

Thomas Greuel und Marichen van der Westhuizen

„From my own to the foreign and back to my own“ – Gemeinsame Exkursionen im Rahmen einer internationalen Hochschulpartnerschaft

1. Einleitung

Internationale Hochschulpartnerschaften bieten auch für die musikpädagogische Lehre und Forschung förderliche institutionelle Rahmenbedingungen. Auslandspraktika und Studienaufenthalte von deutschen Studierenden an ausländischen Partnerhochschulen, Exkursionen sowie Gastdozenturen im Ausland werden zunehmend selbstverständlich und erschwinglich, nicht zuletzt durch die Vergabe von Stipendien, etwa durch den Deutschen Akademischen Austauschdienst (DAAD) oder durch Mittelvergabe nach dem 2011 in NRW als Kompensation der wegfallenden Studiengebühren eingeführten „Gesetz zur Verbesserung von Chancengleichheit beim Hochschulzugang“ („Qualitätsverbesserungsmittel“). Auch der Auf- und Ausbau von englischsprachigen Lehrangeboten an hiesigen Hochschulen sowie die Ausrichtung von Tagungen und Kongressen befördern ebenfalls internationale Kontakte von Studierenden und Lehrenden.

Internationale Kooperationen sind jedoch kein Selbstzweck, sondern stehen im Dienst des Bildungsauftrags der jeweiligen Hochschulen. Die von den drei Landeskirchen Rheinland, Westfalen und Lippe getragene Evangelische Hochschule in Bochum (früher: „Evangelische Fachhochschule“) schreibt dazu in ihrem aktuellen Hochschulentwicklungsplan:

„Internationalität ist eine Dimension der berufsbefähigenden Ausbildung an der EFH. Über die unmittelbare Berufsbefähigung hinaus versteht sich die Hochschule als Ort der Bildung zu einem verantwortlichen Leben in der Einen Welt (global citizenship).“ (EFH 2012, S. 43)

Die Hochschule will demnach nicht nur auf berufliche Qualifikationen, sondern auch auf die Persönlichkeitsbildung der Studierenden

hinwirken und dabei internationale und interkulturelle Bezüge zur Geltung kommen lassen. In dem Selbstverständnis als „Ort der Bildung zu einem verantwortlichen Leben in der Einen Welt“ hat die Hochschule eine Vielzahl von Maßnahmen beschlossen. U. a. sollen Auslandsexkursionen verstärkt gefördert, bestehende Kooperationen mit Partnerhochschulen und Praxiseinrichtungen ausgebaut und neue Kooperationen mit europäischen und außereuropäischen Hochschulen aufgebaut werden.

Solch klaren Appellen zur verstärkten Zusammenarbeit mit ausländischen Partnerhochschulen kann man sich als Musikpädagoge schon deshalb kaum verschließen, weil Musik als nonverbales Ausdrucksmedium bestens geeignet erscheint, die teilweise hohen Sprachbarrieren in der Kommunikation mit ausländischen Partnern, etwa in Russland und Brasilien, zu überwinden. Im persönlichen Kontakt mit Studierenden und Kollegen aus Hochschulen anderer Länder und Kulturen ergeben sich neuartige Möglichkeiten des Lehrens und Forschens, die sowohl für Studierende als auch für Lehrende mit spannenden Horizonterweiterungen verbunden sein können. Diese können weit über musikalische Erfahrungen hinausgehen.

Auf der Grundlage von Erfahrungswissen möchten wir in diesem Beitrag ein Modell für gemeinsame Exkursionen im Rahmen einer internationalen Hochschulpartnerschaft vorstellen. Dieses Modell basiert auf Erfahrungen aus den Jahren 2013 bis 2016. In diesen Jahren haben drei gemeinsame Exkursionen von deutschen und südafrikanischen Studierenden nach Darling bzw. Franschoek in Südafrika (Western Cape) sowie eine weitere Exkursion von südafrikanischen Studierenden nach Bochum stattgefunden.

