

Johann Honnens

Diversität - Einführende Diskussionsanregungen zu einem spannungsreichen Konzept

Bei der Betrachtung des Tagungsprogramms fiel auf, dass viele Beiträge zum Thema „Gelingendes Leben und Musik“ einen Schwerpunkt auf Sozialität legten. So tauchten in den Überschriften vermehrt Begriffe wie Diversität, Inklusion, Teilhabe, sozial-emotionale Förderung, Beziehungen stiften, Offenheit oder Verbundenheit auf. Auf den ersten Blick überraschte mich dies, assoziierte ich „gelingendes Leben“ in westlich sozialisierter Manier u. a. mit individueller musikalischer Persönlichkeitsentfaltung, autonomer künstlerischer Lebensführung, kreativer Ausdrucksfähigkeit oder existentiellen, wenn nicht gar spirituellen Erfahrungen mit Musik. Demgegenüber zeugten viele Vortragstitel davon, musikpädagogische Praxis in den Kontext eines gelingenden *Zusammenlebens* zu stellen. Dies erinnert an die recht aktuelle Debatte um das lateinamerikanische Konzept des *Buen Vivir* (auf Quechua: *Sumak Kawsay*), das seit einigen Jahren auch in den europäischen Sozialwissenschaften diskutiert wird (vgl. Fatheuer 2011, Gudynas 2012). Dieses indigene Konzept, das in den Jahren 2008 und 2009 in den Staatsverfassungen Ecuadors und Boliviens integriert wurde, sieht sich in bewusster Abgrenzung zum europäischen Wachstumskonzept und zu einem Entwicklungsdenken, das zuvorderst das Individuum fokussiert. *Gutes Leben* wird demgegenüber als etwas aufgefasst, das sich in nachhaltiger Verbundenheit mit der Umwelt, sowohl mit der Natur als auch in gelingender, plural gedachter Sozialität, erfüllt.

In den Pädagogiken hat sich für *gelingendes Zusammenleben* seit einigen Jahrzehnten unter anderem das Paradigma der Diversität bzw. *Diversity* etabliert. Grob zusammengefasst wird darunter die Frage diskutiert: Wie kann es gelingen, dass sich Menschen gegenseitig in ihren pluralen sozialen Identitäten anerkennen, wertschätzen und gesellschaftliche Teilhabe ermöglichen? Über Diversität wird in den verschiedensten Kontexten diskutiert: in

Politik, Kultur, Bildung oder im Betriebsmanagement, um nur einige Bereiche zu nennen. Oftmals bleibt allerdings unklar, was mit diesem Containerbegriff ausgesagt werden soll. Diversität kann sowohl mit *Verschiedenheit* als auch mit *Vielfältigkeit* übersetzt werden. Damit weist das Konzept mit der Erziehungswissenschaftlerin Viola Georgi auf zweierlei hin: zum einen auf die „Einzigartigkeit des Individuums“, zum anderen auf die „Komplexität von Identitätsbildungsprozessen“ (Georgi 2017, S. 16). Das Konzept Diversität ist dabei nicht nur deskriptiv, sondern betont die Verschiedenheit und Vielfältigkeit einer Gesellschaft, Gemeinschaft oder Institution als Ressource. Dabei werde mit Diversität, so Georgi, eine kritische Haltung zu „Normalitätsvorstellungen von Individuen und Organisationen“ eingenommen (ebd., S. 17).

Mit der Vorstellung einer inneren Vielfältigkeit von Individuen steht Diversität in einem engen Zusammenhang mit postmodernen Identitätstheorien, denkt man beispielsweise an die Schriften Heiner Keupps oder James Cotes und Charles Levines. Gemeinsam ist ihnen die Vorstellung einer inneren Pluralität von Identität. Die Herausforderung liege für Individuen laut Cote und Levine in der Entwicklung eines „Identitätskapitals“ (Cote/ Levine 2002, S. 141) und mit Keupp in einer permanenten „Identitätsbastelei“: Je nach sozialem Kontext müssen kohärente Selbstnarrationen, Integrität, Authentizität und Handlungsfähigkeit erzeugt werden (vgl. Keupp et al. 1999, S. 266f.).

