

Potsdam, den 14. Juli 2015

# Transkulturelle Musikpädagogik im Kontext der Flüchtlingsarbeit

---

Eine theoretische Untersuchung

## **Bachelorarbeit**

Von **Sophia Waldvogel**

**Hoffbauer Berufsakademie**

Erstprüferin: Frau Dr. Gerischer

Zweitprüfer: Herr Dr. Distelhorst

## **Gliederung:**

<b>1. Einleitung</b> .....	3
<b>2. Situation von Geflüchteten in Deutschland</b> .....	4
2.1 Einleitung .....	4
2.2 Begriffsbestimmung „Flüchtling“ .....	5
2.3 Aktuelle Flüchtlingszahlen .....	6
2.4 Äußere Lebensumstände .....	7
2.5 Soziale und psychische Situation .....	9
<b>3. Kulturelle Identität im Flüchtlingskontext</b> .....	11
3.1 Einleitung .....	11
3.2 Identität .....	12
3.3 Exkurs Kulturbegriffsklärung .....	15
3.4 Kulturelle Identität .....	17
3.5 Kulturelle Identität im Flüchtlingskontext .....	18
<b>4. Transkulturelle Musikpädagogik im Flüchtlingskontext</b> .....	24
4.1 Einleitung .....	24
4.2 Transkulturalität .....	25
4.3 Transkulturelle Musikpädagogik .....	27
4.4 Transkulturelle Musikpädagogik in der Flüchtlingsarbeit .....	30
4.5 Wege und Methoden der Umsetzung .....	32
<b>5. Erfahrungen aus der Praxis</b> .....	33
5.1 Einleitung .....	33
5.2 Situations- und Projektbeschreibung .....	34
5.3 Situation von Geflüchteten in Deutschland .....	35
5.4 Kulturelle Identität im Flüchtlingskontext .....	36
5.5 Transkulturelle Musikpädagogik im Flüchtlingskontext .....	39
<b>6. Fazit</b> .....	44
<b>7. Literaturverzeichnis</b> .....	45

# 1. Einleitung

In den letzten Jahren haben die Flüchtlingsbewegungen weltweit stark zugenommen, gleichzeitig differenzieren sich die Meinungen über einen angemessenen Umgang mit diesem Phänomen in den Flucht- und Migrationsdiskursen insbesondere der Aufnahmegesellschaften immer weiter aus. Dies macht die Flüchtlingsbewegungen zu einem gesellschaftspolitisch brisanten Thema, worauf auch in den Feldern der Sozialen Arbeit und der Bildung reagiert werden muss. Im Bereich der Musikpädagogik ist die Transkulturelle Musikpädagogik in Deutschland derzeit das anerkannteste Konzept, das inter- beziehungsweise transkulturelle Prozesse sowie migrationspezifische Fragestellungen berücksichtigt. Es ging aus der Interkulturellen Musikpädagogik hervor, die als Antwort auf die Zuwanderung von Gastarbeiter\_innen in der zweiten Hälfte des letzten Jahrhunderts entwickelt wurde. Nun stellt sich die Frage, ob die Transkulturelle Musikpädagogik für die Arbeit mit geflüchteten Menschen in Deutschland geeignet erscheint. Dabei ist vor allem der Prozess der Neuorientierung geflüchteter Menschen in der Ankunftsregion von Interesse. Die vorliegende Arbeit widmet sich deshalb der Frage: Inwiefern kann die Transkulturelle Musikpädagogik Geflüchtete in Deutschland bei ihrer Neuorientierung unterstützen?

Für mich persönlich ist dieses Thema aus zweierlei Gründen relevant: Zum einen bin ich seit Jahren sehr unzufrieden damit, wie in Deutschland auf die steigenden Asylbewerber\_innenzahlen reagiert wird, und zwar sowohl auf politischer Ebene durch die Reglementierungen des Asylrechts als auch auf der gesellschaftlichen und teilweise auch der sozialpädagogischen Handlungsebene durch die vorwiegende Defizitorientierung. Zum anderen interessiere ich mich sehr für den Prozess der kulturellen Identitätsentwicklung, der insbesondere durch Situationen der Neuorientierung in einer als fremd wahrgenommenen Umgebung ausgelöst wird. Sowohl bei der pädagogischen Begleitung internationaler Freiwilligendienstleistender in Deutschland als auch bei eigenen transkulturellen Erfahrungen bin ich diesen Prozessen bereits auf vielfältige Art und Weise begegnet. Dabei konnte ich auch die unterstützende Wirkung gemeinsamen Musizierens wahrnehmen.

Methodisch führe ich die Untersuchung der Transkulturellen Musikpädagogik im Flüchtlingskontext in zwei Schritten durch. Im ersten, theoretischen Teil der Arbeit stelle ich meine Erkenntnisse aus dem Studium der Fachliteratur dar. Und im zweiten, praxisorientierten Teil werte ich, auf der Basis des theoretischen Hintergrundwissens, meine Praxiserfahrungen aus einem Musikprojekt in einer Berliner Flüchtlingsunterkunft aus.

Zur Anwendung des Konzepts der Transkulturellen Musikpädagogik im Bereich der Flüchtlingsarbeit lassen sich in der Fachliteratur keinerlei Ausführungen oder gar empirische Studien finden, und auch in der Praxis sind entsprechende Beispiele dafür rar. Sowohl in der Soziologie als auch in der Pädagogik wird Flucht beziehungsweise Flüchtlingsarbeit stets als Unterthema der Migration, und in diesem Zusammenhang auch nicht sehr ausführlich, behandelt. Das Kontingent der Literatur zur Transkulturellen Musikpädagogik ist ebenfalls verhältnismäßig klein. Lediglich das Thema der kulturellen Identität wird seit einigen Jahren intensiv

analysiert und diskutiert. Somit kann ich mich im Theorieteil weder auf eine Forschungstradition, noch auf ein breites, allgemein anerkanntes Fachwissen stützen, sondern werde vielmehr die Erkenntnisse aus verschiedenen Wissenschaftsgebieten in einen neuen Zusammenhang bringen.

Um mich dem Thema dieser Arbeit zu nähern, werde ich zunächst die Situation geflüchteter Menschen in Deutschland überblickshaft beschreiben und dabei auf die äußeren Lebensumstände und die inneren, psychosozialen Dispositionen eingehen. Im nächsten Kapitel untersuche ich dann, inwiefern mit einer fluchtbedingten Migration eine kulturelle Identitätstransformation einhergeht. Dafür werde ich allgemeine Definitionen des Identitäts- und des Kulturbegriffs heranziehen und letztlich die Handlungsmöglichkeiten der Flüchtlingsarbeit für eine gelingende Neuorientierung und Identitätsentwicklung herausarbeiten. Daraufhin stelle ich das Konzept der Transkulturellen Musikpädagogik vor und analysiere seine Vorzüge und Schwierigkeiten bei der Umsetzung im Flüchtlingskontext. Im empirischen Teil überprüfe ich dann die aus den vorherigen drei Kapiteln gewonnenen Erkenntnisse anhand der Erfahrungen aus einem Praxisbeispiel und zeige darüber hinaus einige Möglichkeiten der praktischen Anwendung der Transkulturellen Musikpädagogik in der Flüchtlingsarbeit auf. Im Fazit werde ich letztlich eine abschließende Antwort auf die eingangs gestellte Frage formulieren.

## **2. Situation von Geflüchteten in Deutschland**

### **2.1 Einleitung**

Das Thema Flucht und Asyl hat in den letzten drei Jahrzehnten in Europa und Deutschland zunehmend an politischer, gesellschaftlicher und sozialwissenschaftlicher Aufmerksamkeit gewonnen. Hierbei stehen insbesondere die Folgen der Zuwanderung für die Aufnahmeländer im Zentrum des Interesses – Unsicherheiten, Integrationsdebatten, Fremdbilder, Kriminalität und die Belastung der sozialen Sicherungssysteme prägen die öffentlichen Diskurse (Sackmann 2004, S. 11; Ottersbach & Prölß 2011, S. 7). Paul Mecheril spricht in diesem Zusammenhang von einer „hartnäckigen Negativ- und Defizitperspektive“, die er als Konsequenz „der vornehmlich auf Abwehr und Kontrolle abzielenden Politik des 20. Jahrhunderts“ interpretiert (Mecheril 2010a, S. 8). Mit dem Ende des Ost-West-Konflikts nahm die Zuwanderung in die alten europäischen Mitgliedstaaten Anfang der 1990er Jahre stark zu, worauf die EU mit einer verschärften Asylpolitik und damit einhergehend mit einer Einschränkung des Asylrechts (u.a. durch die Drittstaatenregelung und die Liste sicherer Herkunftstaaten) reagierte. Dadurch ließen sich die Asylbewerberzahlen deutlich reduzieren, gleichzeitig nahm jedoch die Einreise irregulärer Migrant\_innen zu (Müller 2010, S.11-12; Butterwegge & Hentges 2009, S.7). Erst seit 2007 steigen die Asylbewerberzahlen wieder, was vor allem mit den Kriegen in Afghanistan und Syrien zusammenhängt (Bundeszentrale für politische Bildung 2013).

Auch die Medien spielen keine unwesentliche Rolle in der Meinungsbildung zur Flüchtlingsthematik. Je

nachdem, ob sie von der Verantwortung der Grenzschutzagentur FRONTEX für die Toten an den EU-Außengrenzen oder von der Bedrohung der Sicherheit und der nationalen Identität durch Flüchtlinge, die massenhaft über Grenzzäune klettern, berichten, verändern sich auch die Einstellungen vieler Gesellschaftsmitglieder. Zudem werden die Zuschreibungen gegenüber Zuwanderern dadurch maßgeblich beeinflusst (Butterwegge 2009, S. 91-92; Oswald 2007, S. 12).

Da ich mit dieser Arbeit beabsichtige, die musikpädagogischen Handlungsmöglichkeiten im Flüchtlingskontext zu analysieren und gegebenenfalls weiterzuentwickeln, halte ich es für unabdingbar, die Lebenssituationen von Geflüchteten in Deutschland genau zu verstehen. Dafür gilt es zunächst, sich von den oben beschriebenen, emotional aufgeladenen Meinungen zu lösen und Geflüchteten vorurteilsfrei zu begegnen. Das bedeutet, unter anderem, sie weder von vornherein in der Täterrolle („Asylschmarotzer“), noch in der Opferrolle („hilflos, desorientiert und handlungsunfähig“) zu sehen.

Stattdessen sollten die öffentlichen Diskurse mit Hilfe wissenschaftlicher empirischer Untersuchungen auf ihre Richtigkeit geprüft sowie beobachtete Schwierigkeiten im Zusammenhang mit der Zuwanderung auf Grundlage umfassender und mehrdimensionaler Erklärungsmuster gedeutet werden. Dabei lässt sich beispielsweise herausarbeiten, dass mangelnde Integrationserfolge von Geflüchteten oft weniger auf eine unzureichende Integrationsbereitschaft der entsprechenden Individuen, als auf strukturelle Hindernisse beim Zugang zu höherer Bildung oder zu regulären Erwerbstätigkeiten zurückgeführt werden können (Gogolin 2005, S. 279; Niedrig 2005, S. 265). Auch die Vorstellung von Armutswellen, die aus dem globalen Süden nach Europa schwappen, erweist sich bei genauerer Untersuchung als trügerisch. „Erfahrungsgemäß gehen nicht die Armutgruppen, sondern Angehörige der städtischen Mittelschichten auf die interkontinentale Wanderschaft, weil nur sie die Kosten für teure Passagen und Schlepperdienste tragen können“ (Nuscheler 2009, S. 29). Nicht zuletzt lohnt sich stets eine interdisziplinäre Herangehensweise an ein wissenschaftliches Thema. So können Erkenntnisse der Gender Studies Aufschluss über geschlechtsspezifische Fluchtmotive (bspw. Häusliche Gewalt gegenüber Frauen) und -konsequenzen liefern (Treibel 2009, S. 106-107). Ebenso lohnt sich der Einbezug soziologischer Perspektiven: Ludger Pries macht darauf aufmerksam, dass Migration in der Menschheitsgeschichte eine viel üblichere Lebensweise gewesen sei, als Sesshaftigkeit. Letztere sei eine Erscheinungsform der letzten Jahrhunderte. Darüber hinaus sieht er die Entstehung kultureller und ethnischer Zugehörigkeiten und Zuschreibungen als Folge territorialer Grenzziehungen: „Die Durchsetzung der Idee von Nationalstaat und Nationalgesellschaft im 19. Und 20. Jahrhundert war in gewisser Hinsicht der Kulminationspunkt dieser Entwicklung“ (Pries 2010, S. 5).