2. Die Kooperationspartner

Es handelt sich um eine Kooperation zwischen der bereits erwähnten Evangelischen Hochschule in Bochum und dem Hugenote Kollege in Wellington / Südafrika. Die EvH in Bochum ist mit insgesamt rund 2400 Studierenden die größte evangelische Hochschule in Deutschland. Sie bietet zurzeit sechs Bachelor- sowie zwei Masterstudiengänge an („Soziale Arbeit“, „Gemeindepädagogik und Diakonie“, „Elementarpädagogik“, „Soziale Inklusion, Gesundheit, Bildung“

u.a.). Darüber hinaus wird ein Studienprogramm „Bachelor & More“ angeboten, mit dem die Studierenden individuelle Schwerpunkte setzen können, u.a. in musikalischen Feldern (Chor, Band, Sing- und Ensembleleitung). Die Künstlerische und Interkulturelle Bildung stellen ausgewiesene Schwerpunkte der Hochschule dar. Die Künstlerische Bildung ist mit fünf hauptamtlichen Professuren (Theater, Bildende Kunst, Fotografie / Film / Neue Medien, Literatur / Sprache sowie Musik / Tanz) sowie zahlreichen Lehrbeauftragten im Unterschied zu vergleichbaren Hochschule stark vertreten.

Das Hugonote Kollege ist die einzige Fachhochschule in Südafrika mit den Schwerpunkten Soziale Arbeit, Gemeinwesenarbeit („Community development“) sowie Theologie / Diakonie. Mit ungefähr 800 Studierenden ist die Hochschule kleiner als die EvH, aber die größte ihrer Art in Südafrika. Ihr Hauptanliegen besteht darin, vor allem solchen Studierenden ein qualitativ hochwertiges und zugleich kostengünstiges Studium zu bieten, die gesellschaftlich benachteiligt sind. Im Unterschied zur EvH sind künstlerisch-kreative Studieninhalte bisher nicht vorgesehen.

3. Zu den gesellschaftlichen Kontexten der Kooperation

Auf südafrikanischer Seite stehen die bisherigen Überlegungen im Kontext mit der spezifischen Situation des Landes nach dem Ende des Apartheidregimes im Jahr 1994. Zwar hat die tiefgreifende Segregation der südafrikanischen Gesellschaft ihre Gesetzesgrundlage verloren, doch bleiben Individuen, Gruppen und Gemeinschaften infolge der oft schmerzhaften Erfahrungen hochgradig sensibel, wenn es um Kontakte mit jeweils anderen Bevölkerungsgruppen geht.

Sozialräumliche Trennungen behindern nach der Analyse von Willams (2002) Interaktionsprozesse, und fehlende Interaktionen und Kommunikationen führen noch heute allenthalben zu Missverständnissen und Misstrauen zwischen den Bevölkerungsgruppen. (Willams 2002, S. 51-67) Das fehlende Verständnis von den jeweils anderen kann verschiedenen Wissenschaftlern zufolge dazu führen, die „Anderen“ als Bedrohung wahrzunehmen.

Dabei lassen sich verschiedene Formen empfundener Bedrohung unterscheiden:

- **Kollektive Bedrohung**
Es wird die Selbstachtung der Gruppe als bedroht empfunden. Individuen fühlen sich gefährdet, weil sie einer negativ stereotypisierten Gruppe angehören (Cohen & Garcia 2005, S. 566). Diese Form der Bedrohung ist oft verbunden mit einem geringen Selbstwertgefühl der Gruppenmitglieder. Deshalb, so eine Schlussfolgerung, sollte alles vermieden werden, was das Selbstwertgefühl und die Selbstachtung der Menschen einer bestimmten Gruppe angreift (Branscombe & Wann 1994, S. 641).
- **Bedrohung der Identität**
Es wird die Unverwechselbarkeit und Einzigartigkeit der eigenen Gruppe als bedroht empfunden (Riek, Mania & Gaertner 2006, S. 337).
- **Realistische Bedrohung**
Es wird das ökonomische und physische Wohlergehen einer Gruppe als bedroht empfunden (Renfro, Duran, Stephen & Clason 2006, S. 43).
- **Symbolische Bedrohung**
Als bedroht empfunden werden die eigenen Werte, Ansichten, Normen (z.B. Kopftuchgebot) und die generelle Lebensgestaltung der eigenen Gruppe (Stephan, Ybarra & Bachman 1999, S. 2225).

Ohne eine Stärkung des interkulturellen Bewusstseins und der allgemeinen Toleranz gegenüber „Anderen“ besteht kaum Aussicht darauf, die tiefgreifende Spaltung der südafrikanischen Gesellschaft nachhaltig zu überwinden. Doch wird man diese Aufgabe nicht nur Regierungen und Verwaltungen zuordnen können. Es ist vielmehr eine Aufgabe der gesamten Zivilgesellschaft, womit auch Musiker und Musikpädagogen angesprochen sind.