Auch wenn mit dem Konzept Diversität der Anspruch verknüpft ist, Menschen mit ihrer inneren Pluralität und dynamischen Identität wahrzunehmen, unterscheidet es sich in einem zentralen Punkt von den genannten Identitätstheorien. Im Vergleich zu ihnen fokussiert Diversität die Ebene der sozialen Zugehörigkeiten des Menschen (vgl. Hormel 2016, S. 19). Das heißt, Menschen werden zuvorderst mit ihren vielfältigen sozialen Identitäten wahrgenommen, u. a. mit ihren geschlechtlichen, ethnischen, religiösen, milieuspezifischen, sprachlichen oder altersspezifischen Identitäten. Dies hängt wiederum mit der Entwicklungsgeschichte des Begriffs zusammen. Die Idee einer *diversity education* entwickelte sich in Nordamerika innerhalb der schwarzen Bürgerrechts- und Frauenbewegung und gelangte erst

Mitte der Neunziger in den deutschsprachigen Raum (vgl. Applebaum 2002). Angeregt durch Annedore Prengels „Pädagogik der Vielfalt“ wurde mithilfe des *Diversity*-Konzepts versucht, für Diskriminierungen anhand von Kultur, Sprache, Behinderung und Geschlecht zu sensibilisieren und gemeinsame Strukturen zu identifizieren (vgl. Prengel 1993).

Man kann sich Identität im Sinne von Diversität somit wie folgt vorstellen: Menschen werden als individuell verschiedenartige Knotenpunkte sozialer Differenzlinien aufgefasst. Dabei dominieren im Diskurs meist makrosoziale Differenzen wie soziale Herkunft, Alter, Geschlecht, sexuelle Orientierung, Ethnizität, Religion, Geschlecht usw. Eher selten – am ehesten noch in ökonomischen Zusammenhängen des Diversity-Managements – werden auch mikrosoziale Differenzen in den Blick genommen. Hinzu kommt, dass im nicht-wissenschaftlichen Diskurs unter dem Deckmantel der Diversität meist nur über unterschiedliche nationale oder ethnische Identitäten gesprochen wird. Ist die Rede von einer diversen Gesellschaft, werden oftmals Menschen mit und ohne den so genannten Migrationshintergrund imaginiert. Dabei konzentriert sich die Fantasie meist auf bestimmte Hintergründe: auf *people of colour*, Nicht-Europäer oder Musliminnen und Muslime. Gerade weil Diversität so eindeutig positiv aufgeladen ist, eignet sich der Begriff besonders gut als Sprachversteck, um ethnische, wenn nicht gar rassistische Essenzialismen, Wir-und-Nicht-Wir-Alteritäten und gesellschaftliche Machtverhältnisse zu verschleiern (vgl. Mecheril/Plößner 2011, S. 279). Mit diesem tatsächlichen Fokus auf bestimmte makrosoziale Verschiedenheiten von Individuen geht mit Diversität die Gefahr einher, soziale Differenzlinien und Homogenitäten überhaupt erst herzustellen, was in den Sozialwissenschaften gemeinhin mit der Idee des *doing difference* beschrieben wird.

Anstatt aber nun erneut nach einem geeigneteren pädagogischen Leitkonzept für gelingendes Zusammenleben Ausschau zu halten, schlage ich vor, Spannungsmomente des Diversitätskonzepts herauszuarbeiten und als produktiven Reflexionsraum für musikpädagogisches Nachdenken zu nutzen. Hierzu gab ich im Einführungsworkshop zur Tagungssektion Diversität drei

Diskussionsimpulse. Im Folgenden werden diese kurz dargelegt, um im Anschluss die weiterführenden Fragen aufzuzeigen, die in den Arbeitsgruppen des Workshops diskutiert wurden und die wiederum mich zu weiteren Fragen anregten.

