigen Jugendlichen mitgeprägt» (Bingül 2012: 124f). Auch Amartya Sen streicht heraus, dass man niemanden zwingen kann, einen so zu sehen, wie man sich selbst sieht: «Ein Jude in Nazideutschland, ein Afro-Amerikaner angesichts eines zum Lynchmord entschlossenen Mobs im amerikanischen Süden oder ein aufrührerischer landloser Landarbeiter im Norden Bihars, den ein von Grundbesitzern aus einer höheren Kaste angeworbener Schurke mit der Waffe bedroht – sie werden an der Identität, welche die Angreifer ihnen zuschreiben, nichts ändern können. Die Freiheit, unsere Identität aus der Sicht anderer zu wählen, kann bisweilen ausserordentlich beschränkt sein» (Sen 2010: 45). Menschen mit einem Migrationshintergrund können gezwungen werden, sich mit einer von aussen vermittelten stigmatisierenden Anders- und Besonderheit, einem Konstrukt kollektiver Alterität, auseinandersetzen zu müssen, die ihrem Selbstverständnis zwar nicht entspricht, die aber dennoch prägend sein kann für den Entwurf ihrer kulturellen Identität.

Eine beeindruckende Langzeitstudie zum Einfluss von sozialen Räumen und gesellschaftlichen Kontexten auf Konstruktionen personeller bzw. kultureller Identität hat Werner Schiffauer vorgelegt. Schiffauer hat fünfundzwanzig Jahre lang eine Gruppe von Menschen beobachtet, die ursprünglich aus Subay, einem Dorf in der Türkei, nach Deutschland eingewandert sind.<sup>8</sup> Die erste Generation wanderte aus Subay nach Deutschland ein. In der Heimat spielten Fragen der Identität keine Rolle, denn die Normen, Werte und Deutungen waren als kulturelle Muster selbstverständlich in den Alltag integriert. Der reflexive Blick auf die eigenen kulturellen

Gepflogenheiten sei erst durch zwei weitere Erfahrungen ausgelöst worden: Zum einen sahen sich die Migranten in der Mehrheitsgesellschaft diskriminierenden Fremdzuschreibungen ausgesetzt (im Sinne von «alle Türken sind ...») – eine Klassifizierung, die ihnen aber nicht ihre Gemeinsamkeiten, sondern im Gegenteil die Verschiedenheiten ihrer kulturellen Verortungen vor Augen führte. Sie begannen sich zu definieren als Personen, die «an die laizistische und säkulare Kultur der modernen Türkei anknüpften, in solche, die sich bewusst als Muslime definierten, und schliesslich in solche, die in Konstruktionen wie dem Turkismus den Kern der türkischen Kultur sahen» (ebd.: 14). Als zweite Erfahrung, die den reflexiven Blick auf die eigene kulturelle Verortung initiierte, benennt Schiffauer die wachsende Erkenntnis, dass nun die eigenen Kinder in einer anderen Kultur und Gesellschaft aufwachsen, und dass man sich vergegenwärtigen musste, welche Normen und Werte man weitergeben wollte. Aus der «Angst vor der Entfremdung der Kinder» hatte sich die «Sorge um die eigene Kultur» entwickelt. Die zweite Generation sei in dieser ambivalenten Situation, mit «spiegelbildlichen Stereotypen» herangewachsen. Einerseits wurde von den Eltern das unvermeidliche Einlassen auf die deutsche Gesellschaft sorgfältig und misstrauisch registriert (pubertäre Abgrenzungen wurden als «Verdeutschung» interpretiert); andererseits verstand die deutsche Gesellschaft unter einer geglückten Integration eine möglichst vollständige Anpassung an die in der Mehrheitsgesellschaft für selbstverständlich befundenen Traditionen, Werte, Normen und Bedeutungszuweisungen. «Zu Hause war man misstrauisch, ob die Kinder «schon» Deutsche waren, in der Schule, ob sie «noch» Türken waren.» (ebd.: 15) Meines Erachtens nach werden an den Erfahrungen dieser zweiten Generation die Versäumnisse einer Einwanderungs- und Integrationspolitik, das Fehlen einer interkulturellen Pädagogik und eines gesellschaftlichen Diskurses besonders deutlich. Die Jugendlichen wurden in der Gesellschaft, in der sie aufgewachsen waren, als Fremde behandelt. Ein pubertäres Auflehnen aber gegen die Eltern hätte eine Zuwendung zu diesem Land bedeutet, in dem sie Zurückweisungen und Diskriminierungen erlebten. So beobachtet Schiffauer, dass die zweite Generation aus einer generellen Abneigung gegenüber kulturellen Festschreibungen eher individualistische Selbstkonzepte formulierte. «Jede positive Zuschreibung wurde gewaltsam und «als unzumutbare Festlegung empfunden» (ebd.: 15). Die dritte Generation nun habe eine erstaunliche Wendung vollzogen. Die Kinder und Jugendlichen, so die Beobachtungen Schiffauers, setzen sich «positiv und selbstbewusst» gegen die deutschen Jugendlichen ab; sie behaupten offensiv ihre «türkische» Identität. «Die Generation», so Schiffauer, «die von aussen betrachtet