Auch auf deutscher Seite ist die aktuelle Situation mit großen Herausforderungen verbunden, die als Aufgabe der „Zivilgesellschaft“ – und damit auch von Musikpädagoginnen und Musikpädagogen – betrachtet werden müssen. Aktuell zu nennen sind die Problemfelder

„Inklusion“, „Flucht und Migration“, „Soziale (Bildungs-) Ungerechtigkeit“ und „Relative Armut“. Bei der Vielzahl von Geflüchteten, die innerhalb kurzer Zeit in Deutschland aufgenommen wurden, und angesichts des Zulaufs zu rechtspopulistischen Gruppierungen mag die Annahme gerechtfertigt sein, dass sich auch in Deutschland zahlreiche Menschen in der einen oder anderen der oben genannten Weisen bedroht fühlen. Sexuelle Übergriffe oder Terroranschläge mit islamistischem Hintergrund sind durchaus „realistische“ Bedrohungen, auch wenn statistisch die Wahrscheinlichkeit, Opfer solcher Untaten zu werden, relativ gering sein mag. Debatten um Kopftuch, Niqab und Burkini lassen „symbolische“ Bedrohungslagen erkennbar werden. Mehr oder weniger offen artikuliert nationalistische Tendenzen kann man nicht nur als Ausdruck von Dummheit verstehen, sondern auch als Ausdruck eines ernstzunehmenden Bedrohungsgefühls in Bezug auf die Unverwechselbarkeit und Einzigartigkeit („Identität“) der eigenen Gruppe, worin diese auch immer bestehen mag.

Hetzkampagnen, niveaulose Pöbeleien sowie generalisierende Anfeindungen von selbsternannten Vertretern des „deutschen Volkes“ werden bei manchen Geflüchteten Gefühle „kollektiver Bedrohung“ entstehen lassen. Und Brandanschläge auf Asylbewerberheime müssen geradezu bei Geflüchteten „realistische“ Bedrohungsgefühle auslösen, was von den Tätern vermutlich auch intendiert ist.

Vor dem Hintergrund der „Flüchtlingskrise“ stellt sich also auch in Deutschland die Frage, wie die Zivilgesellschaft gegenseitiges Verständnis und Toleranz gegenüber (gutwilligen) Andersdenkenden fördern kann, ohne Differenzen der verschiedenen Bevölkerungsgruppen zu leugnen oder zu verdecken. Und was kann Musik bzw. musikpädagogisches Handeln dazu beitragen, das gesellschaftliche Miteinander verschiedener Bevölkerungsgruppen zu befördern?

Unsere bisherigen Überlegungen dazu lassen sich in fünf Thesen zusammenfassen:

1. Gemeinsames Musikmachen von Menschen unterschiedlicher Kulturen kann sowohl in der deutschen als auch in der südafrikanischen Gesellschaft dazu beitragen, gegenseitiges Misstrauen und

Bedrohungsgefühle abzubauen sowie Verständnis und Toleranz gegenüber gutwilligen Andersdenkenden aufzubauen (siehe unseren Beitrag „Soziale Dimensionen des gemeinsamen Musikmachens“ in diesem Band).

2. In der Praxis professioneller Sozialer Arbeit ist dafür eine spezifische Kompetenz erforderlich, die musikalisch-künstlerische Kenntnisse und Fähigkeiten mit sozialen und pädagogischen Kenntnissen und Fähigkeiten miteinander verbindet.

3. Deshalb macht es Sinn, innerhalb der sozialen Studiengänge beider Hochschulen auf die Ausbildung dieser spezifischen Kompetenz hinzuwirken.

4. Gemeinsame Exkursionen können im Rahmen dieser Studiengänge förderlich sein, um die erforderliche Kompetenz aufzubauen.

5. Über die berufsbefähigende Ausbildung hinaus können gemeinsame Exkursionen von Studierenden beider Hochschulen zur Persönlichkeitsbildung der Studierenden beitragen.