I. Zwischen Wertschätzung und Dekonstruktion sozialer Identitäten

Das wahrscheinlich wichtigste und inzwischen in den Erziehungswissenschaften breit rezipierte Spannungsmoment betrifft die Paradoxie zwischen Wertschätzung und Dekonstruktion von sozialen Identitäten: Auf der einen Seite möchte man mit Diversität Menschen in sozialen Identitäten positiv bestätigen und sichtbar werden lassen, besonders in solchen, die in der Vergangenheit gesellschaftlich abgewertet oder gar marginalisiert wurden. Auf der anderen Seite möchte man Menschen in ihrer individuellen Identitätspluralität und Hybridität ansprechen und sie gerade nicht auf bestimmte soziale Zugehörigkeiten festlegen. Innerhalb der deutschsprachigen Musikpädagogik wird seit einigen Jahren besonders diese zweite Seite der Diversität betont. Man denke an Thomas Otts Figur des „Eigensinns“ (vgl. Ott 2012) oder an Hermann Josef Kaisers und Dorothee Barths Gedanken zur „Permeabilität“ (vgl. Kaiser 2008, Barth 2013). Die andere Seite der Diversitätsmedaille kommt meines Erachtens dabei zu kurz. Denn Identitäten sind nicht nur darauf angewiesen, in ihrer Dynamik, Eigensinnigkeit und Pluralität erkannt zu werden, sondern auch darauf, dass soziale Selbstverortungen und damit unweigerlich zusammenhängende Differenzsetzungen auf gesellschaftliche Wertschätzung stoßen (sei es als *Künstlerin*, *Lehrerin*, *Türke* oder *Kurdin*, *Person of colour*, *queer*, *Rapperin*, *Geflüchteter*, *Arbeitsloser*, *Muslimin*, *Christ* usw.). Hier befinden wir uns inmitten des Dilemmas um *Anerkennung*, das besonders treffend Judith Butler formuliert hat. Identität kennzeichne demnach ihr „ekstatischer Charakter“ (Butler 2009, S. 59). Das Subjekt begehre danach, eine soziale Identität zu erlangen, die für andere erkennbar ist. Dafür müsse es sich zugleich den Normen und Kategorien unterwerfen, die die Gesellschaft für ihre Anerkennung bereithalte. Die sozialen Identitätskategorien einer Gesellschaft seien dementsprechend etwas, das wir „brauchen, um leben zu können“, zugleich werden wir aber

auch „in Weisen gezwungen [...], die uns manchmal Gewalt antun“ (ebd., S. 327). Folgt man dem Migrationspädagogen Paul Mecheril, bedarf es hinsichtlich sozialer Identitäten in pädagogischen Zusammenhängen sowohl eines wertschätzend-bestätigenden als auch eines dekonstruierenden Handelns (Mecheril et al. 2010, S. 191). Doch wie lässt sich dieses paradoxe Handlungsmuster in musikpädagogische Handlungskontexte übersetzen?

Die folgenden Fragen sollen das Spannungsfeld *Zwischen Wertschätzung und Dekonstruktion sozialer Identitäten* konkretisieren:

- Wie signalisiert man einen sprachsensiblen Umgang mit sozialen Identitätskategorien? Welche Strategien wählt man zwischen *Benennenkönnen* bzw. *Benennenmüssen* und *De-kategorisieren*? Wie gelingt einem dabei eine unverkrampfte, verständliche und authentische Kommunikation?
- Wie agieren wir debattensensibel in einer Zeit, in der Rechtspopulisten gegen eine ihrer Ansicht nach politisch korrekte Elite rebellieren und Diskurse sich zunehmend polarisieren? Wie etabliert man eine Diskursatmosphäre ‚in Zwischentönen‘? Wie bezieht man klare politische und ethische Positionen, ohne dabei einen absoluten Wahrheitsanspruch zu vertreten oder unser Gegenüber in eine rechts-populistische ‚Ecke‘ zu stellen?
- Wie ist Musik im Sinne einer Doppelstrategie einzusetzen, als Wertschätzung marginalisierter Identitäten und zugleich auch als deren Dekonstruktion?
- Wie erfährt man von den verschiedenen Individuen einer Gruppe, wie sie sich überhaupt musikkulturell präsentieren möchten und ob eher ein Bedarf an wertschätzend-ankennenden oder dekonstruierenden Umgangsweisen vorhanden ist?
- Inwieweit geht man dabei transparent mit Machtverhältnissen innerhalb der Peergroup, zwischen Anleitenden und Lernenden sowie institutionellen Rahmenbedingungen um?