Um den Umfang dieser Arbeit nicht endlos auszuweiten, gehe ich im Folgenden nur überblickshaft auf die wichtigsten Situationsbedingungen von Geflüchteten in Deutschland ein.

## **2.2 Begriffsbestimmung „Flüchtling“**

Die Vorstellungen davon, was als Flucht beziehungsweise wer als Flüchtling bezeichnet werden sollte, können

sich im Alltagsverstand situationsbedingt stark voneinander unterscheiden (Oswald 2007, S. 78). Im internationalen Recht werden Flüchtlinge auf Grundlage der Genfer Flüchtlingskonvention (GFK) von 1951 definiert. Hiernach ist ein Flüchtling jede Person, die „aus der begründeten Furcht vor Verfolgung wegen ihrer Rasse, Religion, Nationalität, Zugehörigkeit zu einer bestimmten sozialen Gruppe oder wegen ihrer politischen Überzeugung sich außerhalb des Landes befindet, dessen Staatsangehörigkeit sie besitzt, und den Schutz dieses Landes nicht in Anspruch nehmen kann oder wegen dieser Befürchtungen nicht in Anspruch nehmen will; oder die sich als Staatenlose ... außerhalb des Landes befindet, in welchem sie ihren gewöhnlichen Aufenthalt hatte, und nicht dorthin zurückkehren kann oder wegen der erwähnten Befürchtungen nicht dorthin zurückkehren will“ (zit. nach Treibel 2011, S. 160). Diese Definition wird seit Jahren dafür kritisiert, dass sie der Vielseitigkeit moderner Fluchtverläufe und -motive nicht gerecht wird. Die durch Kriege, Umweltkatastrophen, Armut oder Verfolgung bestimmter Minderheiten (Homosexuelle und Transgender u.a.) bedingte Flucht sowie Binnenflucht werden nicht erfasst (Deimel 2014, S. 36; Mecheril & Castro Varela 2010, S. 31-32). Darüber hinaus unterliegt die Auslegung, wer beispielsweise als politisch verfolgt gelten kann, der Rechtspraxis in den jeweiligen (immerhin 147) Vertragsstaaten (Oswald 2007, S. 78-79). Dies führte eine Hamburger Forschungsgruppe zu der These, „dass ein ‚Flüchtling‘ ein Effekt der institutionellen Deutungsmacht der Aufnahmegesellschaft“ sei (Niedrig 2005, S. 259). Darüber hinaus sind die Vertragsstaaten nicht dazu verpflichtet, jedem Flüchtling tatsächlich Asyl zu gewähren. Der Hochkommissar für Flüchtlinge der Vereinten Nationen (UNHCR) versucht zwar, für die Einhaltung des Flüchtlingsschutzes in diesen Ländern zu sorgen, zugleich ist er in seinen Handlungsmöglichkeiten jedoch dadurch eingeschränkt, dass ein Teil seines Haushalts an spezifische, von den Geldgebern bestimmte, Verwendungszwecke gebunden ist (Angenendt 2009, S. 50-51).

Dieses politische Hintergrundwissen ist für die vorliegende Arbeit dahingehend von Bedeutung, als dass mit der GFK und dem UNHCR zwar ein internationales Flüchtlingsschutzsystem besteht, mir die Umsetzung dessen jedoch noch unausgegoren erscheint, was im Endeffekt weitreichende Konsequenzen für die Situation von Flüchtlingen haben kann. So wird Geflüchteten in Deutschland meist nur ein temporärer Schutzstatus zugestanden, wodurch sie ständig befürchten müssen, bei einer Entspannung der Situation in ihren Herkunftsländern dorthin abgeschoben zu werden (Angenendt 2009, S. 44). Weiterhin wird durch die Differenzierung zwischen „freiwilliger“ beziehungsweise Arbeitsmigration und „erzwungener“ oder Fluchtmigration im internationalen Recht der Eindruck erweckt, viele Flüchtlinge seien lediglich auf der Suche nach einem höheren Lebensstandard (Pries 2010, S. 8-9). Der Begriff des Wirtschaftsflüchtlings genießt heutzutage eine häufige Verwendung. Dies prägt wiederum die öffentliche Meinung über Geflüchtete und bietet meines Erachtens eine starke Grundlage für Vorurteile und Diskriminierungen.

### **2.3. Aktuelle Flüchtlingszahlen**

Das UNHCR verzeichnet Ende 2014 mit 59,5 Millionen vertriebenen Menschen weltweit einen Höchststand

seit Ende des zweiten Weltkriegs. Knapp ein Drittel davon sind auf Grundlage der Genfer Flüchtlingskonvention (GFK) anerkannte Flüchtlinge, knapp zwei Drittel sind Binnenvertriebene, das heißt Menschen, die innerhalb ihres Herkunftslandes auf der Flucht sind. 2% der Vertriebenen sind Asylsuchende und 51% sind Minderjährige (UNHCR 2015, S. 2-3). Ende 2014 sind die wichtigsten Herkunftsländer der Flüchtlinge (in dieser Reihenfolge) Syrien, Afghanistan, Somalia, Sudan, Dem. Rep. Kongo, Myanmar, Zentralafrika, Irak und Eritrea. Jedoch flieht nur aus Afghanistan bereits seit 1980 eine konstant große Zahl von Menschen (UNHCR 2015, S. 14-17). Die wichtigsten Aufnahmeländer sind (ebenfalls in der genannten Reihenfolge) Türkei, Pakistan, Libanon, Iran, Äthiopien, Jordanien, Kenia, Tschad, Uganda und China. In diesen Ländern lebten Ende 2014 57% der weltweiten Flüchtlinge (UNHCR 2015, S. 12).

In Deutschland lebten Ende 2014 629.000 Geflüchtete, davon 338.000 anerkannte Flüchtlinge und 291.000 Asylsuchende und Geduldete. Damit hat sich die Anzahl der in Deutschland lebenden Geflüchteten im Vergleich zum Anfang der 1990er Jahre halbiert – trotz einer aktuell steigenden Zahl von Asylanträgen (Deutscher Bundestag 2015). Insgesamt wurden im Jahr 2014 vom Bundesamt für Migration und Flüchtlinge 173.072 Asylerstanträge gezählt, 2013 waren es 109.580 und 2012 64.539 (BAMF 2015). Bei den Herkunftsländern der Asylsuchenden steht Syrien 2014 mit Abstand an erster Stelle, gefolgt von Serbien, Eritrea, Afghanistan, Albanien, Kosovo, Bosnien und Herzegowina, Mazedonien, Somalia und Irak.

Nicht nur die Zahl der Asylanträge, sondern auch die Schutzquote ist 2014 stark gestiegen und lag bei 31,5%. 25,9% wurden als Flüchtlinge nach der GFK anerkannt, 4,0% erhielten einen subsidiären Schutz und für 1,6% wurde ein Abschiebungsverbot verhängt. Wenn die formellen Erledigungen, die 35% der Anträge abdeckten, abgezogen und nur die inhaltlich geprüften Fälle betrachtet werden, lag die (bereinigte) Gesamtschutzquote bei 48,5%. Die hohe Zahl an formellen Erledigungen ergibt sich durch die Dublin-Verordnung und die sichere Drittstaatenregelung, so dass jeweils andere Länder für zuständig befunden wurden (BAMF 2015).

Detailliertere Informationen über die in Deutschland lebenden Flüchtlinge (Wie viel Prozent der Geflüchteten sind in einer Sammelunterkunft untergebracht? Wie viele gehen einer Arbeit nach? Wie viele der Kinder besuchen eine Schule? Wie viele kehren wieder in ihre Heimat zurück und wie viele bleiben dauerhaft in Deutschland?) stehen mir leider nicht zu Verfügung beziehungsweise werden statistisch nicht erfasst.

## **2.4 Äußere Lebensumstände**

Geflüchtete, die in Deutschland einen Asylantrag gestellt haben, erhalten eine auf die Dauer des Asylverfahrens beschränkte Aufenthaltsgestattung. Je nachdem, ob ihr Antrag bewilligt oder abgelehnt wird, bekommen sie dann eine Aufenthaltserlaubnis oder eine Aufforderung zur Ausreise. Kommen sie dieser nicht nach, können sie jeder Zeit in Abschiebehaft genommen oder direkt abgeschoben werden. Häufig werden Geflüchtete auch immer wieder für wenige Monate geduldet, wodurch sie sich dauerhaft in einer prekären Lebenslage befinden (Tiedemann 2015, S. 19-23). Hinzu kommt, dass sie die rechtlichen Hintergründe und Zusammenhänge des Asylverfahrens oft nicht richtig verstehen können. Die Behörden kommunizieren fast ausschließlich in Deutsch

und die Migrationsberatungsdienste, die Geflüchtete unter anderem zu Rechtsfragen beraten, haben unzureichende Stellenschlüssel – von finanziellen Ressourcen für Dolmetscher\_innen ganz zu schweigen – um alle Ratsuchenden hinreichend betreuen zu können.

Asylbewerber\_innen in Deutschland sind residenzpflichtig, das heißt sie dürfen sich nur innerhalb des Bezirks aufhalten, in dem sie den Asylantrag gestellt haben. Darüber hinaus erhalten sie frühestens drei Monate nach Antragsstellung eine Arbeitserlaubnis, werden aber auch dann noch bei der Arbeitssuche nachteilig behandelt (§§ 56, 61 AsylVfG). Für geflüchtete Kinder und Jugendliche ist es in Deutschland oft schwer, einen Schul- oder Ausbildungsplatz zu bekommen (Berthold 2014, S. 50-52). Asylbewerber\_innen wohnen in der Regel in Gemeinschaftsunterkünften, in denen nur selten eine angenehme Atmosphäre herrscht. Meiner Beobachtung zufolge leben die Menschen dort meist auf engstem Raum zusammen, teilen sich heruntergekommene sanitäre Einrichtungen und ernähren sich von eintöniger Kantinenkost. Rund um die Uhr ist Sicherheitspersonal anwesend, das die Bewohner\_innen und das Gelände beaufsichtigt sowie Ein- und Ausgänge registriert. Tatsächlich scheint Fremdenfeindlichkeit sowohl unter den Mitarbeiter\_innen der Unterkünfte als auch unter den meist über externe Firmen angestellten Sicherheitsbeauftragten keine Seltenheit zu sein, so dass die Bewohner\_innen innerhalb ihres Wohnhauses diskriminierenden Handlungen ausgesetzt sein können. Die im Asylbewerberleistungsgesetz festgelegte Sozialhilfe liegt unter dem Regelsatz und die Gesundheitsversorgung beschränkt sich auf akute Beschwerden und Schmerzzustände (§§ 3,4 AsylbLG). Geflüchtete mit einer Aufenthaltserlaubnis genießen weitaus mehr Rechte – unter anderem eine Arbeitserlaubnis, einen gesetzlichen Krankenversicherungsschutz, Zugang zu höherer Bildung, reguläre Sozialhilfe, die Erlaubnis, in einer eigenen Wohnung zu leben und einen Anspruch auf einen Integrationskurs mit integriertem Sprachkurs (§§ 9ff AufenthG).

An dieser Stelle möchte ich anmerken, dass insbesondere Nichtregierungsorganisationen wie Menschenrechts- und Flüchtlingsunterstützergruppen wesentlich zur positiveren Gestaltung der äußeren Lebensumstände vieler Geflüchteter beitragen – die Mittel, die die Kommunen jährlich pro Flüchtling für dessen Unterbringung und Versorgung zur Verfügung gestellt bekommen, reichen dafür wohl selten aus (Angenendt 2009, S. 49).