4. Rahmenbedingungen, Anliegen, Ziele

Unser Exkursionsmodell trägt den Titel „Vom Eigenen zum Fremden und wieder zurück“. Dabei werden aus jeder Hochschule sieben Studierende ausgewählt, vorrangig nach musikalischen Kriterien. Mit dieser Gruppe von 14 Studierenden wird nun ein etwa 10- bis 14tägiges Projekt durchgeführt, und zwar nicht am Ort der Partnerhochschule, sondern an einem dritten Ort, zu dem alle Studierenden hinreisen müssen.

Die Anliegen und Ziele des Kooperationsprojekts sind auf unterschiedlichen Ebenen angesiedelt (vgl. Abb. 1). Es geht erstens um ein „Begegnungsprojekt“, bei dem die Studierenden gemeinsam untergebracht werden und sich selbst verpflegen müssen. Zweitens geht es um gemeinsame Lernerfahrungen, etwa zu Fragen der Leitung von elementaren Musikangeboten für Großgruppen oder zu Konzepten der Gemeinwesenarbeit („community development“). Drittens handelt es sich um ein musikalisches Kooperationsprojekt, bei dem die Studierenden ein gemeinsames Musikprogramm erarbeiten und im Rahmen eines Gottesdienstes oder als Straßenmusik zur Aufführung

bringen. In Kontakt mit einer Praxiseinrichtung vor Ort (z.B. einer Kinderhospizeinrichtung) geht es viertens um die Planung, Durchführung und Reflexion musikalischer Angebote. Durch die Vor- und Nachbereitungsseminare am jeweiligen Studienort erhält das Projekt seinen Reflexionsrahmen. Schließlich ist das Kooperationsprojekt auch mit verschiedenen Forschungsanliegen verbunden.

5. Die Struktur des angestrebten Lernprozesses

Im „Reflexionsrahmen“ basieren die Aufgaben für die Studierenden auf der Überlegung, dass das „Fremde“ immer ausgehend von dem biographischen Erfahrungshorizont des Betrachters konstruiert wird (vgl. Reuter 2002, S. 10ff.; Kurzke 2008, S. 12f.). Aus dieser Sichtweise heraus scheint es sinnvoll, „Eigenes“ und „Fremdes“ nicht als zwei voneinander unabhängige Kategorien, sondern in ihrem Zusammenhang zu betrachten. Deshalb setzt die Projektarbeit in der Vorbereitungsphase mit einer biografisch orientierten Reflexion des Eigenen an und führt nach den Projekterfahrungen wieder zur Reflexion der Selbstveränderungen durch Lernen zurück („From the own to the foreign and back to the own“). Abb. 2 gibt einen Überblick über die Struktur des angestrebten Lernprozesses. Die Formulierungen nehmen teilweise Bezug auf die theoretischen Überlegungen unseres Beitrags „Soziale Dimensionen des gemeinsamen Musikmachens“ (in diesem Band).

In der Vorbereitungsphase am Studienort sind neben der eigenen musikkulturellen Identität auch die eigenen Erwartungen und Vorverständnisse („Vorurteile“) sowie deren Entstehungsprozesse Gegenstand der Reflexion. Außerdem gehört es zur Exkursionsvorbereitung, dass die Studierenden beider Hochschulen einen Weg finden, sich der jeweils anderen Gruppe auf eine musikalische Weise vorzustellen, die ihrer eigenen musikkulturellen Identität entspricht. Diese Aufgabe trägt ebenfalls zur Reflexion des Eigenen bei und fördert zugleich den Prozess der Gruppenbildung. Auf der Suche nach einem „gemeinsamen Nenner“ hatten sich die Bochumer Studierenden beispielsweise 2014 für die Präsentation von deutschsprachigen Liedern entschieden, in Form eines Medleys aus „99 Luftballons“, „Freude, schöner Götterfunken“ und „Der Mond ist aufgegangen“. Die Lieder wurden mit Gitarre akkordisch begleitet. Die südafrikanischen Stu-

dierenden griffen im selben Jahr zu Formen des „Musical storytelling“ und boten nach Art von (sozialkritischen) „Minimusicals“ selbst entwickelte Spielszenen zu Themen des südafrikanischen Alltags dar.