- Wie eröffnet gerade der Umgang mit Musik Räume der Perspektivübernahme und Empathie sowohl für soziale Zugehörigkeiten und Differenzsetzungen als auch für Hybridisierungen, Dekategorisierungen oder plurale Identitätsanschlüsse?
- Wie setzt man Essenzialismen strategisch ein, um beispielsweise Fördermittel für Musikprojekte mit Geflüchteten zu erhalten?¹

II. Transkulturalität als musikpädagogische Norm?

Mit Diversität hängt ein weiteres Paradigma eng zusammen, auf das alle drei Vorträge dieser Tagungssektion rekurrieren. Es handelt sich um die Vorstellung einer transkulturellen Identität bzw. einer „Identität im Übergang“ von Wolfgang Welsch (vgl. Welsch 1990). Auch mit ihr wird versucht einer Fixierung von sozialen Identitäten zum Beispiel als *arabisch*, *europäisch*, *HipHopper*, *homosexuell* oder *weiblich* entgegenzuwirken. In seinem Aufsatz *Transkulturalität. Lebensformen nach der Auflösung der Kulturen* von 1994 findet man Ansätze, wie sich Welsch ein gelingendes Leben für Individuen und Gemeinschaften vorstellt. Entscheidend sei dafür die Fähigkeit, „unterschiedliche Sinnsysteme und Realitätskonstellationen wahrzunehmen und zwischen ihnen pendeln zu können“ sowie „sich auf eine Gemenge- und Geschiebelage unterschiedlicher Kulturen und Wirklichkeitskonstellationen einzulassen“ (Welsch 1994, S. 166). Dafür sei es wichtig, sich von einer interkulturellen Perspektive auf Individuen und Gesellschaften zu verabschieden, da mit ihr Kulturen als reine, voneinander abgrenzbare Blöcke konstruiert werden. Das Präfix *trans* signalisiere, dass kulturelle Gemeinschaften und Identitäten aus vielen kulturellen – und nicht nur aus natio-ethno-kulturellen – Anschlüssen zusammengesetzt seien und dass sie „nicht mehr durch klare Abgrenzung, sondern durch Verflechtungen und Gemeinsamkeiten gekennzeichnet sind“ (Welsch 2009, S. 41).

Doch auch das Transkulturalitätsparadigma beinhaltet mehrere Spannungsmomente und innere Widersprüche. Erstens löst es mit

¹ Vgl. den Aufsatz von Sean Prieske „Musikprojekte mit Geflüchteten. Strategien zum machtkritischen Handeln in der praktischen Kulturarbeit“ (Prieske 2018).

Paul Mecheril und Louis Henri Seukwa kulturelle Essenzialismen nicht auf, sondern verschiebt sie lediglich. Denn auch wenn man sich eine Kultur aus verschiedenen kulturellen Anteilen zusammengesetzt vorstellt und selbst wenn man diese Anschlusskette vervielfacht, muss man am Ende eine in sich geschlossene Ausgangskultur voraussetzen (vgl. Mecheril/ Seukwa 2006, S. 9). Zweitens stellt sich die Frage, inwiefern das generalisierende Postulat einer transkulturellen Verfasstheit von Identitäten Schichtasymmetrien unsichtbar macht (vgl. ebd., S. 10f.). Die gegenwärtige gesellschaftspolitische Debatte um die so genannten globalen Eliten auf der einen und die ‚Abgehängten‘ auf der anderen Seite untermauert die These, dass transkulturelle Selbstpositionierungen und Vernetzungen in entscheidender Weise von der ökonomischen, sozialen und symbolischen Kapitallage der Einzelnen abhängen. Drittens trägt das Konzept Welschs einen harmonistischen Zug, da die Gesellschaft zwischen „respektable[n] und missachtete[n] Formen der Transkulturalität“ unterscheidet (ebd., S. 11). So erfahren beispielsweise deutsch-jüdische oder deutsch-buddhistische Identitätskonstruktionen eine andere gesellschaftliche Bewertung als deutsch-muslimische.

Angesichts dieser Spannungsmomente stellen sich für die musikpädagogische Diskussion über Transkulturalität unter anderem folgende Fragen:

- Ist eine transkulturelle Identität als Zielvorstellung überhaupt wünschenswert? Ist es überhaupt sinnvoll, sich an bestimmten Identitätsmodellen zu orientieren und aus ihnen musikpädagogische Normen für die Identitätsbildung abzuleiten? Sollte man sich nicht vielmehr auf die Veränderung gesellschaftlicher Strukturen und institutionalisierter Rahmenbedingungen konzentrieren, die bestimmte Identitätsmodelle oder -anteile einschränken bzw. abwerten?²
- Wie ist überhaupt das Verhältnis zwischen deskriptiven Ist-

² Hierzu bildet der Ansatz Stefanie Kiwi Menraths, Transkulturalität um den Aspekt des Transformativen zu erweitern, eine sehr interessante Weiterführung (vgl. Menrath 2018).