Insgesamt lässt sich feststellen, dass die Lebensbedingungen geflüchteter Menschen in Deutschland hauptsächlich von ihrem Aufenthaltsstatus abhängen, die staatlichen Leistungen jedoch nur ein Mindestmaß an Versorgung gewähren. Weiterhin bezeugen die Statistiken, dass Geflüchtete im Vergleich zu Angehörigen der Mehrheitsgesellschaft stärker von Arbeitslosigkeit, niedrigen Löhnen, engem Wohnraum in stigmatisierten Stadtvierteln und geringeren Aufstiegs- und Bildungschancen betroffen sind (Oswald 2007, S. 131). Heinz Ulrich Brinkmann und Britta Marschke (2011, S. 11) sprechen aus diesem Grund von einer Benachteiligung in allen gesellschaftlichen Bereichen.

Eine Verbesserung der individuellen Lebenssituationen erfordert meistens große Anstrengungen auf Seiten der Geflüchteten und /oder hilfreiche Kontakte zu Angehörigen der Mehrheitsgesellschaft. Am Bedeutendsten ist letzten Endes aber das subjektive Empfinden der individuellen Menschen, das insbesondere von ihrem



gewohnten Lebensstandard vor der Flucht, ihren persönlichen Erwartungen und Vorstellungen abhängt. (Daraus darf natürlich nicht abgeleitet werden, dass Unzufriedenheiten einfach durch Einstellungsänderungen behoben werden sollten.)

## **2.5 Soziale und psychische Situation**

Auch die soziale und psychische Situation geflüchteter Menschen in Deutschland ist sehr individuell. Während ein großer Teil der Flüchtlinge mit ihren Familienangehörigen und /oder Bekannten geflüchtet ist und – solange sie nicht auf verschiedene Unterkünfte in unterschiedlichen Kommunen aufgeteilt wurden – auch mit ihnen gemeinsam wohnt, begeben sich andere allein auf die Flucht und leben hier ohne irgendwelche Bekannten in ihrer Nähe. Darüber hinaus spielen der Kontakt zu nahestehenden Personen, die entweder in der Herkunftsregion geblieben oder auf anderen Wegen geflüchtet sind, sowie die soziale Integration in der Ankunftsregion eine wichtige Rolle. Auch hier sind strukturelle Bedingungen oft der Haupteinflussfaktor, macht es doch einen gravierenden Unterschied, ob ein Mensch in einer ländlichen Region im Wald lebt, der dortigen Residenzpflicht unterliegt und aufgrund unzureichender finanzieller Mittel nur zu wichtigen Behördengängen in die nächstgrößere Stadt fährt, oder ob er mit seiner Familie zusammen in einer Stadtwohnung wohnt, eine Erwerbstätigkeit ausübt und regelmäßig zum Deutschkurs in ein nahegelegenes Nachbarschaftsheim geht.

Nichtsdestotrotz wird die soziale Situation Geflüchteter dadurch belastet, dass meiner Einschätzung nach nahezu jede\_r von ihnen in Deutschland mit Fremdheitszuschreibungen konfrontiert wird, welche nicht selten mit diskriminierenden Praktiken einhergehen. Umfassende empirische Studien zu dieser Annahme fehlen allerdings bisher. Christoph Butterwegge (2009, S. 82) beschreibt in diesem Zusammenhang, wie Konflikte um gesellschaftliche Ressourcen trotz des wachsendes Bruttoinlandsproduktes zu Abwehrmechanismen der Mehrheitsgesellschaft gegenüber „Fremden“ führen und dabei zunehmend in rechtsextreme Gewalt münden. Dies bestätigt der Verfassungsschutzbericht 2013, laut dem sich die Anzahl von Straftaten gegen Asylunterkünfte im Jahr 2013 im Vergleich zum Vorjahr mit 58 mehr als verdoppelt hat (Bundesministerium des Innern 2014, S. 9-14). Diese eindeutig sichtbaren Gewaltakte sowie die öffentlichen Kundgebungen und „Ausländer-Raus!“-Parolen von Pegida und Co. stellen meines Erachtens aber nur die Spitze des Eisbergs dar. Mindestens genauso relevant sind alltagsrassistische Handlungen, die von der Benachteiligung bei der Vergabe von Arztterminen bis hin zu persönlichen Beleidigungen reichen. Darüber hinaus sind Geflüchtete in besonderem Maße Formen der institutionellen beziehungsweise strukturellen Diskriminierung ausgesetzt. Zu den signifikantesten Beispielen zählt die starke Benachteiligung von Roma, Sinti und Kále, welche bereits bei der konsequenten Asylverweigerung gegenüber Geflüchteten mit mazedonischer, serbischer und bosnisch-herzegowinischer Staatsbürgerschaft beginnt und auch bei den Möglichkeiten, einer beruflichen Bildung oder einer Erwerbstätigkeit nachzugehen, nicht Halt macht (Amnesty International 2014, S. 2-4; Oswald 2007, S. 134). Paul Mecheril und Claus Melter ziehen zur Erklärung institutioneller Rassismen den von Birgit

Rommelsbacher geprägten Begriff der Dominanzkultur heran, welcher beschreibt, dass unsere Gesellschaft und insbesondere unsere Denk- und Handlungsweisen von hegemonialen Strukturen durchzogen sind. „Ethnische Kategorien können nur deshalb so zur Erklärung bestimmter Sachverhalte Verwendung finden, die für Migrationsandere nachteilig und für Nicht-Migrationsandere von Vorteil ist, weil wir in einer *Dominanzgesellschaft* leben, in der die Differenz zwischen Anderen und Nicht-Anderen als Über- und Unterordnung der „Identitäten“ produziert, hingenommen, verstanden und etwa –mithilfe des Kulturbegriffs – legitimiert wird“ (Mecheril & Melter 2010, S. 154-155). Auch die Tatsache, dass wir in den letzten Jahren eine zunehmende Solidarisierung mit Geflüchteten unter Angehörigen der Mehrheitsgesellschaft beobachten konnten, mag meines Erachtens diesen Dominanzverhältnissen in keinsten Weise entgegen zu sprechen. Mehrerer Studien zufolge nehmen selbst Sozialarbeiter\_innen Zugewanderten gegenüber oft eine defizitorientierte, paternalistische Haltung ein (Mecheril & Melter 2010, S. 166). Insgesamt scheint also auch das 2006 in Kraft getretene Allgemeine Gleichbehandlungsgesetz die Diskriminierungspraxen in Deutschland wenig vorbeugen zu können (Marschke 2011, S. 52-53).

Neben der sozialen Situation müssen auch die psychischen Dispositionen Geflüchteter Betrachtung finden: Allein schon die Tatsache, dass ein Mensch seinen Wohnort verlässt, seine sozialen Bezüge, Erwerbstätigkeiten und Großteile seines Besitzes aufgibt, verweisen auf eine Situation, die von Sorgen und Existenzängsten geprägt ist (Mecheril & Castro Varela 2010, S. 32). Dazu kommen meistens diverse Belastungen während der Flucht und zuletzt die Auseinandersetzung mit einem komplizierten Asylverfahren, das für viele Menschen erst einmal eine Sackgasse darstellt.

Vor diesem Hintergrund scheint die in der Flüchtlingshilfe verbreitete Annahme, dass etwa 40% der Flüchtlinge in Deutschland traumatisiert sind, mehr als plausibel. Das Spektrum der traumatischen Erfahrungen ist auch hier sehr groß und umfasst unter anderem Verluste nahestehender Personen, oft auch den Anblick ihres Todes, Folter, sexuellen Missbrauch, Gefangennahme, Demütigungen und Todesängste. Wenn die körperlichen und psychischen Belastungen durch die Flucht meist nicht wie erhofft enden, sondern die Fluchterlebnisse das zuvor ertragene Leid noch übertreffen, wirkt sich dies letzten Endes auch auf die Zukunftsperspektiven der Betroffenen aus.

Doch auch an dieser Stelle gilt es, nicht nur die Schattenseiten der Flucht zu betrachten, sondern die vielen Geflüchteten zu erwähnen, die solche Erfahrungen nicht machen mussten oder in der Lage waren, sie gut zu verarbeiten.

Schlussendlich halte ich fest, dass die Neuorientierung, die Geflüchtete nach ihrer Ankunft in Deutschland vornehmen, durch die beschriebenen äußeren und inneren Bedingungen erschwert wird. Welche Auswirkungen dies auf die Weiterbildung der persönlichen kulturellen Identität hat, soll im nächsten Kapitel analysiert werden.

### 3. Kulturelle Identität im Flüchtlingskontext

#### 3.1 Einleitung

Die Bedeutung der kulturellen Identität im Flüchtlingskontext ist sowohl in der Wissenschaft als auch in der Praxis umstritten. Dies mag zum einen daran liegen, dass sie für jeden einzelnen geflüchteten Menschen eine individuelle Bedeutung hat. Zum anderen treffen aber auch Konzepte aufeinander, die aus verschiedenen Wissenschafts- und Denkrichtungen stammen oder von verschiedenen Perspektiven – meistens jedoch der Perspektive der Aufnahmegesellschaft – geprägt sind. Besonders brisant und leider immer noch nicht geklärt ist die Frage danach, inwiefern kulturelle Differenzen eine Ursache für die Integrationsschwierigkeiten Geflüchteter in die deutsche Mehrheitsgesellschaft darstellen. Ich persönlich halte diese Annahme für kulturalistisch, da sie bedeutsame gesellschaftliche Strukturen und Machtverhältnisse ausblendet und stattdessen kulturelle Zugehörigkeiten für die Benachteiligungen geflüchteter Menschen verantwortlich macht. Diese Auffassung unterstellt Geflüchteten zudem ein Identitätsdefizit, dass aus der Zerrissenheit zwischen zwei oder mehr Kulturen resultiert und nicht zuletzt der Begründung sozialpädagogischer Interventionen dienen kann (Yildiz 2010, S. 179-180). Genauer erklären werde ich diese Positionierungen in Kapitel 3.5. Da ich mich jedoch mit meiner Arbeit genau in diesem Kontext der sozialpädagogischen Arbeit mit Geflüchteten bewege und zudem untersuche, inwieweit die Auseinandersetzung mit der eigenen Identität durch musikpädagogische Ansätze unterstützt werden kann, möchte ich bereits an dieser Stelle auf die beschriebene Problematik hinweisen. Ich gehe also nicht davon aus, dass Flüchtlinge zwangsläufig zwischen zwei Stühlen sitzen und professionelle Hilfe benötigen, um sich in die Mehrheitsgesellschaft einzugliedern (soweit diese einseitige Integration überhaupt ein Ziel sein soll). Nichtsdestotrotz glaube ich, dass mit einem fluchtbedingten Wechsel des Wohn- und Lebensortes eine Neuorientierung einhergeht. Boris Friele, ein Berliner Psychologe und Mitarbeiter des Zentrums für Flüchtlingshilfen und Migrationsdienste, beschrieb mir in einem Interview, dass die persönliche Identität vor allem das sei, wofür ein Mensch Anerkennung durch seine Mitmenschen erfahre. In dem Moment, in dem Flüchtlinge in eine fremde Kultur kämen, würde ihnen oftmals nicht mehr dieselbe Anerkennung entgegengebracht werden, wodurch ihre Identität in Frage gestellt werden würde. Dies beginne bereits bei der Sprache und alltäglichen Umgangsformen. Die mit dem Kampf um Anerkennung einhergehenden Schwierigkeiten könne er bei vielen seiner Klient\_innen beobachten. Es zeigt sich also in der Praxis durchaus eine Problematik, die mit der Bewegung von einem kulturellen Kontext in einen anderen einhergeht, jedoch nicht auf die zuvor geschilderte Art und Weise. Zudem lässt sich annehmen, dass die Lebensbedingungen der Geflüchteten in Deutschland keine sehr guten Voraussetzungen bieten, um diese Herausforderung zu meistern. Um diese Prozesse genauer zu ergründen, werde ich zunächst den Begriff der kulturellen Identität aufschlüsseln und mich dann den besonderen Bedingungen der kulturellen Identitätsbildung im Flüchtlingskontext zuwenden.

### 3.2 Identität

Der Begriff der Identität ist in den letzten Jahrzehnten zu einem absoluten „Inflationsbegriff“ geworden (Weber 2006, S. 169). Schlagworte wie Patchwork-Identität, Identitätskonstruktion, Bastelidentität, Bindestrichidentität, nationale und transnationale Identität sowie doing identity und identity styling wurden binnen kürzester Zeit hervorgebracht, um dem Identitätsphänomen eine jeweils neue Konnotation zu verleihen, es neu zu greifen oder zu beschreiben. Da hierbei selten an eine grundlegende Definition des Identitätsbegriffs angeknüpft wurde, hat dieser deutlich an Schärfe verloren (Schönwald 2012, S. 46). Nichtsdestotrotz liefern uns die neuen Komposita hilfreiche Hinweise zu einzelnen Aspekten der Identität, auf die später noch eingegangen werden soll.

