

Tobias Hömberg

Kulturelle Identität(en).

Ein Literaturüberblick zu pädagogischen Sichtweisen und Perspektivierungen des Begriffs

Cultural Identity and Identities.

A Review of Literature Concerning Pedagogical Perspectives on and of the Concept

Der vorliegende Beitrag betrachtet, wie der Begriff kulturelle Identität in der Interkulturellen Pädagogik und der Migrationspädagogik diskutiert, bestimmt und genutzt wird. Ausgehend von musikpädagogischen Überlegungen zur Begriffsverwendung werden exemplarische Texte daraufhin befragt, welche Auffassungen von und zu kultureller Identität dort vertreten werden. Dabei zeigen sich Abweichungen in Hinblick auf das Verhältnis von Individuen und Kollektiven, den Zusammenhang von Kultur und Ethnizität, die berücksichtigten Perspektiven und die gezogenen pädagogischen Schlüsse. Sie bieten Anregungen für weitere musikpädagogische Auseinandersetzungen.

This literature review examines how the concept of cultural identity is discussed, defined and used in German-language intercultural and migration pedagogy. Based on reflections from a music education point of view on the use of the concept, selected texts are considered in terms of which perceptions of cultural identity they advocate. This enables differences to become apparent with regard to the relationship of individuals to groups, the connections between culture and ethnicity, the perspectives taken into consideration and the pedagogical conclusions drawn. By this means, the literature review seeks to promote further discussion of these issues in the field of music education.

Kulturelle Identität ist ein vielfach gebrauchter Begriff. Dem verbreiteten Verständnis zufolge bringt er zum Ausdruck, dass die Identitäten von Menschen maßgeblich über ihre Teilhabe an einer Kultur definiert seien. So erscheint er in politischen Debatten und Alltagsdiskursen, um kulturelle Zugehörigkeiten und Zusammengehörigkeiten zu beschreiben, aber auch festzuschreiben – suggeriert er doch eine unlösbare Verbindung zwischen Menschen und ihrer

Kultur. Dabei findet er sich vor allem in Diskursen, in denen Kultur ethnisch oder national konnotiert wird.

Seit seinem Aufkommen in den 1990er-Jahren stehen der Begriff kulturelle Identität, der Wert und die Gefahren seiner Verwendung international in der Diskussion. So stellt etwa der britische Soziologe Stuart Hall fest, dass Ethnie und Nation für die meisten Menschen der Welt zu den wichtigsten Identifikationsquellen gehörten (vgl. Hall, 1994). Andererseits tendiere der Terminus kulturelle Identität zu Nationalismus und Rassismus: Er diene zur Rechtfertigung dafür, Menschen als einer Kultur zugehörig zu vereinnahmen, aber ebenso Menschen abzuweisen, wenn sie dieser Kultur vermeintlich nicht angehören. Obwohl solche Verstehensweisen von Identität als überholt gelten müssten, hält Hall den Begriff für nützlich, um das Verhältnis von Menschen und den sie umgebenden Kulturen zu thematisieren (vgl. Hall, 2004).

Im Gegensatz dazu lehnt etwa der französische Philosoph François Jullien die Bezeichnung kulturelle Identität grundsätzlich ab. Es handle sich um ein ungeeignetes und gefährliches Konzept, das die Grundlage für interkulturelle Konflikte schaffe. Dabei hat Jullien vor allem im Sinn, dass Kulturen selbst sich nicht fixieren und separieren ließen, sondern durch Vielfalt, Mischung und Veränderung auszeichneten und allen Menschen offenstünden (vgl. Jullien, 2017).

Im deutschsprachigen Raum wiederum vertritt der Philosoph Wolfgang Iser die These von der *Transkulturalität*, wonach Kulturen sich in Zeiten der Globalisierung und Migration wechselseitig durchdringen würden. Damit seien auch die Menschen heute von je verschiedenen kulturellen Einflüssen und Zugehörigkeiten geprägt. Die Vorstellung kultureller Identitäten von Individuen könne daher nur aufrechterhalten werden, wenn diese Identitäten transkulturell verstanden würden (vgl. Iser, 1994, 2017).

Zum musikpädagogischen Diskurs über kulturelle Identität

Aus Sicht einer interkulturell orientierten Musikpädagogik scheint die Diskussion um kulturelle Identität bedeutsam, da sie hineinführt in Fragen, die sich angesichts vielfältiger kultureller Bezüge und Herkunft von Menschen in unserer Gesellschaft, damit auch in Schule und Musikunterricht, stellen: Mit den zahlreichen Möglichkeiten, sich selbst und andere kulturell zu verorten, steigen die Schwierigkeiten, aber oftmals auch die Bedürfnisse, eindeutige Identitäten zu beziehen sowie anderen zuzuweisen. In der Musikpädagogik wird diskutiert, wie der Begriff kulturelle Identität aufgefasst und genutzt werden sollte, um solche Fragen in der theoretischen Auseinandersetzung

sowie in der pädagogischen Praxis zu thematisieren und dabei als pädagogisches Ziel die Vielfalt an möglichen kulturellen Zugehörigkeiten zu schützen und zu stärken.