Analysen und normativen Ansätzen zu bestimmen? Was kann musikpädagogische Wissenschaft hinsichtlich pädagogischer Zielbestimmungen erkenntnistheoretisch überhaupt leisten und ab welchem Grad sollte sie diese Aufgabe der Praxis überlassen?³

- Mit welchen Kulturverständnissen wird im Rahmen des Transkulturalitätskonzepts gearbeitet? Finden unterschiedliche Bedeutungszuweisungen zu vermeintlich gleichen kulturellen Anschlüssen ihren Platz? Und anders herum: Wie lassen sich gleiche bzw. ähnliche Bedeutungszuweisungen in vermeintlich unterschiedlichen Kulturen erfahrbar machen?⁴
- Wie lassen sich transkulturelle Übergangsphänomene in musikpädagogische Materialien übersetzen? Landet man womöglich wieder bei der Schnittstellen-Didaktik der Interkulturellen Musikpädagogik und damit wieder bei der Vorstellung von in sich geschlossen Ausgangskulturen?
- Wie kann es gelingen, transkulturelle Unterrichtsmaterialien zu entwickeln, die auch in ästhetischer und medialer

³ Blickt man beispielsweise auf das Bamberger Fachstrukturmodell von Stefan Hörmann und Eva Meidel, erscheint eine Neubestimmung des Normativen in der wissenschaftlichen Musikpädagogik dringend notwendig. Sie unterscheiden eine „Wissenschaftliche Musikpädagogik“, die zuvorderst „auf Wahrheitsgehalt überprüfbare deskriptive Aussagen“ treffen sollte, von einer „nicht wissenschaftlichen Musikdidaktik“, die „auf Entscheidungen beruhende, auf Plausibilität überprüfbare normative (präskriptive) Aussagen“ zu fällen habe (Hörmann/ Meidel 2016, S. 45f.). Dieser polarisierenden Setzung bleiben sie allerdings eine erkenntnistheoretische Begründung schuldig, was angesichts der recht aktuellen und differenzierten Normativitätsdebatte in den Erziehungswissenschaften erstaunt (vgl. dazu u. a. den Sammelband von Fuchs/ Jehle/ Krause 2013, die Tagungen „Normativität in der Erziehungswissenschaft“ in Marburg im Jahr 2017 oder „Normativität und Normative (in) der Pädagogik“ in Wien im Jahr 2012). Stattdessen werden diverse Gewährsmänner aus der Philosophiegeschichte aufgeführt, was aus diskursanalytischer Perspektive die Frage aufwirft, inwiefern das Bamberger Modell ein Dispositiv darstellt, um Distinktionsbestrebungen und Machtordnungen im Feld der Musikpädagogik – wenn auch nicht absichtsvoll, so doch äußerst wirkmächtig – zu etablieren.

⁴ Vgl. hierzu ein Beispiel des Autors, das zeigt, wie sich auf der Ebene der Traurigkeitsästhetik ähnliche Deutungsmuster und Distinktionsmechanismen im Gothic und in der arabesk-Musik finden lassen (vgl. Honnens 2017, S. 261f.).

Hinsicht für jugendliche Schüler interessant sind und den Anschluss zur aktuellen Popkultur bzw. ihrer medialen Rezeption nicht bereits verpasst haben (vgl. hierzu Kautny 2010)? Wie können Studierende noch stärker in die Entwicklung von aktuellen transkulturellen Musikunterrichtsmaterialien einbezogen und welche Plattformen können dafür entwickelt werden?

III. Offenheit und Geschlossenheit

Welsch folgert aus der Transkulturalitätsidee, dass die Akzeptanz der eigenen Identität als plural und durchlässig zu mehr Offenheit, Frieden und einem gelingenden Zusammenleben unter Menschen führe. An dieser Argumentationslinie möchte ich kurz einhaken und auf einige Schattenseiten der transkulturellen Offenheit hinweisen. Der Musikwissenschaftler Julio Mendivil zeigte mit seinem Aufsatz *Transkulturalität revisited* von 2012 auf, dass transkulturelle Phänomene wiederum vereinnahmt werden können, um nationale Ideologien zu stabilisieren. Diese These veranschaulicht er am Beispiel des Musikinstruments Charango. Es handelt sich um eine Adaption der Gitarre, die sich besonders in Bolivien und Peru während der Kolonialzeit entwickelte. Dabei wurden die Baumaterialien und Bautechniken des europäischen Vorbildes an die andinen Bedingungen angepasst, was sich wiederum auf den Klang auswirkte, der an eine Ukulele erinnert. Sowohl Bolivien als auch Peru wetteifern inzwischen darum, das Charango als ihr Nationalinstrument zu konstruieren. Dabei werde insbesondere die transkulturelle Entstehungsgeschichte des Instruments hervorgehoben: die subversive Unterwanderung der ihnen auferlegten europäischen Musikkultur. In diesem Beispiel sei es also gerade die als transkulturell entworfene Identität des Instruments, die eine nationalistische Ideologie stabilisiere (vgl. Mendivil 2012, S. 58).