Das Wort Identität bedeutet im ursprünglichen Sinne Dieseligkeit oder 'Gleich-bleiben'. Dadurch wird jedoch eine Statik und Stabilität zum Ausdruck gebracht, die dem prozessualen Charakter von Identität nicht gerecht wird. Auch der Ausdruck, eine Person 'habe' eine Identität, impliziert diese Objektartigkeit, so als könnten wir unsere Identität an- und ablegen. Dabei scheint die Identität eher durch die Person selbst sowie durch ihre Mitmenschen gebildet, konstruiert oder definiert zu werden (Kaiser 2012, S. 140). Soweit zur ursprünglichen Begriffsverwendung.

Die moderne Identitätsforschung greift insbesondere auf die Identitätskonzepte von George Herbert Mead beziehungsweise dem Symbolischen Interaktionismus und von Erik H. Erikson zurück (Schönwald 2012, S. 45). Im Symbolischen Interaktionismus wird davon ausgegangen, dass die Identität durch die Interaktion zwischen dem Individuum und dem System, in dem es sich befindet, entsteht (Makarova 2008, S. 55). Zur Verdeutlichung dieses Prozesses wird zwischen zwei, in manchen Konzepten auch drei Formen von Identität unterschieden. Die *Ich-Identität* umfasst all jene Denk- und Verhaltensweisen, Normen und Werte, die ein Individuum als die Seinigen betrachtet beziehungsweise die es als unabhängig vom Gesellschaftssystem und seinen Interaktionspartner\_innen empfindet (auch wenn es sie zum Teil von seinen Interaktionspartner\_innen übernommen haben mag). Dabei wird die Ich-Identität subjektiv und reflexiv gebildet: Das Individuum erkennt, dass seine aktuellen Handlungen auf seine Verhaltensweisen, Denkformen und Werte zurückzuführen sind, es erkennt sich sozusagen als mit sich selbst identisch, woraus sich dann die Ich-Identität konstituiert (Kaiser 2012, S. 142). Demgegenüber steht die *soziale Identität*. „[Sie] entsteht dadurch, dass die Gesellschaft Kategorien, Bestimmungsmerkmale und Zuordnungsformen hervorbringt, die man für die Mitglieder dieser Kategorien als gewöhnlich und natürlich empfindet“ (Kaiser 2012, S. 143). Daraus resultieren nicht nur Antizipationen, sondern das System leitet daraus auch Erwartungen und Forderungen an das Individuum ab. In der Interaktion mit dem System setzt sich das Individuum mit seinen eigenen Erwartungen und denjenigen des Systems auseinander. Hierbei werden Bedürfnisinterpretationen, Regeln und Verhaltensnormen permanent neu ausgehandelt (Makarova 2008, S. 55). Die Erarbeitung der Identität kann demnach als „Balance zwischen der Darstellung der personalen Einzigartigkeit und der Darstellung des <Identisch>-seins mit den Interaktionspartnern im Hinblick auf normierte Verhaltenserwartungen in Szenen kommunikativen Handelns“

beschrieben werden (Wellendorf zit. nach Makarova 2008, S. 55).

Der zweite Pionier der Identitätsforschung des 20. Jahrhunderts ist Erik H. Erikson. Seinem psychoanalytisch orientierten Konzept zufolge basiert das Identitätsbewusstsein auf zwei Beobachtungen: „der unmittelbaren Wahrnehmung der eigenen Gleichheit und Kontinuität in der Zeit, und der damit verbundenen Wahrnehmung, dass auch andere diese Gleichheit und Kontinuität erkennen“ (Erikson zit. nach Nick 2005, S. 252). Die Identität dient zum einen der Herstellung der verschiedenen Aspekte des Ich (im freudschen Sinne) als auch der Abgrenzung gegenüber der Umwelt (Schönwald 2012, S. 46). Eriksons starker Fokus auf einen 'stabilen Kern', der für eine Kontinuität der eigenen Handlungen sorgt, wird angesichts der Pluralität und Wandelbarkeit moderner Lebensformen von aktuellen Identitätswissenschaftler\_innen kritisiert (Schönwald 2012, S. 46). Auch der Symbolische Interaktionismus erscheint mir als Fundament für die Analyse der kulturellen Identitätsentwicklung bei Geflüchteten nicht ausreichend, da er meines Erachtens zu wenig Aufschluss über individuelle, plurale Zugehörigkeiten und über den Einfluss von Machtverhältnissen auf die Identität bietet. Um der Komplexität des Identitätsphänomens gerecht zu werden, möchte ich mich nicht auf einen einzelnen Forschungsansatz beschränken, sondern im Folgenden einige Aspekte, die mir für diese Arbeit relevant erscheinen, näher beleuchten.

#### *Prozesshaftigkeit*

Es scheint weitgehende Einigkeit darüber zu herrschen, dass die Identität als lebenslanger Prozess aufzufassen ist. In einer komplexen, vielfältigen und sich ständig wandelnden sozialen Welt kann die Identitätsentwicklung nicht mit Beendigung der Jugendphase abgeschlossen sein. Stattdessen gilt es, die vielen individuellen Erfahrungen kontinuierlich miteinander zu verknüpfen, um die eigene Identität in pluralen Kontexten zu erkennen (Nick 2005, S. 253; Makarova 2008, S. 56). Nach Erol Yildiz, einem Soziologe und Migrationswissenschaftler, erscheinen biografische Konstruktionen nicht starr oder festgelegt, sondern als ein dynamisches Gebilde, das immer wieder reflexiv hergestellt wird (Yildiz 2010, S. 183). Elena Makarova (2008, S. 56) ergänzt dazu: „Die Erkenntnis, dass die Identität sich ständig neu in wechselnden sozio-kulturellen Kontexten bewähren muss, d. h. ständig evaluiert und (re-)konstruiert werden muss, bedeutet aber gerade nicht, dass das Individuum in viele Identitäten oder Persönlichkeiten zerfällt.“ Um dies genauer zu verstehen, ist es hilfreich, sich mit Konzepten wie der Patchwork-Identität, der Pluralität von Zugehörigkeiten, der hybriden, der transkulturellen und der kosmopolitischen Identität zu beschäftigen.

#### *Plurale Zugehörigkeiten, Hybridität, Transkulturalität, Kosmopolitisierung*

Wie bereits angedeutet wurde die Vorstellung von in sich harmonischen, gleichmäßigen und homogenen Identitäten durch das Bild der hybriden, transkulturellen und in sich vielfältigen Identität abgelöst. Dieses verdeutlicht, dass uns die komplexen und oft auch widersprüchlichen Ereignisse in unserer Umgebung herausfordern, unsere Identität im Umgang mit Diversität, sowohl im Außen als auch im Inneren, zu

transformieren und weiterzubilden. „Differenz- und Kontingenzerfahrungen – besonders auch hinsichtlich kultureller Differenz – sind die Basis und der Ausgangspunkt für die Entwicklung der Vorstellung von Kontinuität und Kohärenz in der individuellen Identitätskonstruktion“, so Peter Nick (2005, S. 253). Werner Schiffauer formuliert diese Anforderungen etwas bestimmter: „Wenn man sich selbst treu bleiben will, darf man nicht in die Falle der Gegenüberstellung und Polarisierung [...] fallen, sondern vielmehr die Entwicklung einer Pluralität von Bezügen vorantreiben. [...] Worauf es ankommt, ist zu der Komplexität der Biographie zu stehen, und das heißt, Übersetzungs- und Kommunikationskompetenz zu entwickeln“ (Schiffauer 2008, S. 86). Wenngleich ich nicht glaube, dass eine solche Strategie universell und für jeden einzelnen Menschen in seiner individuellen Lebenssituation stimmig und hilfreich ist, so hebt sie doch einen wichtigen Aspekt der Identitätsbildung in heterogenen Kontexten hervor: und zwar die Tatsache, dass die meisten Menschen auf zunehmende Diversität in ihrer gesellschaftlichen Umgebung nicht mit zunehmenden Abgrenzungen, sondern mit einer größeren Anzahl an (inneren) Bezügen, Anschlussstellen und Zugehörigkeiten reagieren. So verwundert es heutzutage wohl niemanden, wenn ein Mensch politisch eher konservativ eingestellt ist, drei Kinder hat, die auf eine Waldorfschule gehen, in der Vermögensberatung arbeitet und nebenher einen Partyservice betreibt, vorwiegend American Folk hört, zweimal pro Woche das Haus putzt, sich zudem für buddhistische Philosophien interessiert und gelegentlich evangelische Gottesdienste besucht. Während im Konzept der Hybridität, das aus den Postcolonial Studies hervorgegangen ist, innere Ambivalenz und Pluralität als Resultat diskriminatorischer Praktiken beschrieben werden (Nick 2005, S. 251), führt der Begründer der Transkulturalitätsbegriffs Wolfgang Welsch die Vermischung verschiedener kultureller Elemente innerhalb eines Individuums auf äußere kulturelle Verflechtungen und Durchdringungen zurück.

Ein weiterer Ansatz ist der des kosmopolitischen Blicks von Ulrich Beck. Das Wort Kosmopolitisierung will die wachsende Interdependenz der Menschen weltweit, die insbesondere an nationalen Grenzen nicht haltmacht, verdeutlichen. Beck zufolge vollzieht sich dieser Prozess unbewusst und passiv und weniger durch herausragende Ereignisse als im ‚banalen Alltag‘. Obwohl das Bewusstsein für die reale Kosmopolitisierung zunehme, herrschten vielerorts noch nationale Einstellungen und Identitäten vor. Der nationale Blick sei jedoch schon lange überholt (Schönwald 2012, S. 61-62).

An dieser Stelle werde ich die verschiedenen Konzepte nicht detaillierter analysieren, dafür jedoch im nächsten Kapitel näher auf das Transkulturalitätskonzept eingehen und es auf seine Eignung im Flucht- und Migrationskontext hin prüfen.

#### *Zwischen Selbst-Verortung und Fremd-Bestimmung*

Der Soziologe Georg Weber konstatiert, dass die Identität heutzutage nicht mehr durch die soziale Klasse zugeschrieben, sondern eigenständig gebildet würde (Weber 2006, S. 182). Auch Nick stellt fest, dass es verstärkt die Aufgabe des Individuums geworden sei, die verschiedenen Welten, in denen wir leben würden, zusammen zu bringen (Nick 2005, S. 252). Zugleich macht er aber deutlich, dass das Subjekt seine Identität

nicht allein bestimmen oder konstruieren könne, sondern diese ein gesellschaftlich vermittelter Prozess sei (Nick 2005, S. 253). In diesen Überlegungen schimmert die Definition des Identitätsbegriffs anhand der Unterscheidung von Ich-Identität und sozialer Identität durch. Prinzipiell bin ich der Auffassung, dass der Einfluss der sozialen Umwelt (und damit entgegen Webers Aussage auch der sozialen Klasse) auf unsere Identität nicht unterschätzt werden sollte, zumal wir uns jene meist nicht aussuchen können und wir (als Kinder) schon lange durch sie geprägt wurden, bevor wir uns dessen überhaupt bewusst werden. Nichtsdestotrotz sehe ich das Subjekt nicht als Marionette im gesellschaftlichen System an, sondern als aktiv handelndes und sich selbst verortendes, definierendes und konstruierendes Individuum. Seine Auswahlmöglichkeiten und Handlungsspielräume mögen je nach Kontext nicht immer unendlich groß sein, doch die Art und Weise, wie es die diversen äußeren Phänomene innerlich verknüpft, integriert oder ablehnt ist für mich ein Resultat individueller Eigenleistung.

Die Begriffe kulturelle Praxen und kulturelle Zugehörigkeiten sind im Zusammenhang mit Identitätsdefinitionen nun schon mehrmals angeklungen. Um den Ausdruck der kulturellen Identität näher bestimmen zu können, halte ich es für notwendig, zunächst den Kulturbegriff zu klären und dafür ausgewählte, meines Erachtens relevante Kulturkonzepte heranzuziehen.