Dorothee Barth sieht im Terminus kulturelle Identität selbst einen Widerspruch angelegt: Die Konzepte einer Identität von Individuen und einer mit anderen geteilten Kultur stünden in einem Spannungsverhältnis. Es bestehe die Gefahr einer Gleichsetzung beider, insbesondere dort, wo Kultur ethnisch bestimmt werde (vgl. Barth, 2012). Sie sucht daher, ein verändertes Verständnis kultureller Identität zu etablieren, das sich vom engen Bezug auf ethnische Zugehörigkeiten löst. Dazu empfiehlt sie einen *bedeutungsorientierten* Kulturbegriff, der auf jegliche Formen menschlicher Gemeinschaften bezogen werden kann, sofern sie gemeinsame Lebensstile, Gepflogenheiten oder Haltungen teilen und diesen einen ähnlichen Sinn zuweisen. Ein solch verändertes Konzept von Kultur und damit auch kultureller Identität ermögliche es Menschen, sich in verschiedenen Kulturen zugleich zu verorten. Pädagogisch ergibt sich demnach die Aufgabe, Kinder und Jugendliche – insbesondere mit Migrations- oder Fluchtgeschichte – bei der Entwicklung flexibler, auch ambivalenter kultureller Identitäten zu unterstützen (vgl. Barth, 2014, 2018).

Hermann Josef Kaiser versteht kulturelle Identität als „Grenzerfahrung“ (Kaiser, 2008). Er betont, dass die Identitäten von Individuen wie Gruppen stets auf Grenzziehungen basierten, nicht selten auch in Bezug auf die je eigene Musikkultur. Das pädagogische Interesse richtet sich aus seiner Sicht darauf, wie durchlässig solche Grenzen jeweils seien.

Im Sinne der Überlegungen Barths und Kaisers erörtert Martina Benz, wie Individuen ihre eigenen kulturellen Identitäten als durchlässig und hybrid konstruieren könnten. Den Transkulturalitätsbegriff Wolfgang Welschs aufgreifend, siedelt sie diese Identitätskonstruktionen in einem transkulturellen Zwischenraum an, wo verschiedene Menschen einander in Interaktion begegnen würden. Dazu brauche es transkulturelle Kompetenz, die auch im Musikunterricht gestärkt werden solle (vgl. Krause-Benz, 2013).

In Hinsicht auf ein weites, bedeutungsorientiertes und konstruktivistisches Kulturverständnis merkt zuletzt Johann Honnens an, dass wiederum der Stellenwert von ethnischen Kulturen für kulturelle Identitäten nicht aus dem Blick geraten dürfe. Er bezieht sich dabei vor allem auf die Perspektive von Menschen mit Migrationsgeschichte. Ethnien seien zwar ebenso wie andere Kulturen Konstrukte, würden aber über die eigene Sozialisation oft in besonderer Weise verinnerlicht. Pädagogisch gewendet erfordere dies, ethnisch-kulturelle Selbstverortungen sowohl anzuerkennen wie auch behutsam zu hinterfragen (vgl. Honnens, 2018).

Die musikpädagogischen Auseinandersetzungen mit kultureller Identität zeigen das Bemühen, den Begriff so zu fassen, dass er einerseits den Empfindungen und Bedürfnissen kultureller Selbstdefinition von Menschen in der Migrationsgesellschaft gerecht wird, andererseits dem Anliegen einer interkulturell orientierten Musikpädagogik dient, zwischen vielfältigen Kulturen und Zugehörigkeiten zu vermitteln. Dabei werden unterschiedliche Perspektiven berücksichtigt: Außensichten auf Personen und kulturelle Gruppen, Innensichten der Individuen und Gruppen selbst, pädagogisch-normative Gesichtspunkte. Bei der Frage, was kulturelle Identität ist oder sein soll, scheinen insbesondere das Verhältnis von Individuum und kulturellem Kollektiv sowie der Zusammenhang von Kultur und Ethnizität brisant.

In besonderem Maße wird diese Diskussion auch in der Interkulturellen Pädagogik sowie der Migrationspädagogik geführt, die als Bezugsdisziplinen einer interkulturell orientierten Musikpädagogik gelten können. Im Folgenden soll daher anhand exemplarischer Texte beleuchtet werden, wie der Begriff kulturelle Identität in diesen Disziplinen aufgefasst und diskutiert wird. Das Interesse richtet sich auf folgende Aspekte:

(1) Wie wird der Begriff kulturelle Identität bestimmt, (2) welche Perspektiven werden dabei eingenommen? Und (3) welche pädagogischen Aufgaben werden formuliert?

Wie zu zeigen sein wird, setzt jede der hier ausgewählten Sichtweisen einen spezifischen Fokus: Kulturelle Identität gilt als „Orientierungsmuster“ (Nieke, 2007, S. 94), als „Positionierung“ (Auernheimer, 1997, S. 307, 2012, S. 73), als „Praxis des Unterscheidens“ (Mecheril, 2003, S. 13), als „kulturelle Identifizierung“ (Messerschmidt, 2014, S. 118) oder als „Lernproblem“ (Flehsig, 2002).

Interkulturell- und migrationspädagogische Sichtweisen auf kulturelle Identität

Kulturelle Identität als Orientierungsmuster

Nach Auffassung Wolfgang Niekies ist die Identität eines jeden Menschen aufs Engste verkoppelt mit den Gruppen, denen er sich zurechnet und zugerechnet wird. Unter den übergreifenden kollektiven Identitäten schreibt er kulturellen und ethnischen Identitäten eine gemeinsame Sonderrolle zu, da ihnen eine herausgehobene Funktion für die Orientierung von Individuen zukomme (vgl. Nieke, 2007).