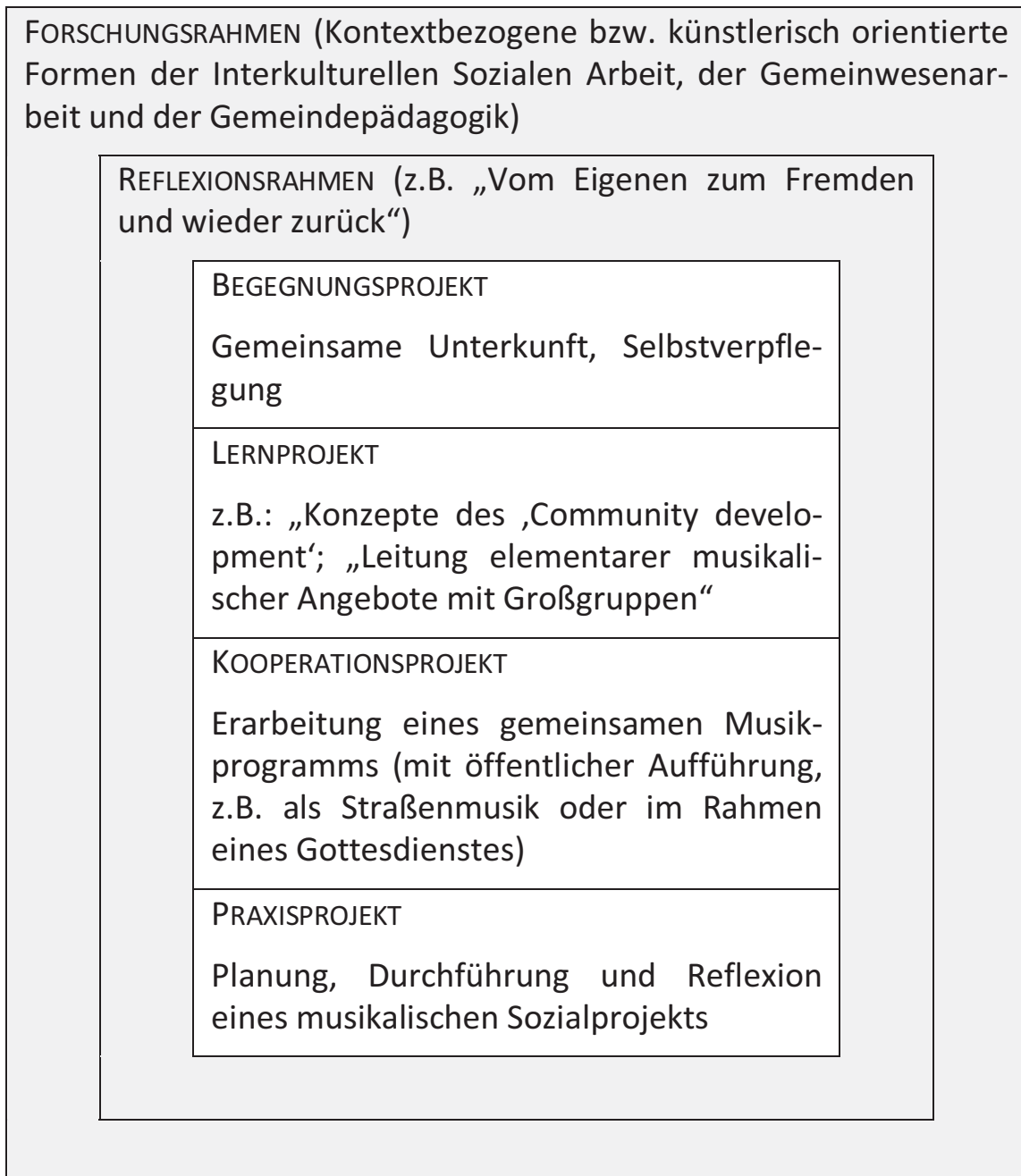


Abb. 1: Das Exkursionsmodell

In der Nachbereitungsphase lassen die Reflexionen der beteiligten Studierenden erkennen, dass ein solches Projekt nicht nur mit musikalisch bereichernden, sondern auch mit beruflich und persönlich relevanten, vermutlich nachhaltigen Erfahrungen für die Studierenden verbunden sein kann.

Dabei lernen die Studierenden aus Südafrika teilweise anderes als die deutschen. Frauke, eine Studierende aus Bochum, fasst beispielsweise eines ihrer Lernresultate so zusammen:

„When you connect through the music you give a lot of yourself, but they did that and that made us doing it too and so it could connected. That was the first thing I really liked. And the second thing was that I learned that in Germany everything has to be perfect, but I learned that even when things may not be perfect that you can still celebrate it and like it and embrace it. That is what I learned.”