---

<sup>8</sup> Schiffauer erarbeitet aus vielen Beobachtungen und Interviews Begründungen kultureller Verortungen, die als Hypothesen auch an andere Situationen angelegt werden können – natürlich sind sie ohne weiteres nicht auf jede Migrationssituation übertragbar.

kaum mehr Unterschiede zur Mehrheitsgesellschaft aufweist, betont am nachdrücklichsten und selbstbewusstesten ihre Differenz» (ebd.: 15).<sup>9</sup>

Ob das Betonen dieser Differenz tatsächlich ein Zeichen von Selbstbewusstsein oder eher von «tiefer Verunsicherung» ist, wie es weiter oben von Bingül bezeichnet wurde, kann an dieser Stelle nicht entschieden werden. Deutlich aber wird, dass die Konstruktion kultureller Identität von Menschen in Migrationssituationen nicht auf einer einfachen *Wahl* zwischen Herkunfts- oder Aufnahmegesellschaft beruht, wie es z.B. der Musikpsychologe Rolf Oerter in seinem Handbuchartikel zur «kulturellen Identität von Minoritäten» darstellt<sup>10</sup>. Vielmehr handelt es sich dabei um eine dynamische, komplexe und sehr sensible Wechselbeziehung zwischen Aktion und Reaktion aller Beteiligten. Und erst in der Anerkennung dieser Wechselbeziehung können sich alle Beteiligten einander vielfältige kulturelle Anschlussstellen und Verortungen zugestehen und gemeinsam in offene Prozesse kultureller Identitätskonstruktionen treten.

## KONSEQUENZEN FÜR DIE MUSIKPÄDAGOGIK?

Im Kontext dieser Überlegungen müsste die Frage präzisiert werden: Welchen Beitrag kann die Interkulturelle Musikpädagogik leisten, um Kinder und Jugendliche im Musikunterricht in der Ausbildung einer stabilen, ausbalancierten kulturellen Identität zu unterstützen? Wie kann ihnen bei ihrer aktiven Konstruktionsleistung geholfen werden – ihrer Fähigkeit, Wahlmöglichkeiten zu sehen, begründet auszuwählen, Ambivalentes zu integrieren, für die jeweils individuellen Entscheidungen deutende Erklärungen zu finden und sich so kulturell vielfältig zu verorten?

Identitätsarbeit stellt nicht nur einen inklusiven, sondern auch einen exklusiven Prozess dar; schliesslich grenzt man sich von jenen ab, die anders sind, als man

selbst sein möchte. Und auch wenn Vorsicht mit radikalen Abgrenzungen geboten ist – Grenzziehungen gehören durchaus zur Entwicklung einer stabilen Identität. Und zwar sowohl die Abgrenzung von musikalischen Praxen als auch von deren Mitgliedern bzw. Teilnehmer\_innen. Da sich Schüler\_innen und Lehrer\_innen in der Regel verschiedenen (musikalischen) Kulturen zugehörig fühlen, ist es evident, dass hier Grenzen gezogen und immer wieder neu gesichert werden. Doch trotz der Akzeptanz der notwendigen Grenzziehung bleibt die pädagogische Intention, auch das, was als anders, als man selbst sein möchte, wahrgenommen wird, zu respektieren und wertzuschätzen. Kaiser spricht in diesem Zusammenhang von der Permeabilität, d.h. von der Durchlässigkeit von Identitäten: «Durchlässigkeit meint in diesem Zusammenhang jenes Ausmass, mit dem eine Person ›Andersartigkeit‹ akzeptiert ohne diese als Angriff auf die eigene Identität oder gar als deren Infragestellung zu empfinden» (Kaiser 2008: 51).