Nieke entwirft ein „Ordnungsmodell“ (ebd., S. 86) kollektiver Identitäten, in dem er sechs elementare „Wir-Identitäten“ ausfindig macht: Geschlecht, Alter,

Familie, Peer Group, Beruf sowie insbesondere „Lebenswelt, Kultur“ (ebd., S. 89). Den Begriff *Kultur* fasst er als „Ensemble der Deutungsmuster“ einer sozialen Gemeinschaft, die mit den Begriffen Milieu oder eben Lebenswelt¹ bezeichnet werden könne. Die ethnische Identität bilde eine Untergruppe der kulturell-lebensweltlichen Identität (ebd., S. 89–90).

Nieke zufolge bezieht das Ich seine eigene Identität wesentlich aus Übereinstimmungen mit den übergreifenden kollektiven Identitäten. Er begründet dies mit ihrer mehrfachen Orientierungsfunktion für das Individuum selbst und für andere. So könne die Zugehörigkeit zu einer kulturellen Gruppe aus der Innenperspektive eines Menschen persönlichen Sinn vermitteln. Dazu müssten die eigene Weltsicht und die der Gruppe sich als kompatibel erweisen.

„Diese Prüfprozedur lässt sich als Identifikation mit Wesensmerkmalen einer Bezugsgruppe fassen, und das positive Ergebnis der Prüfung ist die Identität, d. h. die Übereinstimmung der Orientierungen eines Individuums mit den tatsächlichen oder vermuteten Orientierungen, die in der Bezugsgruppe akzeptiert oder verbindlich sind.“ (Ebd., S. 85)

Aus der Außenperspektive wiederum sei es möglich, andere Personen den Gruppen zuzuordnen, denen sie aufgrund ihrer Merkmale angehören könnten – auch wenn es sich um Stereotype handle. Nur wo die Selbstverortungen eines Menschen den an ihn gerichteten Erwartungen entsprächen, werde ihm die notwendige soziale Anerkennung² zuteil (vgl. ebd., S. 87–88). Niekess Auffassung zufolge ist die Identifikation mit den eigenen Bezugsgruppen somit zwar eine Entscheidung des Individuums, aber von dem Bewusstsein geprägt, dass das Abweichen davon grundsätzlich prekär ist. Die ‚kulturelle und ethnische Identität‘ gilt damit als Gruppenidentität, die zugleich auf das einzelne Individuum durchschlägt.

Die Verbindung von Kultur und Ethnie macht Nieke an gemeinsamen Merkmalen dieser Identitäten fest: Beide seien durch Sprache, Religion, Lebensform und Weltorientierung bestimmt. Darüber hinaus bezeichne ethnische Identität auch „den gemeinsamen Siedlungsraum und die Rasse (die wiederum selbst zwar ein kulturelles Konzept ist, aber auf etwas Äußerliches, Biontisches verweist)“ (ebd., S. 92). Nieke übernimmt damit diejenigen Kennzeichen und Begriffe, die geeignet scheinen, für sich selbst und andere

¹ Nieke verweist dabei auf den Lebensweltbegriff des Soziologen Alfred Schütz. Vgl. Schütz, A. (1932/1993). *Der sinnhafte Aufbau der sozialen Welt*. Frankfurt a. Main: Suhrkamp.

² Nieke bezieht sich hier implizit auf die sozialwissenschaftliche Anerkennungstheorie. Vgl. etwa Honneth, A. (1992/2003). *Kampf um Anerkennung. Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte*. Frankfurt a. Main: Suhrkamp.

demonstrative ethnische Zuordnungen vorzunehmen. Zugleich folgt er der Kritik an solcher Ethnisierung: Da die Kategorien Ethnie und Rasse als Konstruktionen gelten müssten, geschehe sie zumeist aus einer bestimmten, aber oft verschleierte Motivation heraus. Wo etwa migrantische und einheimische Gruppen in Konkurrenz um Einfluss oder Ressourcen stünden, diene die Zuschreibung ethnischer Identitäten dazu, die eigene von anderen Gruppen abzugrenzen und sich gegenüber diesen zu behaupten. Nieke plädiert daher dafür, „zwischen den kollektiven Identitäten im Sinne der Orientierungsmuster und Orientierungsrahmen“ sowie „den herrschaftsorientierten Diskursen über Ethnien und Ethnizität“ (ebd., S. 94) zu differenzieren – wenngleich er selbst diesen Zusammenhang in seinem Modell fort- und festschreibt. Dies erklärt sich aus dem hohen Stellenwert, den er dem Bezug auf Ethnizität in den Selbst- und Fremddefinitionen sowie Abgrenzungen aus der Perspektive von Individuen und Gruppen beimisst. Der pädagogische Auftrag richtet sich seines Erachtens darauf, Menschen bei den Prozessen der eigenen Orientierung zu begleiten, die die kulturelle und ethnische Selbstvergewisserung wesentlich einschließt.

Kulturelle Identität als Positionierung

Anders als Nieke bezieht Georg Auernheimer den Begriff kulturelle Identität nicht auf Gruppen, sondern auf Individuen. Dabei beurteilt er das Zusammenspiel von Kultur und individueller Identität als weit flexibler (vgl. Auernheimer, 1997, 2012).