William, ein südafrikanischer Student, hat fast Gegenteiliges gelernt:

„We know about music. We know what music is, we even know how to express ourselves, when we do music. But the most important thing was: You need a discipline part of music, you need a structure ...”

Fast jedes Statement macht deutlich, wie wichtig die persönliche Begegnung mit den „fremden“ Studierenden gewesen ist. So sagt beispielsweise Leonie, eine Studierende der Gemeindepädagogik aus Bochum:

„Für mich war das Projekt ziemlich bereichernd. Zuhause haben wir uns zwar mit den Themen beschäftigt, doch es war alles komplett anders, als wir aus dem Bus ausgestiegen sind und die Studenten uns umarmt haben. Es war eine Situation, die komplett alles verändert hat, mein ganzes Gefühl gegenüber diesem Projekt. Ich bin total dankbar dafür.“

VOM EIGENEN ZUM FREMDEN UND WIEDER ZURÜCK		
Schritt 1	Vorbereitungsphase	<p>INDIVIDUELLE REFLEXION DES EIGENEN</p> <p>Die Studierenden verfassen eine „musikalische Autobiografie“ und tragen damit zur Klärung ihrer (kulturellen) Identität bei.</p>
Schritt 2		<p>INDIVIDUELLE REFLEXION DES VORVERSTÄNDNISSES</p> <p>Die Studierenden artikulieren ihre Erwartungen, Hoffnungen und Befürchtungen sowie (positive und negative) „Vorurteile“ gegenüber dem und den „Fremden“. Sie überlegen, von welchen Faktoren ihr Vorverständnis beeinflusst worden ist.</p>
Schritt 3		<p>INTERAKTION / KOOPERATION / GEMEINSCHAFTSGEFÜHL</p> <p>Die Studierenden überlegen in ihrer eigenen Gruppe am jeweiligen Studienort, wie sie sich als Gruppe in einer Weise musikalisch präsentieren können, dass sich jeder in seiner Individualität zum Ausdruck bringen und repräsentiert fühlen kann. Sie studieren eine entsprechende musikalische Gruppenpräsentation ein und entwickeln dabei idealerweise ein Gefühl der Zusammengehörigkeit.</p>
Schritt 4	Projektphase	<p>Ausdruck / Fremdwahrnehmung / Kontakt / Begegnung / Einfaches „Verstehen“</p> <p>Nach informellen Erstbegegnungen am Exkursionsort präsentieren beide Gruppen in lockerer Atmosphäre ihre „musikalischen Selbstdarstellungen“. Die Studierenden nehmen die musikalische Live-Präsentation der jeweils anderen Gruppe wahr, möglichst ohne diese in irgendeiner Weise zu beurteilen. Manches von der Darbietung der „Anderen“ mag den eigenen Erwartungen und „Vorurteilen“ entsprechen, Anderes mag überraschen.</p>

Schritt 5		<p>INTERAKTION / KOMMUNIKATION / KOOPERATION / (MOTORISCHE UND GGF. AFFEKTIVE SYNCHRONISATION / „EINFÜHLENDES VERSTEHEN“ / GEMEINSCHAFTSGEFÜHL</p> <p>Die beiden Studierendengruppen sind in einer gemeinsamen Unterkunft untergebracht. Unterschiedliche Lebensweisen werden schon beim gemeinsamen Einkaufen deutlich. In einer gemeinsamen Lerngruppe eignen sich die Studierenden theoretische Grundlagen an. Die Unterrichtssprache ist Englisch, einer Zweitsprache für fast alle Beteiligten. Die Studierenden erarbeiten ein gemeinsames Musikprogramm und führen es öffentlich auf. Außerdem gestalten sie ein gemeinsames musikpädagogisches Praxisprojekt, beispielsweise mit Kindern und Jugendlichen in einem südafrikanischen Township. Das Praxisprojekt wird mit einem Fest beendet. Nach den musikalischen Auftritten feiern die Studierenden ihre (mehr oder weniger) gelungenen Darbietungen. Idealerweise entwickeln die Studierenden in dieser Phase als „Großgruppe“ ein Gefühl der Zusammengehörigkeit.</p>
Schritt 6	Nachbereitungsphase	<p>INDIVIDUELLE REFLEXION DES VERSTEHENSPROZESSES</p> <p>Nach Abschluss des Exkursionsprojekts artikulieren die Studierenden in Bezugnahme auf ihre schriftlichen Äußerungen zur Erwartungshaltung (Schritt 2), wie sich ihr Verständnis des und der „Fremden“ im Verlauf der Exkursion verändert hat. Dabei geht es nicht nur darum, was vertraut geworden ist, sondern auch um die Klärung dessen, was möglicherweise fremd geworden ist.</p>