### **3.3 Exkurs Kulturbegriffsklärung**

Ähnlich wie bei der Identität handelt es sich auch bei der Kultur um ein Phänomen, das von verschiedenen Wissenschaftsrichtungen und abhängig vom jeweiligen Forschungsfokus unterschiedlich definiert wird (Makarova 2008, S. 31-32). Aus diesem Grund werde ich mich auch in diesem Kapitel nicht auf ein Kulturkonzept beziehungsweise einen Kulturbegriff festlegen, sondern ihn in Anlehnung an Dirk Baeckers eher als Suchbegriff verstehen (Fuchs 2012, S.63) und die für diese Arbeit wesentlichen Aspekte aus verschiedenen Theorien betrachten.

Das lateinische Wort ‚cultura‘ bedeutete in der Antike so viel wie (Acker-)Pfleger und wurde in Opposition zum Begriff der Natur verwendet. Daraus wurde das Verständnis von Kultur als „de[r] Prozess und das Ergebnis aller menschlichen Gestaltung von Natur“ entwickelt (Makarova 2008, S. 17).

Heutzutage bezieht sich unser Alltagsverständnis von Kultur weniger auf den Prozess als auf die Ergebnisse dieser Handlungen. Wir assoziieren mit Kultur vor allem Kulturgüter – musikalische, bildnerische, literarische Werke. Daraus entsteht ein Bild von Kultur als etwas Materielles oder Objektartiges, das sich der Mensch durch kulturelle Bildung aneignen kann (Schatt 2007, S. 105; Krause-Benz 2013, S. 73). Diese Auffassung impliziert zugleich gewisse Wertunterschiede zwischen Menschen, die viele und andere, die wenige Kulturgüter besitzen, beziehungsweise solchen, die zur Hochkultur und anderen, die zur Unterhaltungskultur gehören, weshalb sie als normativer Kulturbegriff bezeichnet wird (Barth 2007, S. 33-34).

Darüber hinaus ist Kultur im Alltagsverständnis meistens an eine Ethnie oder eine Nation gebunden. Durch

den ethnisch-holistischen Kulturbegriff wird zum Ausdruck gebracht, dass die kulturelle Zugehörigkeit über die Abstammung erfolge (Barth 2007, S. 36-37). Er birgt die Gefahr, Kulturalisierungen und ethnische Differenzlinien zu legitimieren, wovon auch die Interkulturelle Pädagogik nicht ganz unberührt geblieben ist (Auernheimer 2010, S. 73; Ott 2012, S. 127).

Dieses immer noch recht gängige Kulturverständnis wurde bereits in den 1960er Jahren durch die Cultural Studies überarbeitet. Daraus gingen zahlreiche neue Begriffe und Paradigmen hervor, von denen hier nur die wichtigsten genannt seien: Die Subjektivierung löste die Verdinglichung, der bedeutungs- und der praxisorientierte den normativen Kulturbegriff ab, *doing culture* und Hybridität rückten ins Zentrum des Interesses.

So unterschiedlich diese Konzepte zum Teil auch sein mögen, sie alle lehnten sowohl die Vorstellung von Kultur als objektiviertes Gut und die Differenzierung zwischen Hoch- und minderwertigeren Kulturen, als auch das Bild von innerlich homogenen und nach außen abgegrenzten Nationalkulturen oder Ethnien ab (vgl. Reuter 2004, S. 239). Dabei wurde die Prozesshaftigkeit und Dynamik von Kulturen immer stärker betont (Badawia 2005, S. 211). Werner Schiffauer (2008, S. 114) fasst dies anschaulich zusammen: „Die verdinglichte Rede von der >>Kultur<< einer Gruppe verdeckt, dass Kultur im Wesentlichen >>gemacht<< wird. Und dies gilt natürlich ebenfalls für die Orientierungen, Deutungen, Normen und Werte, die zusammen eine Kultur charakterisieren. Alle diese Begriffe lassen sich in Handlungen und Prozesse auflösen.“ Hierin drücken sich nicht nur der bedeutungsorientierte Kulturbegriff, der Kultur als Prozesse der Bedeutungsgenerierung und Bedeutungszuweisung durch Individuen und Kollektive definiert (Barth 2007, S. 41), sondern auch die im Zuge des *cultural turn* in den 1980er Jahren gewonnenen Erkenntnisse aus. Letztere deuteten darauf hin, dass die gesellschaftliche Realität keine >objektive Tatsache<, sondern eine >interaktive Sache des Tuns< sei, weshalb auch von *doing culture* gesprochen wird. Der Ausdruck *doing culture* richtet also den Fokus auf die Praktiken der Gesellschaftsmitglieder, aus denen ihre Kultur hervorgeht (Hörning & Reuter 2004, S. 9-10). Ich persönlich halte sowohl den bedeutungsorientierten als auch den Begriff der Kultur als Praxis als hilfreich, um Kulturphänomene besser zu verstehen. Auch wenn im Konzept des *doing culture* das Verständnis von Kultur als Text, Struktur oder Bedeutungsgewebe ausdrücklich abgelehnt wird, um der Tatsache, dass Kulturen aus realen Praxen und nicht aus Gedanken oder Mentalitäten hervorgehen, gerecht zu werden (Hörning & Reuter 2004, S. 10), sehe ich auch im bedeutungsorientierten Kulturbegriff einen wesentlichen Aspekt: Er weist darauf hin, dass Kultur (beziehungsweise kulturelle Praxis) immer eine individuelle Bedeutung für die einzelnen Akteur\_innen hat und die Vorstellung dessen, was Kultur ist, ebenso individuell konstruiert wird. Dadurch können nach meiner Ansicht zum Beispiel Debatten über eine vermeintliche Leitkultur in Deutschland sinnvoll entkräftet werden. Nichtsdestotrotz können wir konstruktivistisch orientierten Konzepten immer auch entgegenhalten, reale Ungleichheiten und Ungerechtigkeiten hinter dem Vorhang der Konstruktion zu verschleiern, was im Falle von Kulturphänomenen gravierende Folgen haben kann. Die Cultural Studies haben wesentlich dazu beigetragen, Machtstrukturen, die einen großen Einfluss auf Kulturen



ausüben, aufzudecken. So werden unsere Wahrnehmungsstrukturen (bspw. die Unterscheidung zwischen zwei Geschlechtern) durch oftmals unsichtbare Machtapparate geschaffen (Nick 2005, S. 251).

Zum Thema der räumlichen Verortung von Kulturen bieten die Konzepte der Hybridität, Diversität, Kosmopolitisation und Transkulturalität hilfreiche Erklärungen. Sie widerlegen erneut die Vorstellung von Kulturen, die sich an ethnischen und nationalstaatlichen Grenzen orientieren, und weisen auf die kulturellen Differenzen, Verflechtungen und Hybridisierungen innerhalb dieser Räume hin. Auf den Transkulturalitätsbegriff wird im vierten Kapitel näher eingegangen.

All diese Aspekte, die das Phänomen der Kultur zu definieren versuchen, dienen mir als Grundlage für die Auseinandersetzung mit dem Begriff der kulturellen Identität sowie für das Kulturverständnis im Flüchtlingskontext.

### **3.4 Kulturelle Identität**

Oftmals wird die kulturelle Identität als Zugehörigkeit zu einer bestimmten ethnischen Gruppe definiert (vgl. Makarova 2008, S. 52-53). Wenn wir jedoch die zuvor dargestellten Aspekte des Identitäts- und des Kulturbegriffs berücksichtigen, muss eine Definition der kulturellen Identität darüber hinausgehen.

Dorothee Barth stellt dies meiner Meinung nach sehr gut dar: „Der Mensch als >kultureller Mischling< kann – wie gesagt – an vielen, unterschiedlichen kulturellen Praxen partizipieren. Seine kulturelle Identität beruht nicht auf dem tiefen Verbundenheitsgefühl oder einer irgendwie nachweisbaren Verwurzelung in einer Kultur [...], sondern auf seiner Fähigkeit, deutende Erklärungen zu finden für seine Teilnahme an diesen verschiedenen kulturellen Praxen (Barth 2012, S. 163). Sie weist darauf hin, dass die kulturelle Identität zum einen ein Zugehörigkeitsgefühl zu einer Gruppe von Menschen und zum anderen die persönliche Biografie des Menschen in Bezug auf seine Teilnahme an diversen kulturellen Praxen beschreibe. Somit bringt dieser Begriff nicht nur eine Identifizierung mit einer bestimmten Gruppe von Menschen, die ihre kulturellen Vorlieben und Praxen miteinander teilen, sondern auch die individuelle Auseinandersetzung mit den eigenen kulturellen Erfahrungen beziehungsweise die Verknüpfung verschiedener kultureller Bausteine im eigenen Leben zum Ausdruck.

Elena Makarova macht einen weiteren Aspekt der kulturellen Identität deutlich: Wenn sowohl Identitäten als auch Kulturen dynamisch seien, dann müssten, so schlussfolgert sie, auch kulturelle Identitäten als lebenslange Prozesse aufgefasst werden (Makarova 2008, S. 55).

Diese Erkenntnis greift auch Werner Schiffauer auf, der ausführt, dass Identitäten und Kulturen prinzipiell prozesshaft seien und erst im synthetischen Rückblick eine Gestalt oder Struktur bekämen. Somit sei die kulturelle Identität als reflexive Zuwendung zu den eigenen kulturellen Aushandlungsprozessen aufzufassen (Schiffauer 2002, S. 3; 12). Nun könnten wir meinen, dass uns dieser Bewusstwerdungsprozess zu uns selbst führen würde und wir dadurch unsere Identität fassen könnten. Dem widerspricht Schiffauer jedoch und behauptet, dass wir uns durch die reflexive Hinwendung verändern würden, das heißt also statt uns selbst zu

finden jemand anderes werden würden. Dies sei jedoch nicht abzuwerten, denn durch die synthetische Rückwendung würden wir uns oft auch unseren kulturellen Praxen und Vorstellungen widmen, unsere Tradition sozusagen erfinden und unser Leben dadurch umgestalten (Schiffauer 2002, S. 13; 17).

Nichtsdestotrotz möchte ich unterstreichen, dass dieser Prozess immer auch kulturelle Grenzziehungen, Fest- und im Endeffekt auch Zuschreibungen auslösen kann. Umso richtiger erscheint mir deshalb Schiffauers Fazit: „Eine kulturelle Grenzziehung kann positive Folgen haben, weil sie die Voraussetzung für den Widerstand gegen einen gesellschaftlichen Normierungs- und Homogenisierungsdruck ist. Sie ist dann die Voraussetzung für die Behauptung der inneren Pluralität der Gesellschaft. [...] Von einer gescheiterten Identitätssuche wäre umgekehrt zu sprechen, wenn die Suche nach kultureller Identität sich mit Konzepten von Authentizität und Reinheit verbindet. Beides bedeutet eine Radikalisierung der Grenzziehung“ (Schiffauer 2002, S. 18).

Von besonderer Bedeutung sind für diese Arbeit außerdem Schiffauers Studien zu der Frage, wann wir uns auf diese Identitätssuche begeben. Bei seinen Untersuchungen zu kulturellen Identitäten von Zugewanderten aus dem anatolischen Subay konnte er feststellen, dass sich Menschen vor allem dann ihrer kulturellen Identität zuwenden, wenn sie mit verwirrenden Erwartungen und/oder Zuschreibungen konfrontiert werden würden. „Das Motiv dieser reflexiven Zuwendung ist in der Regel eine Irritation“ (Schiffauer 2002, S. 11-12).

Zuletzt möchte ich kurz auf den von Paul Mecheril entwickelten Begriff der natio-ethno-kulturellen Zugehörigkeit eingehen, da dieser im Kontext von Migration und Flucht von Relevanz zu sein scheint. Der Begriff zeigt an, dass Unterscheidungen zwischen der Mehrheitsgesellschaft und Zugewanderten zumeist entlang nationaler, ethnischer und kultureller Zugehörigkeiten vollzogen werden (Mecheril 2010a, S. 12-14). Wenngleich ich die Problematik des Ethno- oder Nationalkulturbegriffs bereits beschrieben habe, erscheint mir der Begriff der natio-ethno-kulturellen Zugehörigkeit hilfreich, um die von vielen Menschen geteilten Vorstellungen über migrationsbedingte Differenzlinien zu beschreiben.