Im Verständnis Auernheimers ist die eigene Kultur eines Menschen grundsätzlich durch seine Herkunft und seine soziokulturelle Zugehörigkeit vorbestimmt, womit der Kulturbegriff auch hier in die Nähe von Ethnizität rückt. Auernheimer zufolge wird die Frage nach der kulturellen Identität vor allem dann virulent, wenn Menschen sich in einer Minderheitensituation befinden, insbesondere als Migrant*innen. Allerdings dürfe kulturelle Identität nicht mit kultureller Prägung verwechselt werden, wie er sie etwa im Habitusbegriff Pierre Bourdieus³ angelegt sieht (vgl. Auernheimer, 2012, S. 73). Kulturelle Identität gründet Auernheimer zufolge vielmehr darin, sich zu den mit der Sozialisation erworbenen oder auch von außen zugeschriebenen kulturellen Eigenheiten in eine spezifische Beziehung zu setzen.

³ Vgl. Bourdieu, P. (1982). *Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft*. Frankfurt a. Main: Suhrkamp.

„Identität meint das Verhältnis zur eigenen Lebensgeschichte und zur Gesellschaft, schließt also eine Positionierung ein. Das ist der kaum umstrittene Kern des Identitätsbegriffs. ‚Kulturelle Identität‘ könnte oder müsste demnach heißen: *mein Verhältnis zu ethnischen Zuordnungen und damit verbundenen sozialen Erwartungen, mit anderen Worten die Gestaltung meiner ‚kulturellen Rolle‘, zweitens mein Verhältnis zu meinem ‚Habitus‘, z. B. zu meinen sprachlichen Eigenheiten, und damit drittens Art und Ausmaß der Verwendung kulturspezifischer Symbole für meine Selbstdefinition.*“ (Auernheimer, 1997, S. 307)

Kultur und Ethnizität erscheinen im Verständnis Auernheimers somit als Folie, auf die Menschen sich in ihrem Selbstverständnis beziehen, von der sie sich aber ebenso abheben können. Kulturelle Merkmale und Ressourcen können demnach zur Selbstverortung genutzt, nur selektiv übernommen, umgedeutet, aber auch verborgen und verneint werden. Das Repertoire an möglichen Umgangsweisen mit Kultur und Ethnizität erweitert sich, wenn mehrfache kulturelle Bezüge bestehen, insbesondere im Kontext von Migration (vgl. Auernheimer, 2012, S. 73).

Nach Auernheimers Auffassung entsteht kulturelle Identität insgesamt in der aktiven Aneignung und der produktiven Verarbeitung von den das eigene Leben prägenden Kulturen. Das Annehmen ethnischer Merkmale stellt dabei nur eine unter vielen Möglichkeiten dar. Zwar sieht auch Auernheimer die Entscheidungsoptionen durch die eigenen sowie andere Gruppen beeinflusst. Als maßgeblich für die Bestimmung von Identität gilt ihm jedoch ausschließlich die Innenperspektive der jeweiligen Individuen. Gegenüber der Auffassung Niekies sieht er sie mit dem Vermögen ausgestattet, ihre kulturellen Identitäten selbst zu gestalten. Dabei scheint zugleich das normative Bestreben der Interkulturellen Pädagogik durch, bestehende kulturelle Erfahrungen, Haltungen und Zugehörigkeiten zu hinterfragen und zu erweitern. So erkennt Auernheimer Parallelen zwischen Identitätsentwicklung und Bildungsprozessen: Beide verlangten, sich kritisch mit dem auseinanderzusetzen, „was an mich als kulturelle Praxis herangetragen wird“ (ebd., S. 69). Ziel sei ein „reflektiertes oder bewusstes Verhältnis zu sich selbst und zur Welt“ (ebd., S. 70). Der pädagogische Auftrag besteht nach Auernheimer dann darin, Bildungsbemühungen bewusst auf den Bereich aktiver Identitätsentwicklung zu erweitern, um die vielfältigen Formen kultureller Positionierungen aufzuzeigen.

Kulturelle Identität als Praxis des Unterscheidens

Während Autor*innen wie Nieke und Auernheimer eigene Bestimmungen des Begriffs kulturelle Identität vornehmen, richtet sich bei anderen der Fokus

stärker auf dessen Verwendungsweisen. Aus Sicht der Migrationspädagogik problematisiert Paul Mecheril den Gebrauch von kultureller Identität als äußere Perspektive auf Migrationsandere, die auch in pädagogischen Ansätzen verbreitet sei. Zugleich stellt er ihr wiederum eine legitime Innenperspektive gegenüber (vgl. Mecheril, 2003, 2004).

Auch Mecheril setzt kulturelle Identität mit ethnischer und nationaler Zugehörigkeit gleich, da diese Begriffe in migrationsbezogenen Diskursen miteinander verbunden seien (vgl. Mecheril, 2004, S. 20–22). Damit verschiebe sich auch der individuelle Identitätsbegriff hin zu kollektiver Identität. Somit sei zu klären, wie und von wem auf „natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeiten“ (ebd.) als kollektive kulturelle Identitäten von Menschen insistiert werde.

Mecheril bezeichnet kulturelle Identität als „Instrument des Hinsehens“ (Mecheril, 2003, S. 11), das die Zugehörigkeit von Individuen zu kulturellen Kollektiven zur Geltung bringe, während andere Identitätsaspekte ausgeblendet würden. Der Logik dieses kollektiven Identitätskonzepts folgend, werde mit dem Einnehmen dieser Perspektive auf andere die Handlungs- und Entwicklungsfähigkeit der einzelnen Menschen weitgehend in Abrede gestellt. Mecheril sieht solche Einschränkungen in der Unterschlagung der Spielräume, sich von vorgegebenen Zugehörigkeiten abzusetzen, in der Skepsis gegenüber Mehrfachzugehörigkeiten sowie im Verkennen der realen Heterogenität und Dynamik innerhalb kulturell-ethnischer Gruppen.