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

Bei der Thematisierung vieler unterschiedlicher musikalisch-kultureller Praxen sollten den Schüler\_innen Anknüpfungspunkte oder Schnittstellen zu ihrem eigenen Leben und ihren kulturellen Erfahrungen angeboten werden; doch ebenso sollen sie neugierig auf unbekannte und für sie ungewöhnliche Musiken zugehen können. Neu entdeckte musikalisch-kulturelle Praxen können bei Interesse weiter verfolgt und vielleicht sogar Teil ihrer eigenen kulturellen Identität werden. In jedem Falle sollten die Schüler\_innen bei möglichst vielen Themen und Angeboten im Unterricht das Gefühl haben, dass es um ihr eigenes Leben geht und Chancen von Identitätsangeboten sehen. Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund wird dies umso besser gelingen können, je weniger Diskrepanz sie zwischen ihren eigenen Lebensansprüchen und dem Spiegel, den die Mehrheitsgesellschaft ihnen vorhält, sehen müssen. Im idealen Falle ist dann in Zukunft eine explizit interkulturelle Musikpädagogik nicht mehr nötig, weil Menschen ihre personalen und kulturellen Identitäten nicht durch ihre Herkunft bestimmen (lassen), sondern sich in vielen unterschiedlichen (musikalischen) Kulturen verorten und weil der Musikunterricht an der allgemeinbildenden Schule ohnehin prinzipiell interkulturell angelegt ist.

---

<sup>9</sup> Ebenso konstatiert Birand Bingül, dass Menschen, die die gemeinsame Erfahrung der Einwanderungsgeschichte teilen, dennoch nicht kulturell gleich denken und handeln (unreflektiert im Heimatland, deutlich reflektiert in der Migrationssituation), sondern dass sie verschiedene personelle und kulturelle Identitäten herausbilden. Gegenwärtig beobachtet er «Städter und Dörfler, Kurden, Armenier und Aramäer, Sozialdemokraten und Nationalisten, Kulturmuslime, fromme Muslime, konservative Muslime, Aleviten und Atheisten, Arbeitertürken, Akademikertürken, Businesstürken, Big-Business-Türken» (Bingül 2012: 126).

<sup>10</sup> Rolf Oerter, Experte für musikalische Sozialisation, beschreibt wenig differenzierend so genannte «ethnische Minderheiten», die in der Migrationssituation «einerseits ihr kulturelles Erbe zu bewahren versuchen, andererseits sich an den Hauptstrom der Kultur anpassen müssen.» (...) Enkulturation – als Voraussetzung der Schaffung kultureller Identität – besteht für Oerter in zwei Erfahrungsmöglichkeiten der Kinder von «Minderheiten»: Einerseits würden sie «Werte und Verhaltensmuster der Ursprungskultur ihrer Familie» übernehmen und andererseits «die mehr oder weniger davon abweichenden Kultur des Gastlandes.» Würden die Kinder vor dem Eintritt in die Schule mehr oder weniger isoliert in der «Ursprungskultur» aufwachsen, bezeichnet Oerter den Schuleintritt als zweite Enkulturation beziehungsweise bereits als «Akkulturation», denn die primäre kulturelle Identität sei bereits vollzogen (Oerter 2008: 114).

## Literatur

—  
Barth, Dorothee (2008): Ethnie, Bildung oder Bedeutung? Zum Kulturbegriff in der interkulturell orientierten Musikpädagogik, Dissertation, erschienen bei Wissner in der Reihe: Kraemer, Rudolf-Dieter (Hg.): Forum Musikpädagogik Band 78, Augsburg: Schöningh.

—  
Barth, Dorothee (2013a): Hör ich verschieden oder hören wir gleich? Zur Bedeutung der Begriffe «Identität» und «Diversität» in der Interkulturellen Musikpädagogik. In: Alge, Barbara/Kraemer, Oliver (Hg.): «Beyond borders: Welt-Musik-Pädagogik. Musikpädagogik und Ethnomusikologie im Diskurs», Augsburg: Wissner, S. 67-80.

—  
Barth, Dorothee (2013b) «In Deutschland wirst du zum Türken gemacht!!» oder: Die ich rief, die Geister, werd' ich nun nicht los. Von der projektiven zur inszenierten Ethnizität. In: Diskussion Musikpädagogik, Heft 57, S. 50-58.