Ein weiteres Beispiel kann ich aus meiner eigenen Dissertation anführen. Es handelt sich dabei um eine Interviewstudie mit Jugendlichen, die den türkischen Popmusikstil *arabesk* hören. Dort beobachtete ich, dass sich ein Jugendlicher mir gegenüber regelrecht als ‚kultureller Mischling‘ inszenierte. Ich konnte zeigen, dass er sich einer als ‚deutsch‘ imaginierten Leserschaft dadurch als gut

integriert präsentieren wollte. Er schien demnach die Vorstellung zu haben, dass eine gelungene Integration in Deutschland bedeute, sich möglichst ethnisch uneindeutig und plural zu inszenieren (vgl. Honnens 2017, S. 168-182). Es stellt sich Mendivil folgend somit die Frage: Gibt es auch in Deutschland so etwas wie eine transkulturelle Integrationsnorm, eine – so widersprüchlich es klingt – deutsche transkulturelle Leitkultur für ‚Menschen mit Migrationshintergrund‘? Sind Menschen, die sich ‚immer noch‘ als türkisch, arabisch oder kurdisch positionieren, automatisch schlecht integriert? Werden also Menschen mit einer Migrationsgeschichte in Deutschland eingeteilt in gut integrierte transkulturelle Identitäten und schlecht integrierte Selbstentwürfe, die sich ethnisch mehr oder weniger eindeutig positionieren? Die genannten Beispiele zeigen, dass die Transkulturalitätsidee, wird sie politisch vereinnahmt, auch das Gegenteil von Offenheit bewirken kann.

Geht man musikgeschichtlich weiter zurück, finden sich auch innerhalb der europäischen Kunstmusik Traditionen, die auf den ersten Blick vielleicht transkulturell offen erscheinen, beim zweiten Hinsehen aber eher von exotisierenden Projektionen oder kulturalisierender Neugier zeugen. Man denke nur an die Orientalismus-Mode in den Opern des späten 18. und 19. Jahrhunderts oder an Béla Bartóks Darstellungen der ‚wilden‘ anatolischen Volksmusiker im frühen 20. Jahrhundert. In beiden Fällen scheint es auch darum gegangen zu sein, eine Darstellung des Fremden zu benutzen, um die vermeintliche Höherwertigkeit der eigenen Kunstmusik-Kultur zu stabilisieren. Diesen orientalisierenden Mechanismus beschrieb Edward Said als *Othering* (vgl. Said 1978).

Die Beispiele zeigen, dass transkulturelle und diverse Selbstverständnisse nicht automatisch zu mehr Offenheit führen müssen, sondern sogar das Gegenteil bewirken können. Im musikpädagogischen Nachdenken sollten dementsprechend die Schattenseiten einer vorschnell postulierten Offenheit mitbedacht werden:

- Gibt es auch eine Offenheit für ‚geschlossenerer‘ musikbezogene Identitätsentwürfe sowohl bei mir selbst als auch bei anderen?
- Wie signalisiert man Grenzen der eigenen Offenheit und

bewahrt sich einen achtungsvollen Umgang miteinander?

- Wie dekonstruiert man die polarisierende Gegenüberstellung von Offenheit und Geschlossenheit sowie die selbstverständliche Bewertung, ersteres sei durchweg positiv und letzteres durchweg negativ? Wie lassen sich im Musikunterricht Identitäten sowohl mit offenen als auch mit geschlossenen Anteilen erlebbar machen?
- Inwiefern sind Offenheit und Geschlossenheit bzw. ihre dialektische Beziehung exemplarisch vermittelbar, ohne sich tatsächlich für alles Neue interessieren zu müssen?