Kultur und Identität werden nach Mecheril dazu genutzt, Unterschiede im Auftreten oder Verhalten zwischen eigenen und fremden Gruppen zu erklären. Der häufig unreflektierte Rückgriff auf diese Kategorien verstelle demnach die Einsicht, dass kulturelle Identitäten eben darin erst konstruiert und separiert werden.

„Diese einseitige Richtung der Explanatoin führt dazu, dass nicht mehr gefragt wird, aufgrund welcher Bedingungen etwa in der Interaktion zwischen ethnischen Minderheitenangehörigen und Mehrheitsangehörigen die Akteure auf ‚ihre kulturelle Identität‘ zurückgreifen. Kulturelle Identität wird in der Regel als bestehender und selbstverständlich existenter Unterschied verstanden, nicht aber als eine Praxis des Unterscheidens, als eine Praxis der Interpretation und Konstruktion, die unter bestimmten Bedingungen attraktiv und für soziale Akteure sinnvoll ist[.]“ (Ebd., S. 13)

Mecheril erweitert seine Betrachtung damit wiederum um die Perspektive derjenigen, die kulturelle Identität für sich selbst und die eigene Gruppe in Anspruch nehmen: um ethnisch-kulturelle Eigenheiten zu betonen, Sprachen und Traditionen zu pflegen und vor dem eigenen soziokulturellen Hintergrund – im Sinne Auernheimers – ihr individuelles Selbstverständnis zu gestalten.

Die Praxis des kulturellen Unterscheidens werde, so Mecheril, schließlich auch vonseiten der (Interkulturellen) Pädagogik ausgeübt. Mit der pädagogischen Perspektive auf Migrationsandere würden deren kulturelle Identitäten erzeugt und stabilisiert, dabei je nach Blickweise als rückständig und kompensationsbedürftig oder als gleichwertig und ressourcenhaft betrachtet. Er gibt somit zu bedenken, dass trotz wohlmeinender Haltung der Anerkennung die Anderen hierin als Andere produziert und reproduziert würden⁴ (vgl. Mecheril, 2004, S. 100–102).

Der Gebrauchswert des Begriffes kulturelle Identität und seine pädagogische Verwendbarkeit bemisst sich nach Mecherils Auffassung daran, inwiefern er die Innensicht von Individuen auf ihr jeweiliges kulturelles Kollektiv abbildet. Als eine wichtige Dimension der Erfahrungen und des Selbstverständnisses von Menschen hält er den Begriff trotz der benannten Gefahren für nicht verzichtbar (vgl. Mecheril, 2003, S. 13). Im Sinne Auernheimers und in Abweichung von der Argumentation Niekies erachtet er die pädagogische Anerkennung von kulturellen Identitäten nur dort als legitim, wo diese zur individuellen sozialen Selbstverortung und Selbstentwicklung genutzt werden.

Kulturelle Identität als kulturelle Identifizierung

Astrid Messerschmidt schließt an die Überlegungen Mecherils an, indem sie jegliche – auch pädagogische – Praxen der Zuschreibung und Unterscheidung von kulturellen Identitäten aus der Außenperspektive einer radikalen Kritik unterzieht. Entsprechend der eingenommenen Blickrichtung gilt kulturelle Identität auch in ihrem Verständnis als rein kollektiv und ethnisch definiert (vgl. Messerschmidt, 2000, 2014).

Messerschmidt bezeichnet das begriffliche Beziehen von Kultur auf Identität als Strategie der „Kulturalisierung“ (Messerschmidt, 2000, S. 10–12). Analog zur Ethnisierung gestatte sie es, migrantische Gruppen als homogen und geschlossen zu betrachten: „Entgegen gelebter Uneindeutigkeiten im Alltag an globalisierten Orten“ werde „das Kulturelle [...] immer wieder zur Vereindeutigung von Identitäten und Zugehörigkeiten benutzt“ (Messerschmidt, 2014, S. 109). Messerschmidt zufolge dient Kulturalisierung dazu, soziale, politische und ökonomische Ungleichheiten sowie Konflikte – etwa zwischen Muslimen und Nicht-Muslimen – auf vermeintlich unveränderliche kulturelle

⁴ Vgl. dazu auch den Begriff *Otherring* nach Gayatri C. Spivak, etwa Spivak, G. C. (1996). *Subaltern studies. Deconstructing historiography*. In D. Landry & G. MacLean (Hrsg.), *The Spivak Reader. Selected Works of Gayatri Chakravorty Spivak* (S. 203–236). London: Routledge.

Eigenheiten ethnischer und religiöser Gruppen zurückzuführen. Das Motiv dafür sei der gewaltsame Kampf um Abgrenzung und Vorherrschaft, wie er auch als *Identitätspolitik* beschrieben wird.⁵

Da Messerschmidt kulturelle Identität primär aus der Außenperspektive fokussiert, begreift sie diese als das Ergebnis „kulturalisierender Identifizierung“ (ebd., S. 112), also des Erkennens von anderen und anderem durch kulturelle Kategorisierung. Ähnlich wie Mecheril wirft sie auch der Pädagogik einen solchen Hang zu kultureller Vereindeutigung vor. Kultur, Identität und Bildung seien in der deutschen pädagogischen Tradition eng miteinander verknüpft, indem Kultur und Kulturen zugleich als identifizierende Kategorien wie auch als bildende Praxen von Wissen und Kunst verstanden und gebraucht würden.