Schritt 7	INDIVIDUELLE REFLEXION DES EIGENEN
	Die Studierenden reflektieren ihre Projekterfahrungen vor dem Hintergrund der eigenen Autobiografie (Schritt 1) und beschreiben, was sie Neues über sich selbst erfahren haben. Sie entwickeln Perspektiven für ihre persönliche, berufliche oder musikalische Entwicklung.

Abb. 2: Die Struktur des angestrebten Lernprozesses

Zum Projektabschluss bereiten alle Studierenden individuelle Statements vor, die zu Forschungszwecken als Video aufgezeichnet werden. Zur Aufgabenstellung gehört es, bei diesen Statements Bezug auf die eigenen Texte zu nehmen, die vor der Exkursion verfasst worden sind („Musikalische Autobiografien“, „Erwartungen, Hoffnungen, Befürchtungen, ‚Vorurteile‘“).

Viele dieser Statements sind ungewöhnlich emotional und berührend und rücken Gemeinschaftserfahrungen in den Vordergrund. Eine Studierende der Gemeindepädagogik meint mit Bezug auf einen gemeinsamen Gottesdienst mit den Studierenden beider Hochschulen, mit den Kindern des Sozialprojekts und mit der örtlichen Kirchengemeinde fast bekenntnishaft: „Ich glaube, ich war Gott noch nie so nahe wie in diesem Moment.“

Bei der Tendenz, in allgemeiner Begeisterung das Gemeinsame und Verbindende hervorzuheben, sollte darauf geachtet werden, dass die Studierenden auch sorgfältig artikulieren, was unverstanden und fremd geblieben oder erst während der Exkursion fremd geworden ist.

Von Exkursionsprojekten dieser Art profitieren alle: die Studierenden beider Hochschulen lernen Bedeutsames über andere Kulturen, über sich und für ihren sozialen Beruf. Es profitieren aber auch die beteiligten Kinder und Jugendlichen in den sozialen Einrichtungen oder Gemeinden vor Ort und die beteiligten Lehrenden beider Hochschulen.

6. Der Forschungsrahmen

Die Exkursionsvorhaben sind mit unterschiedlichen Forschungsanliegen verbunden, die aber trotz ihrer unterschiedlichen Kontexte in eine vergleichbare Richtung weisen. Auf südafrikanischer Seite geht es darum, sich auch in Feldern der Sozialen Arbeit von europäisch-kolonial geprägten Vorstellungen zu emanzipieren und Formen der Sozialen Arbeit und der Gemeindepädagogik zu entwickeln, die mehr den eigenen kulturellen Traditionen und Identitäten entspricht. In der ungewöhnlich heterogenen Gesellschaft Südafrikas – es gibt allein elf offizielle Amtssprachen – könnte dabei die Musik eine besondere Rolle spielen, zumal die Freude an der Musik als eine verbindende Gemeinsamkeit aller Bevölkerungsgruppen Südafrikas gelten kann. Die Forschung, mit der die Exkursionsprojekte begleitet werden, soll dazu beitragen, theoretische Grundlagen für eine Implementierung musikalisch-künstlerischer Inhalte in die südafrikanischen Studiengänge der Sozialen Arbeit, der Gemeinwesenarbeit und der Gemeindepädagogik zu schaffen.