Fasst man die vielschichtigen Spannungsmomente und Fragestellungen zum Sektionsthema zusammen, dürfte eines deutlich werden: Diversität eignet sich weniger als eine eindeutige pädagogische Norm, aus der man direktiv irgendwelche musikpädagogischen Rezepte ableiten könnte. Vielmehr liegt der Gewinn des Diversitätsparadigmas in seinen Spannungsmomenten, Ambivalenzen und offenen Fragen. Sie eröffnen ein Feld für ein stetes Neujustieren und Ausbalancieren musikpädagogischer Strategien. Folgt man dem Erziehungswissenschaftler Jörg Ruhloff, erfüllt Diversität gerade in dieser paradigmatischen Offenheit und Ambivalenz einen wichtigen Zweck innerhalb einer wissenschaftlichen Pädagogik, die sich ihrem normativen Auftrag nicht entziehen dürfe. Laut Ruhloff zeichnen sich Menschen dadurch aus, dass sie sich selbst vernunftgeleitete Ziele setzen können, anstatt einfach nur bestehenden Vorgaben und Seinsgegebenheiten zu folgen (vgl. Ruhloff 2013, S. 33). Eine zentrale Aufgabe wissenschaftlicher Pädagogik sei demzufolge, Menschen an ihre existentielle Fähigkeit zur selbstbestimmten Normativität zu erinnern. Eine direktive Pädagogik, die konkrete und eindeutige Handlungsnormen entwickelt, könne diese Aufgabe nicht erfüllen. Vielmehr solle man sich an einer emanzipatorischen *Prinzipientheorie* orientieren, die, anstatt zu pädagogischen Handlungsrezepten, zu mehr normenreflexiver Selbstwirksamkeit unter Menschen führe (ebd., S. 35).

Diese einführenden Überlegungen zu Diversität können dementsprechend als Beitrag für eine (selbst-)kritisch verstandene Normativität in der Musikpädagogik aufgefasst werden, bei der eine

bestehende Norm mit ihren Spannungsmomenten bewusst gemacht, hinterfragt und ausdifferenziert wird.

Literatur

Applebaum, Peter M. (2002): *Multicultural and Diversity Education. A Reference Handbook*, Santa Barbara: ABC-CLIO.

Barth, Dorothee (2013): „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* 57/13, S. 50-58.

Butler, Judith (2009): *Die Macht der Geschlechternormen und die Grenzen des Menschlichen*, Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Cote, James E.; Levine, Charles (2002): *Identity Formation, Agency, and Culture*, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Fatheuer, Thomas (2011): *Buen Vivir. Eine kurze Einführung in Lateinamerikas neue Konzepte zum guten Leben und zu den Rechten der Natur*, Berlin (=Schriften zur Ökologie, Band 17): Heinrich-Böll-Stiftung.

Fuchs, Thorsten; Jehle, May; Krause, Sabine (2013): *Normativität und Normative (in) der Pädagogik*, Würzburg: Königshausen & Neumann.

Georgi, Viola B. (2017): *Diversity Education im Fokus Kultureller Bildung*, in: Wolfgang Schneider; Anna Eitzeröth (Hg.): *Partizipation als Programm. Wege ins Theater für Kinder und Jugendliche*, Bielefeld: transcript, S. 15-26.

Gudynas, Eduardo; Pedersen, Birte; Lang, Miriam (2012): *Buen vivir: das gute Leben jenseits von Entwicklung und Wachstum*, Berlin: Rosa-Luxemburg-Stiftung.

Honnens, Johann (2017): *Sozioästhetische Anerkennung. Eine qualitativ-empirische Untersuchung der arabesk-Rezeption von Jugendlichen als Basis für die Entwicklung einer situativen Perspektive auf den Musikunterricht (=Perspektiven musikpädagogischer Forschung, Band 7)*, Münster, New York: Waxmann.

Hörmann, Stefan; Meidel, Eva (2016): Orientierung im Begriffsdschungel – terminologische und fachstrukturelle Perspektiven zur Profilierung der Musikpädagogik und Musikdidaktik in: Bernd Clausen; Alexander J. Cvetko; Stefan Hörmann; Martina Krause-Benz; Silke Kruse-Weber (Hg.): Grundlagentexte Wissenschaftlicher Musikpädagogik. Begriffe, Positionen, Perspektiven im systematischen Fokus, Münster, New York: Waxmann, S. 41-68.