„Vorherrschend ist derzeit das identifizierende Konzept, das sich aber nicht vom Bildungskonzept trennen lässt, das in sich selbst Identitäten beansprucht und produziert. Das Kulturelle als Prozess der Wissensbildung und der künstlerischen Produktion bleibt verstrickt in Identitätspolitiken und Identifizierungen. Umgekehrt müssen kulturelle Identifizierungen nicht statisch verharren, sondern können in Bildungsprozesse übergehen, bei denen Identitäten wieder in Frage stehen.“ (Ebd., S. 118)

Für pädagogisches Nachdenken und Handeln bedeutet dies Messerschmidt zufolge, traditionelle kulturalisierende Zuschreibungen aufzubrechen und ein Verständnis von Kultur und Identität zu entwickeln, das kulturelle Uneindeutigkeiten erlaubt und fördert. Einen weiten, etwa transkulturellen Kulturbegriff hält sie dabei allerdings für ungeeignet. Wichtig sei vielmehr, in einem kritischen Konzept kultureller Identität das Potenzial kultureller Identifizierung zu Ausgrenzung, Diskriminierung und Unterordnung weiterhin sichtbar und reflektierbar zu lassen (vgl. ebd.). Messerschmidt verschiebt dabei die Perspektive auf die Erfahrung derjenigen, denen kulturalisierende Zuschreibungen widerfahren, insbesondere Migrant*innen. Für die pädagogischen Disziplinen bestimmt sie die kritische Selbstreflexion zur Hauptaufgabe, um deren eigene Involviertheit in kulturelle Kategorisierungen zu überwinden.

Kulturelle Identität als Lernproblem

Die hier versammelten Auffassungen von und zu kultureller Identität bestätigen die Vielzahl unterschiedlicher Aspekte, die bei der Auseinandersetzung

⁵ Siehe etwa Meyer, T. (2002). *Identitätspolitik. Vom Missbrauch kultureller Unterschiede*. Frankfurt a. Main: Suhrkamp.

mit der Bedeutung und Verwendung des Begriffs zu bedenken sind. Karl-Heinz Flechsig resümiert diese Komplexität als „Lernproblem“ (Flechsig, 2002), das sich der Gesellschaft im Gesamten, aber eben der Pädagogik im Speziellen stelle.

Zu lernen sei, so Flechsig, dass die Vieldeutigkeit und Missdeutbarkeit des Begriffs kulturelle Identität – in seinem Bezug auf Individuen zum einen, auf Kollektive zum anderen, im Entwurf von Selbstbildern einerseits, in der Projektion von Fremdbildern andererseits – eine besonders sorgfältige Verständigung über seinen Gebrauch erfordere. Es gelte, zu erkennen, dass kulturelle Identität in Diskursen zu Globalisierung, Nationalismus oder Minderheiten stets als ein spezifisches Konstrukt verwendet werde. Ein besonders typisches sei demnach die Gleichsetzung von kultureller Identität mit Nation und Ethnie. Dagegen betont Flechsig, unter Verweis auf Auernheimer, dass Menschen sich bei ihrer persönlichen Identitätskonstruktion in je eigener Weise auf verschiedene kulturelle Bezugssysteme berufen könnten. Dies sei es, was Pädagog*innen lernen und ihrerseits vermitteln müssten. Im Sinne Mecherils und Messerschmidts seien sie selbst zu oft in separierenden kulturellen Kategorisierungen verfangen (vgl. ebd., S. 64–67).

Bei Betrachtung pädagogischer Diskurse über kulturelle Identität stellt Flechsig zugleich eine durchaus entgegengesetzte Tendenz fest. Identitäten würden dort traditionell mit Blick auf die Sozialisation und Enkulturation der einzelnen Personen diskutiert.

„Für die europäische Pädagogik bedeutet dies, dass sie von westlichen Vorstellungen von individueller Persönlichkeit, einem individualistisch verstandenen ‚Selbst‘ [...] bestimmt wurde. Und da auch die deutsche Pädagogik in ihrem Mainstream individualistische Erziehungskonzepte bevorzugte, standen auch Probleme individueller Identität im Vordergrund, während Fragen nach der Entwicklung kultureller und kollektiver Identität in den Hintergrund traten.“ (Ebd., S. 67–68)

Während Messerschmidt auf die Tradition eines problematischen kollektiven Kulturbegriffs abhebt, der die Pädagogik prägte, kritisiert Flechsig hier einen tradierten rein individualistischen Identitätsbegriff. Gegenüber einer solchen pädagogischen Fokussierung auf individuelle kulturelle Identität mahnt er an, dass die Bedeutsamkeit kollektiver kultureller Orientierungen für Menschen nicht vernachlässigt werden dürfe. Er wendet sich damit gegen ein einseitiges Verständnis kultureller Identität und plädiert für eine Auffassung des Begriffs, die individuelle und kollektive Komponenten menschlicher Identitäten in eine ausgleichende Balance bringt (vgl. ebd., S. 71–72). Dazu braucht es

nach Flechsig eine normative Bestimmung kultureller Identität aus pädagogischer Perspektive, die weder kollektivistisch noch individualistisch ausgerichtet ist, sondern der Komplexität des Begriffs Rechnung trägt und vielfältige kulturelle Verortungsweisen einbezieht.