Ich kann also zusammenfassen, dass der Begriff der kulturellen Identität eine reflexive und synthetische Zuwendung zu den eigenen kulturellen Praxen und damit einhergehend die Suche nach deutenden Erklärungen für die Teilnahme an selbigen sowie die Entwicklung von Zugehörigkeitsgefühlen zu Gruppen mit ähnlichen Interessen und Erfahrungen darstellt. Die Beschäftigung mit der persönlichen kulturellen Identität wird oftmals durch Irritationen angestoßen.

### **3.5 Kulturelle Identität im Flüchtlingskontext**

#### *Bedeutung der kulturellen Identität für Geflüchtete in Deutschland*

An dieser Stelle stellt sich die Frage, inwiefern die Auseinandersetzung mit der eigenen kulturellen Identität für Geflüchtete in Deutschland eine besondere Rolle spielt. Es wird sich darauf keine eindeutige und universelle Antwort finden lassen, da Geflüchtete prinzipiell eine sehr heterogene Gruppe sind. Es mag eine wohlhabende syrische Managerin geben, die nach ihrer Ankunft in Deutschland schnell Asyl gewährt

bekommt, eine gut bezahlte Arbeit findet und sich auch privat sehr bald vernetzt, so dass sie kaum Anerkennungsschwierigkeiten hat. Es mag aber auch einen serbischen Mann geben, der zunächst nur eine Duldung bekommt, von der Flucht traumatisiert ist, weder deutsch noch englisch spricht, keinerlei Kontakte in Deutschland hat, dafür aber regelmäßig mit negativen Zuschreibungen konfrontiert wird. Oftmals spielen der soziale Status und der Bildungshintergrund eine entscheidende Rolle bei der Integration und dadurch potenziell auch für Infragestellungen der persönlichen kulturellen Identität (Herwartz-Emden, Schurt & Waburg 2010, S. 24).

Nichtsdestotrotz lässt sich annehmen, dass eine fluchtbedingte Zuwanderung nach Deutschland recht oft zu einer (wie von Schiffauer beschriebenen) Irritation führen und somit zum Motiv für eine Identitätssuche und -transformation werden kann. Denn zum einen verändert sich das komplette Lebensumfeld der Geflüchteten, von der Arbeit oder Schule bis hin zur städtischen beziehungsweise dörflichen Infrastruktur, und zum anderen bekommen Geflüchtete recht häufig Zuschreibungen, Verhaltenserwartungen, Integrationsforderungen und Diskriminierungen entgegengebracht (Badawia 2005, S. 205), die ihre soziale Identität beeinflussen. Dies führt meistens zu verstärkten Fremdheitserfahrungen und einer geringeren Anerkennung und Wertschätzung, was für Geflüchtete ein Grund sein kann, ihre Denkweisen, Normen, Werte und kulturellen Praxen zu hinterfragen (Schiffauer 2008, S. 127).

Aufgrund der prekären Lebensumstände, in denen sich Geflüchtete befinden, geht Heike Niedrig (2005, S. 272-273) davon aus, dass eine „Verinnerlichung der ‚Flüchtlingsidentität‘ als beschädigte, stigmatisierte, oft sogar kriminalisierte Identität“ kaum vermeidbar sei. Geflüchtete würden als gefährliche Eindringlinge und als Belastung des Sozialstaats gesehen werden, was auch im ersten Kapitel bereits deutlich wurde. Schiffauer (2008, S. 97) schildert zudem, dass selbst relativ harmlose Fragen zum familiären Hintergrund ein erfolgreicher Ausgrenzungsmechanismus seien, und bringt dafür das klassische Beispiel der ‚Woher-kommst-du?-Frage‘ an. Das „Othering“ und der „Labeling Approach“ sind zwei zentrale Begriffe für dieses Phänomen.

### *Die Gefahr der Kulturalisierung*

Nun birgt diese einleitende Grundannahme aber auch eine nicht zu unterschätzende Gefahr, die ich zu Beginn des Kapitels bereits erwähnt habe. Es ist die Gefahr der Kulturalisierung, das heißt der Begründung persönlicher Probleme durch eine andere kulturelle beziehungsweise natio-ethno-kulturelle Herkunft. Am Eindrücklichsten beschreibt dies Erol Yildiz in seiner Forderung eines radikalen Perspektivwechsels, mit welcher er einen wunden Punkt der Migrationsdebatten trifft. „Migration sollte nicht mehr als >>Identitätsdefekt<< thematisiert werden, sondern vor allem als eine >>Neuorientierung<< in einer zunehmend globalisierten Welt (Yildiz 2010, S. 181). Er führt die defizitorientierte Wahrnehmung Geflüchteter durch die Mehrheitsgesellschaft auf hegemoniale Sichtweisen zurück, welche Kategorien der „Normalität“ und der „Andersartigkeit“ in der Gesellschaft verankern und verfestigen würden (Yildiz 2010, S. 177). Auch unterstellt er dem europäischen Migrationsdiskurs, Migrationsandere von Anfang an als defizitär,

desorientiert und gewaltbereit gesehen zu haben, anstatt von ihrer Lebensrealität, ihren Alltagspraxen und -erfahrungen ausgegangen zu sein (Yildiz 2010, S. 179). Daraus sei eine Haltung entstanden, der zufolge angeblich kulturbedingte Identitätsprobleme durch Erziehungsmaßnahmen kompensiert werden müssten. Selbst die Konzepte der Interkulturalität und der Transkulturalität würden auf der Kulturdifferenzhypothese basieren. „Was vielleicht gut gemeint und in konventionell pädagogischer Manier unternommen wird, macht Migranten automatisch zum Objekt kulturalistischer und ethnischer Stereotypisierung, konstruiert eine eigene Wirklichkeit und stellt in einer Art *sich selbst erfüllender Prophezeiung* die Grundlage für weitere sozialpädagogische Interventionen dar“ (Yildiz 2010, S. 18).

Seine Forschungsergebnisse führten Yildiz zudem zu der Erkenntnis, dass insbesondere Jugendliche mit Migrationsgeschichte transnationale und kosmopolitische Alltagspraxen und Biografieentwürfe entwickeln würden, wodurch die Einteilung nach ethnisch-nationalen Differenzlinien obsolet würde (Yildiz 2010, S. 183). Wenngleich kulturalistische Ansätze in den Sozialwissenschaften inzwischen weitgehend abgelehnt werden (Oswald 2007, S. 141), halte ich Yildiz heftige Kritik an diesen Differenzierungs- und Problematisierungspraktiken für wichtig, sind diese Erkenntnisse doch noch lange nicht in allen gesellschaftlichen, medialen und politischen Teilbereichen angekommen. Zugleich stellen Yildiz' Ausführungen aber auch die in dieser Arbeit vorgenommene Untersuchung von kulturellen Identitätsbildungsprozessen bei Geflüchteten in Deutschland in Frage. Für mich lässt sich die Fokussierung dieses Themas nur dann rechtfertigen, wenn ethnische und kulturelle Differenzen nicht als Problemursache gesehen werden, sondern als Ausgangspunkt für Zuschreibungen und Ausgrenzungspraktiken, welche oftmals eine Irritation der persönlichen Identität zur Folge haben. María do Mar Castro Varela kann Yildiz' Darstellungen durch ihre Gespräche mit Migrantinnen in Deutschland mit zahlreichen Beispielen belegen. Sie zitiert eine junge Frau mit türkischer Migrationsgeschichte, die sich ihr Leben lang als ‚anders‘ wahrgenommen gefühlt hat, so dass es ihr inzwischen selbst auffällt, wenn sie beispielsweise als einzige Nicht-Deutsche in der Bahn sitzt (Castro-Varela 2007, S. 208-209).

Auch Paul Mecheril scheint Yildiz' Ansichten zu teilen, wenn er beschreibt, dass Kultur seit den 1980er Jahren zu einem Sprachversteck für Rassismus geworden sei (Mecheril 2010b, S. 66). Er weist zudem darauf hin, dass die Betonung kultureller Unterschiede und kulturbedingter Diskriminierungen manchmal andere Zugehörigkeiten und Einflussgrößen wie Geschlecht und sozioökonomische Situation in den Hintergrund drängen würde (Mecheril 2010a, S. 13-15). Damit bezieht er sich auf den Intersektionalitätsansatz.

Von besonderer Bedeutung ist für mich auch das Ergebnis einer Studie von Elena Makarova: „Die Hervorhebung der ethnischen Charakteristika stellt zugleich die ökonomischen und sozialstrukturellen Bedingungen der Migration in den Schatten und lässt die Tatsache vergessen, dass die Migration für Einwanderer oft nicht so sehr ein kulturelles, sondern viel mehr ein strukturelles Problem ist“ (Makarova 2008, S. 23).

Zuletzt möchte ich auf eine Beobachtung von Werner Schiffauer hinweisen, der zufolge kulturelle

Zuschreibungen nicht nur von Angehörigen der Mehrheitsgesellschaft, sondern auch von Zugewanderten vorgenommen werden (Schiffauer 2008, S. 14). Zum Teil mögen dies von anderen übernommene Vorurteile sein, zum Teil aber auch selbst gebildete.

#### *Kulturelle Identitätstransformation im Flüchtlingskontext*

Nachdem die Gefahren des Begriffs der kulturellen Identität im Flüchtlingskontext nun deutlich wurden, möchte ich versuchen, die wesentlichen Vorgänge der Auseinandersetzung mit der kulturellen Identität bei Geflüchteten genauer zu beschreiben. Im Zuge der Fremdheitserfahrungen kommt es meistens zunächst zu einer Irritation, einem bewussten oder unbewussten Zweifel an persönlichen Gewohnheiten, kulturellen Praxen und Denkmustern. Dies ist übrigens ein Phänomen, das mit jeglicher Fremdheitserfahrung einhergehen kann und wofür es nicht unbedingt einer Migration in ein anderes Land bedarf. So herrschen beispielsweise auch in bestimmten Wirtschaftsunternehmen Verhaltenscodes, die jede Person, die diese nicht kennt, als Außenseiterin entpuppen. Der klassischste natio-ethno-kulturelle Code scheint die Sprache zu sein. Boris Friele berichtete mir von der Erfahrung einiger seiner jugendlichen Klienten, dass sie sich allein wegen ihres ganz leichten Akzentes oft nicht zu den deutschen Jugendlichen zugehörig fühlten. Sie würden eine ständige Bewertung und Zensurierung ihrer Sprachkenntnisse erfahren. Aus diesem Grund hätten sie fast nur ausländische Freunde. Unter diesen würden die Deutschkenntnisse keine Rolle spielen.

Wenn Geflüchtete nach Deutschland kommen, sind sie also häufig mit der Schwierigkeit konfrontiert, sich auf das basalste Mittel der sozialen Interaktion – nämlich die Sprache – nicht mehr verlassen zu können.

Fremdheitserfahrungen können sich aber auch auf jeden anderen Lebensbereich beziehen: Während meines Freiwilligendienstes in Indien bat ich meinen Chef zwei Wochen lang vergeblich, Fensterputztücher und Spülseife zu kaufen, bis ich mich daran gewöhnt hatte, die Fenster mit Zeitungspapier und das Geschirr mit Asche zu reinigen. Dies darf nun nicht als „typisch indischer Brauch“ verstanden werden, war aber in der ökologisch ausgerichteten Schule, in der ich arbeitete, gängige Praxis.

Solche Irritationen können verschiedene Folgen haben, die zumeist anhand der Pole von Identitätsbehauptung und Identitätsfindung beschrieben werden (Oswald 2007, S. 138). Erstere geschieht meistens als Reaktion auf Inakzeptanz und Negativzuschreibungen. Schiffauer (2008, S. 127) stellt fest, dass auf der ganzen Welt Migrant\_innengruppen tendenziell konservativer seien als die Bevölkerung der Herkunftsregion. Und ich selbst konnte bemerken, dass ich mich während meines Freiwilligendienstes immer dann auf alte Gewohnheiten zurückbesann, wenn ich mich in einem Aspekt meiner kulturellen Identität nicht anerkannt fühlte. Diese Betonung der Herkunftsregion kann im Endeffekt jedoch weniger als Rückkehr zu einer alten kulturellen Identität denn als persönliche Veränderung beschrieben werden. Friele hat die Erfahrung gemacht, dass sich insbesondere ältere Geflüchtete und solche aus einer traditionsreichen Kultur auf ihre Herkunft konzentrieren und diese gegenüber Forderungen aus der Mehrheitsgesellschaft behaupten würden. Dadurch komme es oft zu Generationenkonflikten, vor allem zwischen Kindern oder Jugendlichen und ihren Eltern.