Hormel, Ulrike (2017): Pädagogische Beobachtungsweisen. Heterogenität, Diversity, Intersektionalität, in: Ursula Stenger; Doris Edelmann; David Nolte; Marc Schulz (Hg.): Diversität in der Pädagogik der frühen Kindheit. Im Spannungsfeld zwischen Konstruktion und Normativität, Weinheim, Basel: Beltz, S. 19-35.

Kaiser, Hermann J. (2008): Kulturelle Identität als Grenzerfahrung, in: Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik, URL <http://www.zfkm.org/08-kaiser.pdf> vom 30.11.2018, S. 44-53.

Kautny, Oliver (2010): Populäre Musik als Herausforderung der interkulturellen Musikerziehung, in: Zeitschrift für kritische Musikpädagogik, URL <http://www.zfkm.org/10-kautny.pdf> vom 30.11.2018, S. 26-46.

Keupp, Heiner; Ahbe, Thomas; Gmür, Wolfgang; Höfer, Renate/Mitzscherlich, Beate; Kraus, Wolfgang; Straus, Florian (1999): Identitätskonstruktionen. Das Patchwork der Identitäten in der Spätmoderne, Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

Mecheril, Paul; Plößer, Melanie (2011): Diversity, in: Hans-Uwe Otto; Hans Thiersch (Hg.): Handbuch Sozialarbeit/Sozialpädagogik, München: Reinhardt, S. 278-287.

Mecheril, Paul; Castro Varela, María do Mar; Dirim, Inci; Kalpaka, Annita; Melter, Claus (2010): Migrationspädagogik, Weinheim/Basel: Beltz.

Mecheril, Paul; Seukwa, Louis Henri (2006): Transkulturalität als Bildungsziel? Skeptische Bemerkungen, in: ZEP: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik 29/4, S. 8-13.

Mendívil, Julio (2012): Transkulturalität revisited: Kritische Überlegungen zu einem neuen Begriff der Kulturforschung, in: Melanie Unseld; Susanne Binas-Preisendörfer (Hg.): Transkulturalität und Musikvermittlung. Möglichkeiten und Herausforderungen in Forschung, Kulturpolitik und musikpädagogischer Praxis (=Musik und Gesellschaft, Band 33), Frankfurt a. M.: Peter Lang, S. 43-61.

Menrath, Stefanie Kiwi (2018): Transkulturelle Musikvermittlung im Kontext von Flucht und Asyl: zwischen Transformation und Selbstrepräsentation, in: Diskussion Musikpädagogik 80/18, S. 12-17.

Ott, Thomas (2012): Heterogenität und Dialog. Lernen am und vom Anderen als wechselseitiges Zuerkennen von Eigensinn, in: Diskussion Musikpädagogik 55/12, S. 4-10.

Prenzel, Annedore (1993): Pädagogik der Vielfalt, Opladen: Leske + Budrich.

Prieske, Sean: Musikprojekte mit Geflüchteten. Strategien zum machtkritischen Handeln in der praktischen Kulturarbeit, in: Diskussion Musikpädagogik, 80/18, S. 18-23.

Ruhloff, Jörg (2013): Normativität. In memoriam Marian Heitger, in: Thorsten Fuchs; May Jehle; Sabine Krause (Hg.): Normativität und Normative (in) der Pädagogik, Würzburg: Königshausen & Neumann, S. 27-38.

Said, Edward W. (1978): Orientalism. New York: Pantheon.

Welsch, Wolfgang (2009): Was ist eigentlich Transkulturalität? in: Lucyna Darowska; Claudia Machhold (Hg.): Hochschule als transkultureller Raum? Beiträge zur Kultur, Bildung und Differenz, Bielefeld: transcript, S. 39-66.

Welsch, Wolfgang (1994): Transkulturalität. Lebensformen nach der Auflösung der Kulturen, in: Kurt Luger; Rudi Renger (Hg.): Dialog der Kulturen. Die multikulturelle Gesellschaft und die Medien, Wien: Österreichischer Kunst- u. Kulturverlag, S. 147-169.

Welsch, Wolfgang (1990): Identität im Übergang. Philosophische

Überlegungen zur aktuellen Affinität von Kunst, Psychiatrie und Gesellschaft, in: Ders.: Ästhetisches Denken, Stuttgart: Reclam, S. 168-200.