Perspektivierungen kultureller Identitäten – Anregungen für die Musikpädagogik

Alle zitierten Autor*innen beziehen sich auf ein Verständnis, nach dem Kultur weitgehend mit soziokultureller und damit insbesondere ethnokultureller Herkunft gleichgesetzt ist. Ursächlich dafür mag sein, dass sie sich mit eben denjenigen verbreiteten Diskursen auseinandersetzen, in denen ein solches Verständnis vorherrscht. Das Augenmerk der Interkulturellen Pädagogik und der Migrationspädagogik gilt dabei den Innenperspektiven von Menschen mit Migrationsgeschichte, aber auch den Außensichten auf migrantische Gruppen. In beiden Perspektiven fungieren ethnische Zugehörigkeiten, so die Vermutungen, als wichtigster Bezugsrahmen kultureller Verortungen. Abweichende Auffassungen zeigen sich hinsichtlich der Frage, inwiefern Menschen in der Definition ihrer kulturellen Identitäten auf diesen Rahmen verwiesen sind, ihn überschreiten oder sich von ihm ablösen können. Dies betrifft zugleich das Verhältnis vom Individuum gegenüber dem Kollektiv: Während Wolfgang Nieke die individuelle Freiheit kultureller Selbstverortungen stark beschränkt sieht, verteidigen Georg Auernheimer, Paul Mecheril, Astrid Messerschmidt und Karl-Heinz Flechsig sie gegenüber äußeren sozialen Zwängen durch eigene oder fremde Gruppen. Aus ihrer pädagogisch-normativen Sicht halten sie den Begriff kulturelle Identität für nutzbar, sofern er die Selbstdefinition der Menschen meint. Mecheril und Messerschmidt bevorzugen dabei ein Konzept, mit dem die von ihnen problematisierten Praktiken ethnischierender bzw. kulturalisierender Zuschreibungen weiterhin thematisierbar bleiben. Nieke und Flechsig machen wiederum geltend, dass kulturelle Gruppen nicht nur Bezugspunkte individueller Identitäten, sondern Angebote kollektiver Identifikation darstellten, denen auch von pädagogischer Seite genügend Aufmerksamkeit zuteilwerden müsse.

Für die weitere musikpädagogische Auseinandersetzung mit kulturellen Identitäten bieten die interkulturell- und migrationspädagogischen Auffassungen hilfreiche Impulse. Der Überblick legt nahe, bei der musikpädagogischen Betrachtung und Verwendung des Begriffs kulturelle Identität eine Multiperspektivität anzulegen, die seine verschiedenen Funktionen in Selbst- und Fremdzuschreibungen sowie für Individuen und Kollektive sichtbar macht. Dabei ist zu berücksichtigen, dass ethnisch definierten Kulturen eine Sonderrolle zukommt:

Sie dienen der Ethnisierung und Kulturalisierung von außen, können aber ebenso das innere Selbstverständnis von Menschen prägen. Das in der Musikpädagogik eingeführte weite, bedeutungsorientierte und konstruktivistische Konzept von Kultur und kultureller Identität vermag diese Perspektiven zu integrieren. Dazu ist die Frage mitzudenken, wann Menschen in ihren eigenen Identitätskonstruktionen auf ethnische Zugehörigkeiten zurückgreifen und wie sich diese Konstruktionen zu den ethnisierenden Fremdbildern verhalten, die sich andere von ihnen machen. Zu bedenken ist dann etwa, unter welchen Bedingungen Kinder und Jugendliche mit bzw. ohne Migrationsgeschichte die Möglichkeit haben, ihre ethnischen Verortungen transkulturell zu erweitern und andere selbstempfundene Zugehörigkeiten zur Geltung zu bringen.

Somit regt der Blick in die Nachbardisziplinen dazu an, die musikpädagogischen Auffassungen von kultureller Identität weiter zu diskutieren und zu reflektieren. Dazu müssen zum einen die Diskurse *über* Kulturen und Identitäten fortgesetzt werden: Welche begrifflichen Konzepte sind geeignet, die vielgestaltigen Verhältnisse von Individuen zu Kulturen zu erschließen, zu befragen und in der pädagogischen Arbeit zu entwickeln? Welche Ziele sollen dabei verfolgt, welche Normen zugrunde gelegt werden? Welche Aspekte werden damit hervorgehoben, welche bleiben verborgen? Diese Reflexion kann dazu beitragen, den Begriff so zu perspektivieren, dass er sich zwischen deskriptiven Beschreibungen kultureller Verortungen und pädagogisch-normativen Anliegen einer interkulturell orientierten Musikpädagogik bewegt. Zum anderen sollten selbstreflexiv die bestehenden musikpädagogischen Diskurse untersucht werden, *in* denen der Begriff kulturelle Identität gebraucht wird: In welchen Kontexten ist von kultureller Identität die Rede? Welche Konzepte von Kultur und Identität werden verwendet, auf wen werden sie bezogen? Welche Wirkung haben diese Konzepte auf musikpädagogisches Denken und Handeln, besonders im Umgang mit den bezeichneten Menschen? Solche Fragen verfolgt der Autor dieses Beitrags in einem diskursanalytischen Forschungsvorhaben (siehe auch Hömberg, 2020).