Der Pol der Identitätsfindung wird insbesondere von Wissenschaftler\_innen mit eigener Migrationserfahrung betont (Oswald 2007, S. 138). Sie unterstreichen den Prozess der neuen Selbstverortung, den auch Yildiz beschreibt: „Migrantische Biografien sind Beispiele dafür, wie unterschiedlich Traditionen und Kulturen in lokalen Kontexten reflektiert und entworfen werden und wie es dabei zu einer Neuorientierung kommen kann“. Diese Transformationen seien weniger als spektakuläre Zerrissenheiten und Konflikte denn als unspektakuläre Alltagspraxen im Sinne der banalen Kosmopolitisierung nach Ulrich Beck zu verstehen (Yildiz 2010, S. 183).

Eine junge Kollegin von mir, die in Brasilien aufwuchs und vor vier Jahren nach Deutschland kam, schilderte mir, dass es für sie eine alltägliche Herausforderung sei, die Balance zwischen ihrer brasilianischen und der deutschen Kultur zu finden und aufrecht zu halten. Am Anfang hätten Unsicherheiten überwogen, mit der Zeit hätte sie jedoch ihre Wege gefunden, beide Kulturen miteinander zu verknüpfen, wodurch sie sich auch verändert habe. Bei der Beschreibung dieser Strategie grenzte sie sich sogleich von anderen Bekannten mit Zuwanderungsgeschichte ab, die ihrer Meinung nach zu herkunftsorientiert oder zu angepasst („Verlust der eigenen Identität“) seien. Für mich bestätigte sich durch ihre Darstellungen auch die Relevanz des natio-ethno-kulturellen Zugehörigkeitsbegriffs, da sie stets von der brasilianischen und der deutschen Kultur sprach.

Ein weiteres spannendes Beispiel für die mit Migrationserfahrungen einhergehenden Neuorientierungen stellt die großstädtische Identifikation, wie sie unter anderem von Schiffauer beschrieben wird, dar. „In einem bemerkenswerten Kontrast zur generellen Distanz, die gegenüber der Nation formuliert wird, steht [...] eine nicht weniger generelle Bejahung der Stadt, in der man lebt. Sie wird als Heimat gesehen – und man selbst definiert sich als Hamburger, Berliner oder Bremer“ (Schiffauer 2008, S. 91-92). Selbiges Phänomen beschrieb auch Friele und ergänzte, dass sich die Identifikation zum Teil sogar auf einen konkreten Stadtbezirk („Ich bin Kreuzberger.“) beziehe.

Die zahlreichen Beispiele, die Castro Varela in ihrer veröffentlichten Studie nennt, bezeugen aber, dass die zwei Pole der Identitätsfindung und -behauptung nicht immer ausreichen, um die kulturellen Transformationen unter Menschen mit Migrationserfahrung zu greifen. So hätte sie verschiedenste Umgangsweisen mit Fremdzuschreibungen erlebt, die von der Hinnahme über Spiel und Karikatur bis hin zu Rebellion und Verweigerung reichen würden. Beispielsweise könnten Übertreibungen der Gastarbeitersprache („Isch nix deutsch. Isch putzen.“) als Dissimilations- und dadurch als Widerstandsmethode verstanden werden (Castro Varela 2007, S. 257-258); oder auch das offensive Verkünden der eigenen Identität („Ich bin Hamide und lesbisch!“) als Vorwegnahme und Schutz vor Verletzungen (Castro Varela 2007, S. 145).

#### *Handlungsmöglichkeiten im Rahmen der Flüchtlingsarbeit*

Als letztes stellt sich die Frage, wie im Rahmen der Flüchtlingsarbeit auf Identitätstransformationsprozesse und mögliche damit zusammenhängende Schwierigkeiten eingegangen werden kann. Diese Frage sei zugleich durch zwei Einwände eingeschränkt: Erstens sollten sozialpädagogische Interventionen in diesem Bereich nicht als

notwendige Maßnahmen gesehen und dadurch Geflüchtete zu hilfsbedürftigen Klient\_innen gemacht werden, sondern entsprechende Unterstützungsangebote offen gestaltet werden und auf freiwilliger Teilnahme basieren. Und zweitens ist dieser Arbeitsbereich nach meinem Kenntnisstand de facto kaum existent. Es handelt sich vielmehr um einen Aspekt, der sowohl in der Betreuung in Flüchtlingsunterkünften und den dortigen Freizeitangeboten durch Nachbarschaftsinitiativen, in den Flüchtlingsberatungsstellen und in der psychologischen Betreuung im Falle von psychischen Erkrankungen immer wieder auftaucht. Darüber hinaus wird er in freien pädagogischen und künstlerischen Projekten mit Geflüchteten sowie in zumeist länder- und geschlechtsspezifischen Gesprächsgruppen thematisiert. Diese letztgenannten Angebote haben jedoch noch stärker als die erstgenannten das Problem, dass für eine solche Arbeit vom Staat kaum finanzielle Mittel zur Verfügung gestellt werden.

Dies mögen letztlich auch Gründe dafür sein, dass es zu diesem Thema kaum Literatur gibt, auf die bei Bedarf zurückgegriffen werden könnte. Stattdessen scheinen die verschiedenen Institutionen und Initiativen der Flüchtlingshilfe gut vernetzt zu sein und sich über ihre vielfältigen Erfahrungen auszutauschen.

Ein weiterer Gedanke sollte der näheren Beschreibung von Handlungsmöglichkeiten vorangestellt werden:

Die Gruppe der geflüchteten Menschen in Deutschland stellt eine extrem heterogene Gruppe dar, so dass sich sozialpädagogische Interventionen immer an den individuellen Bedürfnissen der Menschen orientieren müssen. Abgesehen von der Erfahrung der Flucht und des Ankommens im selben Land sind diese Menschen sehr verschieden, so dass sie auch nicht als ein spezifisches Klientel der Sozialen Arbeit angesehen werden können. Vielmehr sollten alle Felder der Sozialen Arbeit, von der Jugendhilfe über die Familienberatung bis hin zur Gemeinwesenarbeit auf einen Unterstützungsbedarf von Geflüchteten eingehen können.

Wie bei anderen Bildungsprozessen sollten zunächst gute Bedingungen geschaffen werden – im Flüchtlingskontext werden diese jedoch sehr stark durch den politischen Diskurs und die entsprechenden gesetzlichen Bestimmungen beeinflusst, so dass Sozialarbeiter\_innen hier in der Regel einen kleineren Handlungsspielraum haben. Nichtsdestotrotz können sie versuchen, einen Rahmen, der auf Akzeptanz, Respekt und aufrichtigem Interesse beruht, zu schaffen. Wie zuvor erläutert wird die Identität durch Aushandlungsprozesse zwischen Individuen und der sozialen Umwelt, zwischen Selbst- und Fremdwahrnehmung gebildet, das heißt dass Anerkennung und Zugehörigkeit dabei eine wesentliche Rolle spielen. Dementsprechend ist gerade im Flüchtlingskontext eine „soziale Atmosphäre“ eine besonders wichtige Voraussetzung für gelingende Identitätsbildungsprozesse (Badawia 2005, S. 208).

Die konkreten Interventionen können dann sehr unterschiedlich aussehen. Oft ist es bereits hilfreich, Momente der Entspannung zu schaffen, da Krisensituationen in der Regel eine körperliche und psychische Anspannung hervorrufen, wodurch wiederum Veränderungen erschwert werden. Je nach individueller Situation können darüber hinaus Maßnahmen zur Ablenkung bis hin zur direkten, bewussten Bearbeitung des Problems sinnvoll sein. Als Orientierung kann Badawias Phasenmodell der interkulturellen Identitätstransformation dienen, welches sich in drei Abschnitte gliedert: In der ersten Phase steht die Wahrnehmung und Verarbeitung der

Differenz im Vordergrund. Es geht darum, die eigene Identität zu erkunden und sich seiner Ressourcen bewusst zu werden, mit deren Hilfe die Identität auch transformiert werden kann. In der zweiten Phase wird eine ‚bikulturelle Kompatibilität‘ gebildet. Das bedeutet, dass sich die Person in der Lage sieht, mit verschiedenen kulturellen Praxen, mit Forderungen und Erwartungen produktiv umzugehen. Die dritte Phase beschreibt schließlich die neue Selbstverortung und den Entwurf der persönlichen Identitätstransformation. Dabei ist die Normalisierung der eigenen Lebenssituation ein ausschlaggebender Faktor (Badawia 2005, S. 216-218). Es handelt sich bei diesem Modell meines Erachtens jedoch nur um eine grobe Struktur, deren Ausgestaltung von Mensch zu Mensch verschieden sein wird und sich auf den Umgang mit mehr als zwei Kulturen beziehen sollte.

Nicht zuletzt ist es mir ein Anliegen, das Thema der Prävention anzusprechen. Wenn sich die Soziale Arbeit nicht ausschließlich als Akteur der Problembearbeitung verstehen will, dann muss sie im Bereich der Flüchtlingshilfe gesamtgesellschaftliche Machtstrukturen und Schief lagen in den Blick nehmen. Deren Behebung erfordert nicht nur politische Stellungnahmen, sondern auch konkrete Einforderungen der allgemeinen Menschenrechte, welche Geflüchteten auch in Deutschland und trotz der Ratifizierung der GFK nicht immer gewährt werden.

Zusammenfassend lässt sich konstatieren, dass die Bedeutung der kulturellen Identität im Flüchtlingskontext zwar individuell verschieden, aber meistens von größerer Relevanz ist als in stabilen Lebenssituationen, was zum einen mit den vermehrten Fremdheitserfahrungen und zum anderen mit den Zuschreibungen und Integrationsforderungen, mit denen Geflüchtete in Deutschland konfrontiert werden, zusammenhängt. Wenn die Gefahren des kulturellen Festschreibens ernst genommen werden sollen, dann handelt es sich bei der Begleitung von Transformationsprozessen der kulturellen Identität stets um eine Gratwanderung zwischen der Anerkennung von Differenzen und Zugehörigkeiten und deren notwendiger Dekonstruktion (Arenhövel 2012, S. 280; Mecheril 2010c, S. 190).

## **4. Transkulturelle Musikpädagogik im Flüchtlingskontext**

### **4.1 Einleitung**

In diesem Kapitel soll untersucht werden, ob sich das Konzept der Transkulturellen Musikpädagogik für das Gebiet der Flüchtlingsarbeit eignet. Denn wie im letzten Kapitel deutlich wurde, spielt im Kontext von Flucht und Migration die Auseinandersetzung mit kulturellen Differenzen und damit einhergehend auch der kulturellen Identität eine besondere Rolle. Somit bedarf es generell, und daher auch für musikpädagogische Interventionen eines Ansatzes, der diese Themen ausreichend berücksichtigt und daran anknüpfende Handlungsmöglichkeiten bietet.

Nach einer Einführung in das Konzept der Transkulturalität und der darauf basierenden Transkulturellen



Musikpädagogik sollen die Vor- und Nachteile dieses Ansatzes für die Flüchtlingsarbeit analysiert und zuletzt Wege und Methoden der Umsetzung dargestellt werden.