Im deutschen Kontext geht es vorrangig um die theoretische Fundierung einer künstlerisch orientierten Sozialen Arbeit, die musikalische und soziale Ansprüche nicht als widersprüchlich zueinanderstehend begreift, wie dies in der einschlägigen Fachliteratur häufig erkennbar wird, sondern miteinander verbindet. Der transdisziplinär angelegte Beitrag „Soziale Dimensionen des gemeinsamen Musikmachens“ in diesem Band bietet dafür einen ersten Ansatz. Demnach bietet gemeinsames Musikmachen von Menschen verschiedener Kulturen:

- aus neurobiologischer Sicht die Chance zu spiegelnden Aktivierungen der neuronalen Netzwerke,
- aus psychotherapeutischer Sicht die Chance auf ein „wirkliches In-Kontakt-Kommen“ mit anderen, „fremden“ Menschen,
- aus hermeneutischer Sicht die Chance zu einem empathischen „Mitleben“ in der Linie des Geschehens, zu einem Sichhineinversetzen und zu einem intensiven Gefühl des gegenseitigen Verstehens,

- aus Sicht der Sozialen Arbeit die Chance, Interaktionsprozesse von sozialräumlich getrennten Bevölkerungsgruppen reflektiert zu befördern, dem Gefühl des Bedrohtwerdens durch „Fremde“ vorzubeugen bzw. entgegenzuwirken sowie auf eine Steigerung des Toleranzlevels und des allgemeinen Respekts gegenüber anderen hinzuwirken,
- aus individualpsychologischer Sicht die Chance, trotz aller Verschiedenheit der Individuen das Gemeinschaftsgefühl der Menschen zu stärken und damit der Entstehung von Minderwertigkeitsgefühlen entgegenzuwirken, die mit dissozialen Einstellungen und Verhaltensweisen (Fremdenhass, Aggressionen, Gewalt) kompensiert werden könnten,
- aus künstlerischer Sicht die Chance zu einer Bereicherung des eigenen musikalischen Erfahrungshorizontes,
- aus hochschuldidaktischer Sicht die Chance zu gemeinsamen berufsrelevanten Lernprozessen von Studierenden verschiedener Hochschulen und zur Weiterentwicklung der eigenen Persönlichkeit.

Sicher lassen sich auch aus anderen Bezugsdisziplinen weitere Argumente für das gemeinsame Musizieren von verschiedenen Bevölkerungsgruppen finden. Doch sollte nicht übersehen werden, dass auch das gemeinsame Musikmachen kein Allheilmittel zur Rettung der Welt sein kann. Grenzen sind erkennbar, wo es kein kompatibles Tonsystem gibt oder wo es generell am guten Willen mangelt, überhaupt friedlich, respektvoll und tolerant miteinander umzugehen. Gemeinsames Musikmachen kann einen begrenzten zivilgesellschaftlichen Beitrag leisten zur sozialen Verbesserung der Welt, nicht mehr und nicht weniger.

Literatur

BRANSCOMBE, N. R.; Wann, D. L. (1994): Collective self-esteem Consequences of Out-group Derogation when a valued social Identity is on trial. *European Journal of Social Psychology*, Vol. 24, S. 641-657.

COHEN, G. L.; Garcia, J. (2005): I am Us: Negative Stereotypes as Collective Threats. *Journal of Personality and Social Psychology*, 89(4), S. 566-582.

EVANGELISCHE FACHHOCHSCHULE RWL BOCHUM (2012): Hochschulentwicklungsplan 2012-2016. Perspektiven, Ziele, Maßnahmen. Online abrufbar unter: <http://www.evh-bochum.de/index.php/hochschulentwicklungsplan.html> [11.10.2016].

KURZKE, Christian (2008): Fremdheitserfahrung und Fremdverstehen. Schlussfolgerungen für das Interkulturelle Lernen. Saarbrücken: Dr. Müller.

RENFRO, C. L.; Duran, A.; Stephan, W. G.; Clason, D. L. (2006): The Role of Threat in Attitudes toward Affirmative Action and its Beneficiaries. *Journal of Applied Social Psychology*, Vol. 36:41-74.

REUTER, Julia (2002): Ordnungen des Anderen: zum Problem des Eigenen in der Soziologie des Fremden. Bielfeld. Transcript.

RIEK, B.M.; Mania, E.W.; Gaertner, S.L. (2006): 'Intergroup Threat and out-group Attitudes: A meta-analytic Review.' *Personality and Social Psychology review*, Vol. 10:336-353.

STEPHAN, W.G.; Ybarra, O.; Bachman, G. (1999): 'Prejudice towards Immigrants.' *Journal of Applied Social Psychology*, Vol. 29:2221-2237.

WILLIAMS, L. (2002): It's the little Things: Everyday Interactions that anger, annoy, and divide the Races. Harcourt Publishing, New York.