Literatur

- Auernheimer, G. (1997). Interkulturelle Pädagogik – ein überflüssiges akademisches Steckenpferd? *Pädagogik und Schulalltag* 52, 303–311.
- Auernheimer, G. (2012). *Einführung in die interkulturelle Pädagogik* (7. überarb. Aufl.). Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Barth, D. (2012). Was heißt ‚kulturelle Identität‘? Eine musikpädagogische Auseinandersetzung mit einem provozierenden Begriff. In D. Altenburg & R. Bayreuther (Hrsg.), *Musik*

- und kulturelle Identität. Bericht über den XIII. Internationalen Kongress der Gesellschaft für Musikforschung, Weimar 2004 (Band 2, S. 158–163). Kassel u. a.: Bärenreiter.
- Barth, D. (2014). Wer hört wie ich und zu welchen gehöre ich? Zum Begriff kultureller Identität im Kontext einer (interkulturellen) Musikpädagogik. *Art Education Research* 5(9), 1–9.
- Barth, D. (2018). Musik – Sprache – Identität. Zum Musikunterricht mit geflüchteten Jugendlichen. In D. Barth (Hrsg.), *Musik – Sprache – Identität. Musikunterricht mit geflüchteten Jugendlichen* (S. 4–10). Innsbruck u. a.: Helbling.
- Flechsig, K.-H. (2002). Kulturelle Identität als Lernproblem. In C. Wulf & C. Merkel (Hrsg.), *Globalisierung als Herausforderung der Erziehung* (S. 64–74). Münster u. a.: Waxmann.
- Hall, S. (1994). Die Frage der kulturellen Identität. In S. Hall, *Rassismus und kulturelle Identität*. Herausg. und übers. von Ulrich Mehlum, Dorothee Bohle, Joachim Gutsche, Matthis Oberg & Dominik Schrage (S. 180–222). Hamburg: Argument.
- Hall, S. (2004). Wer braucht ‚Identität‘? In S. Hall, *Ideologie, Identität, Repräsentation. Ausgewählte Schriften* 4. Herausgegeben von Juha Koivisto & Andreas Merkmens (S. 167–187). Hamburg: Argument.
- Hömberg, T. (2020). ‚Kulturelle Identitäten‘ zwischen Begriff und Diskurs. Forschung zu Konzepten von ‚Musik‘, ‚Kultur‘ und ‚Identität‘ im musikpädagogischen Feld. In D. Helms (Hrsg.), *Musik in Konfrontation und Vermittlung. Beiträge zur Jahrestagung der Gesellschaft für Musikforschung 2018 in Osnabrück* (S. 275–280). Osnabrück: epOs-Music.
- Honnens, J. (2018). Sperrige Ethnizitäten. Depolarisierende Gedanken zum Migrationsdiskurs in der Musikpädagogik. *Diskussion Musikpädagogik* 80(4), 4–12.
- Jullien, F. (2017). *Es gibt keine kulturelle Identität. Wir verteidigen die Ressourcen einer Kultur*. Berlin: Suhrkamp.
- Kaiser, H. J. (2008). Kulturelle Identität als Grenzerfahrung. *Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik (ZfKM)*, 45–53. Verfügbar unter <http://www.zfkm.org/08-kaiser.pdf> [01.03.2020].
- Krause-Benz, M. (2013). (Trans-)Kulturelle Identität und Musikpädagogik – Dimensionen konstruktivistischen Denkens für Kultur und Identität in musikpädagogischer Perspektive. In J. Knigge & H. Mautner-Obst (Hrsg.), *Musikunterricht und -vermittlung im Spannungsfeld globaler und lokaler Veränderungen* (S. 72–84). Stuttgart: Staatliche Hochschule für Musik und Darstellende Kunst.
- Mecheril, P. (2003). Kulturelle Identität. Anmerkungen zur pädagogischen Brauchbarkeit einer Perspektive. *Schulverwaltung spezial*, 5(3), 11–13.
- Mecheril, P. (2004). *Einführung in die Migrationspädagogik*. Weinheim u. a.: Beltz.
- Messerschmidt, A. (2000). Kultureller Kurzschluss – Verschluss des Kulturellen. Kritische Anmerkungen zum Kulturbegriff und seinem strategischen Einsatz. *Forum EB*, 4(1), 9–16.
- Messerschmidt, A. (2014). Weder fremd noch integriert – kulturalisierungskritische Bildung im Kontext von Migration und Globalisierung. In F. Rosenberg & A. Geimer (Hrsg.), *Bildung unter Bedingungen kultureller Pluralität* (S. 109–123). Wiesbaden: Springer VS.
- Nieke, W. (2007). Kulturelle und ethnische Identitäten – als Sonderfälle der Orientierung gebenden kollektiven Identität. In H.-J. von Wensierski & C. Lübcke (Hrsg.), *Junge Muslime in Deutschland. Lebenslagen, Aufwuchsprozesse und Jugendkulturen* (S. 85–100). Opladen: Barbara Budrich.
- Welsch, W. (1994). Transkulturalität – die veränderte Verfassung heutiger Kulturen. Ein Diskurs mit Johann Gottfried Herder. *Via Regia*, 3(20). Verfügbar unter http://www.via-regia.org/bibliothek/pdf/heft20/welsch_transkulti.pdf [01.03.2020].
- Welsch, W. (2017). *Transkulturalität. Realität – Geschichte – Aufgabe*. Wien: New Academic Press.