—  
Bingül, Birand (2012): Gekommen um zu bleiben. In: Charim, Isolde/Auer Borea, Getraud (Hg.): Lebensmodell Diaspora. Über moderne Nomaden, Bielefeld: transcript Verlag, S. 123-132.

—  
Clausen, Bernd (2014): Welchen Beitrag können Musikhochschulen bei der persönlichen Entwicklung der Studierenden leisten? In: Musikforum, Heft 3, S. 15-17.

—  
Erikson, Erik H. (1959). Identität und Lebenszyklus, Frankfurt/Main: Suhrkamp. 2. Aufl. 1974.

—  
Greve, Walter (2007): Selbst und Identität im Lebenslauf. In: Brandstädter, Jochen/Lindenberger, Ulman: Entwicklungspsychologie in der Lebensspanne. Ein Lehrbuch, Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer, S. 305-336.

—  
Kaiser, Hermann Josef (2008): Kulturelle Identität als Grenzerfahrung. In: Vogt, Jürgen (Hg.): Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik, online unter: <http://www.zfkm.org/08-kaiser.pdf>. (letzter Zugriff 01.09.2014).

—  
Kautny, Oliver (2012): Für eine Entlastung des interkulturellen Musikunterrichts. In: Diskussion Musikpädagogik, Heft 55, S. 16-22.

—  
Keupp, Heiner (2002a): Jeder nach seiner Façon? Identitätskonstruktionen im Wandel. In: Ethik und Unterricht, Heft 4: Identitätskonstruktionen, S. 9-11.

—  
Keupp, Heiner/Ahbe, Thomas/Gmür, Wolfgang/Höfer, Renate (Hg.) (2002b): Identitätskonstruktionen. Das Patchwork der Identitäten in der Spätmoderne, Reinbeck: Rowohlt. Hamburg.

—  
Keupp, Heiner (2012): Subjektgenese, Enkulturation und Identität. In: Bockhorst, H./Reinwand V./Zacharias, W. (Hg.): Handbuch Kulturelle Bildung, München: Kessler-Druck, S. 98-102.

—  
Müller, Renate (1990): Soziale Bedingungen der Umgehensweisen Jugendlicher mit Musik, Essen: Die Blaue Eule.

—  
Niethammer, Lutz (2000): Kollektive Identität. Heimliche Quellen einer unheimlichen Konjunktur, Reinbeck bei Hamburg:rororo.

—  
Nünning, Ansgar (2012): Zur Vielfalt der Kulturbegriffe und deren Relevanz für Bildung und Identität. In: Gies, Stefan/Hess, Frauke (Hg.): Kulturelle Identität und soziale Distinktion. Herausforderungen für Konzepte musikalischer Bildung, Innsbruck: Helbling, S. 115-138.

—  
Oerter, Rolf (2002/überarbeitet 2008 ): Kulturelle Identität, Minoritäten. In: Oerter, Rolf/Montada, Leo (Hg.): Entwicklungspsychologie (5. vollständig überarbeitete Auflage), Basel: Beltz Verlag, S. 114.

—  
Reckwitz, Andreas (2000): Die Transformation der Kulturtheorien. Zur Entwicklung eines Theorieprogramms, Weilerswist: Velbrück Wissenschaft.

—

Schatt, Peter W. (2000): Form und Norm. Zum Problem interkulturellen Musikverstehens, in: Musik und Bildung, Heft 6, S. 9-13.

—

Schiffauer, Werner (2002): Kulturelle Identitäten. In: Ethik und Unterricht, Zeitschrift der Fächergruppe Ethik/Werte und Normen/ LER/Praktische Philosophie, Heft 4: Identitätskonstruktionen, S. 12-17.

—

Sutter, Alex (1998): Gibt es ein Menschenrecht auf kulturelle Identität? In: Blickwechsel. Die interkulturelle Schweiz an der Schwelle zum 21. Jahrhundert. Hrsg. von Simone Prodoliet, S. 50-61 und <http://www.transkultur.ch/cms/upload/pdf/1998caritas-ki.pdf>. (letzter Zugriff: 24.09.2014).

—

Uecker, Friedrich (2014): Hochschulinfarkt. Merkwürdigkeiten der Musikhochschulen. Oder: Baden-Württemberg ist überall. In: Musikforum, Heft 1: «Musikhochschulen in Deutschland», S. 12-13.