#### **4.2 Transkulturalität**

Das Konzept der Transkulturalität geht auf den Philosophen Wolfgang Welsch zurück und wurde 1997 erstmals von ihm veröffentlicht. Es beinhaltet im Wesentlichen die Revidierung des Kugelmodells zur Beschreibung von Kulturen und ersetzt dieses durch den Transkulturalitätsbegriff, welcher auf die Verflechtungen und gegenseitigen Durchdringungen von Kulturen hinweist. „‘Transkulturalität‘ will, dem Doppelsinn des lateinischen trans- entsprechend, darauf hinweisen, dass die heutige Verfassung der Kulturen jenseits der alten (vermeintlich kugelhafte) Verfassung liegt und dass dies eben insofern der Fall ist, als die kulturellen Determinanten heute quer durch die Kulturen hindurchgehen, so dass diese nicht mehr durch klare Abgrenzung, sondern durch Verflechtungen und Gemeinsamkeiten gekennzeichnet sind" (Welsch 2009, S. 3). Welsch begründet sein Konzept mit der Annahme, dass Kulturen heutzutage nicht voneinander abgegrenzt, sondern durchlässig und hybrid seien. Diese transkulturelle Verfasstheit treffe sowohl auf die Makroebene der Kulturen als auch auf die Mikroebene der Individuen zu. Erstere seien nach außen hin stärker denn je miteinander vernetzt und zugleich innerlich hybrid. Zweite würden sich durch eine plurale Identität auszeichnen, in der verschiedenste kulturelle Elemente miteinander verknüpft würden. Aufgrund ihrer internen Transkulturalität hätten die Individuen die Möglichkeit, mit der externen Transkulturalität der Gesellschaft besser umgehen zu können, da sie über viele kulturelle Anschlussstellen verfügen würden, durch die sie mit anderen Menschen und Menschengruppen in Kontakt treten könnten (Welsch 2009, S. 3-6). Um die wesentlichen Aspekte seines Konzepts zu verdeutlichen, grenzt Welsch es von den Ansätzen der Multikulturalität und der Interkulturalität ab: „Der Multikulturalismus sieht die Partialkulturen innerhalb einer Gesellschaft nicht immer wie Kugeln oder Inseln an und befördert dadurch tendenziell Ghettoisierung. [...] Das Konzept der Interkulturalität geht ebenfalls weiterhin von der alten Kugelvorbildung aus und ist dann bemüht, einen interkulturellen Dialog in Gang zu bringen, der zu einem gegenseitigen Verstehen zwischen den im Ansatz als hochgradig verschieden, ja inkommensurabel angesehenen Kulturen führen soll“ (Welsch 2009, S. 7).

Wenngleich das Transkulturalitätskonzept seither in der Philosophie, den Kultur- und Erziehungswissenschaften einen gewissen Bekanntheitsgrad erreicht hat, so bleibt es doch nicht unangefochten. Zurecht bemerkt beispielsweise Katrin Reiners (2012, S. 35-28), dass Welsch, wenn er von der Vernetzung von Einzelkulturen spreche, immer noch von einem Nationalkulturbegriff ausgehe. Die Bildung von Subkulturen innerhalb einer (National-) Gesellschaft würde er demnach nicht berücksichtigen. Außerdem kritisiert Reiners die Hypothese, dass kulturelle Begegnungen quasi zwangsläufig zu einer Verwischung kultureller Grenzlinien führen würden.

Daran anschließend möchte ich Welschs implizites Ziel einer friedensstiftenden Homogenisierung der

Weltgesellschaft hinterfragen. Er konstatiert: „Der nostalgische Lobpreis der alten kulturellen Diversität ist ja heuchlerisch: er unterschlägt, dass das Insistieren auf ihr regelmäßig zu Ausschlüssen, Verfolgungen und Kriegen geführt hat. Dagegen arbeitet Transkulturalität der Bildung einer Weltinnengesellschaft und einer friedlicheren Weltgesellschaft zu. Und dafür, so meine ich, sollte man auch einige Verluste an kultureller Vielfalt in Kauf nehmen können“ (Welsch 2009, S. 14). Diese Aussage kann meines Erachtens als Legitimationsgrundlage für kulturelle Vereinnahmungen wie beispielsweise durch die Assimilationspädagogik, Missionarstätigkeiten oder auch kolonialpolitische Handlungsweisen dienen, was ich äußerst kritisch sehe.

Darüber hinaus habe ich einige Zweifel am normativen Charakter der Transkulturalität, welcher darin zum Ausdruck kommt, dass die transkulturelle Identität als Ziel für jedes Individuum gelten solle. Ich wage zu bezweifeln, dass größere Offenheit, Vernetzung, Verflechtung, Hybridität und Durchlässigkeit von jedem Menschen als Entwicklungswunsch beziehungsweise als Bildungsziel betrachtet werden. Zwar scheint Transkulturalität in den Zeiten der Globalisierung und des transnationalen Kapitalismus gewissermaßen „in“ zu sein, gleichzeitig kann ich aber nicht beobachten, dass das Abgrenzungs- und Lokalisierungsbedürfnis der Menschen sinkt. Natürlich halte ich es auch für wünschenswert, dass die Individuen prinzipiell Menschen mit anderen (kulturellen) Praxen respektieren und akzeptieren, doch ihnen eine transkulturelle Identitätsbildung normativ vorzuschreiben wäre vermutlich wenig erfolgreich.

Auch Michael Göhlich (2006, S. 4-5) spricht diesen Aspekt an und beschreibt, dass insbesondere Menschen mit Migrationserfahrung ihre transkulturelle Identität nicht unbedingt als wohltuend empfinden. Aus mehreren Interviews mit jugendlichen Zugewanderten zieht er die Erkenntnis, dass sich viele von ihnen eher als heimatlos und wenig anschlussfähig fühlten.

Mecheril und Seukwa bringen darüber hinaus zwei weitere Kritikpunkte an: Zum einen berge auch das Transkulturalitätskonzept die Gefahr der Kulturalisierung, da es (in gleichem Maße wie die Interkulturelle Pädagogik) den Eindruck entstehen ließe, „dass mit Bezug auf die Lebenssituationen, Identitätspositionen und Teilhabechancen von Personen (mit oder ohne „Migrationshintergrund“) „kulturelle Verhältnisse“ die zentrale analytische Dimension der Erhellung von Situationen, Positionen und Chancen Einzelner sei“ (Mecheril & Seukwa 2006, S. 9).

Und zum anderen sei sowohl der deskriptive als auch der präskriptive Aspekt der Transkulturalität nicht für die ganze Weltbevölkerung gültig. Ersterer bedeute, dass die Welt an sich heutzutage transkulturell verfasst sei, was die beiden Autoren jedoch anzweifeln. Anhand mehrerer Beispiele machen sie deutlich, dass transkulturelle Räume nicht für jeden Menschen zugänglich, sondern insbesondere den privilegierten sozialen Gruppen vorbehalten seien. „Die äußeren wie 'inneren' (habituellen, verleblichten) Grenzen des Zugangs zu respektabler Transkulturalität müssen als Limitationen einer Ordnung verstanden werden, die produktiv in Bezug auf Ungleichheit ist. Sie vergibt Privilegien, auf denen transkulturelle Handlungsfähigkeit und Souveränität (um die es Welsch geht) gründet, systematisch unterscheidend“ (Mecheril & Seukwa 2006, S. 11). Der präskriptive Aspekt ist der der angestrebten Bildung einer transkulturellen Identität. Mecheril und

Seukwa wenden dagegen jedoch ein, dass das Überschreiten nationaler, kultureller, ethnischer, physiognomischer Grenzen, die Ausbildung von Identitätsformen im Überschreiten und an der Grenze zweifellos von hegemonialen Strukturen vermittelt sei. Insbesondere im Flüchtlingskontext, in dem – wie in kaum einem anderen Bereich – extrem große staatliche Machtansprüche herrschen würden, stelle sich also die Frage, wie eine transkulturelle Neugestaltung und Identitätsentwicklung unter den Bedingungen der Dominanz zu denken wäre (Mecheril & Seukwa 2006, S. 12). Aufgrund dieser Überlegungen kommen sie zu dem Fazit, dass Transkulturalität nicht an sich ein Bildungsziel darstellen sollte, sondern nur dann wertvoll sei, wenn sie individuellen Menschen eine neue Handlungsfähigkeit ermöglichen könnte (Mecheril & Seukwa 2006, S. 13). Zuletzt möchte ich auf die Anmerkung von Mecheril und Seukwa (2006, S. 8) verweisen, dass fast jeder pädagogische Text zu Transkulturalität auf Welschs Grundaussagen beruhe, so dass davon ausgegangen werden könne, dass die Grenzen des Transkulturalitätskonzeptes auch für die Transkulturelle Pädagogik gelten müssten. Für mich stellt sich dadurch die Frage, inwiefern Konzepte der Transkulturellen Pädagogik weiterentwickelt werden beziehungsweise über Welschs Grundkonzept hinausgehen können.

Wenngleich ich mich der Kritik der zitierten Autor\_innen an den deskriptiven und präskriptiven Elementen des Transkulturalitätsansatzes anschließe, finde ich das Konzept doch insofern hilfreich, als dass es ein überkommenes Kulturverständnis mit guten Begründungen problematisiert und eine den Diskurs weiterführende (aber nur eingeschränkt stimmige) Alternative bietet. Die Frage, ob das Konzept im Rahmen der Transkulturellen Musikpädagogik im Flüchtlingskontext hilfreich sein und weiterentwickelt werden kann, oder ob es eines neuen Konzeptes bedarf, soll in den folgenden Abschnitten näher thematisiert werden.

### **4.3 Transkulturelle Musikpädagogik**

Ein klar strukturiertes, systematisch aufgebautes Konzept der Transkulturellen Musikpädagogik gibt es nicht. Stattdessen kursieren verschiedene Begriffe wie Transkulturelle Musikerziehung oder Transkulturelle Musikvermittlung durch die Musikwissenschaften und zeichnen sich eher durch ideologische Zielvorstellungen als durch die Beschreibung konkreter Handlungsmöglichkeiten aus (Clausen 2013, S. 8). Sie beziehen sich alle auf den Transkulturalitätsbegriff von Wolfgang Welsch, bieten jedoch nur ansatzweise Vorschläge zu dessen Umsetzung in musikpädagogischen Interventionen. Wolfgang Martin Stroh schreibt hierzu: "Da aber der allgemeine Sprachgebrauch oft über wissenschaftliche Diskurse großzügig und beharrlich hinweggeht, ist in Deutschland die Bezeichnung 'Interkulturelle Musikerziehung' und in den angelsächsischen Ländern die Bezeichnung 'Multicultural Music Education' noch immer eine Art (bedeutungsunscharf gewordene) Gesamthülle, für alles, was sich mit trans-, multi- und interkulturellen Fragen beschäftigt" (Stroh o.J.). Aus diesem Grund werde ich in meine folgenden Ausführungen zur Transkulturellen Musikpädagogik auch Überlegungen, die aus den beiden anderen Konzepten hervorgegangen sind, mit einbeziehen. Denn die Transkulturelle Musikpädagogik wurde (maßgeblich von Volker Schütz) entwickelt, um den der Interkulturellen Musikpädagogik zu Grunde liegenden, veralteten Kulturbegriff durch den

Transkulturalitätsbegriff zu ersetzen. In ihrer praktischen Umsetzung stützt sie sich jedoch an vielen Stellen auf die Erfahrungen, die in interkulturellen Musikprojekten gesammelt werden konnten.

Wie vielen anderen pädagogischen Konzepten auch mangelt es der Transkulturellen Musikpädagogik an einem empirischen Fundament, da in dem Bereich bisher kaum Studien durchgeführt – geschweige denn verlässliche Daten erhoben – wurden (Knigge 2012, S. 42).

Um die Transkulturelle Musikpädagogik besser greifen zu können, möchte ich an dieser Stelle kurz auf die historische Entwicklung des Konzeptes und insbesondere die seines Vorgängers, der Interkulturellen Musikpädagogik eingehen. Diese wurde in den 1980er Jahren von Irmgard Merkt erarbeitet, um der zunehmenden Anzahl von Kindern mit Migrationserfahrung (größtenteils aus Gastarbeiterfamilien) im Schulmusikunterricht gerecht zu werden. Merkt wollte damit eine gute Alternative zu der zuvor praktizierten Assimilationspädagogik entwickeln. Zur Umsetzung der Interkulturellen Musikpädagogik schlug sie den Schnittstellenansatz vor, der auf der Grundidee basiert, dass alle Kulturen gleichwertig sind und über gemeinsame Schnittstellen verfügen, die wiederum als Verknüpfungspunkt zwischen verschiedenen Musikkulturen herangezogen werden können. Der Schnittstellenansatz wurde von Wolfgang Martin Stroh um ein erfahrungsorientiertes szenisches Spiel zum erweiterten Schnittstellenansatz ergänzt. Zu den bedeutsamsten Konzepten der Interkulturellen Musikpädagogik zählt außerdem Reinhard Böhles Interkulturell Orientierte Musikdidaktik, die einen interkulturell orientierten musikalischen Projektunterricht vorsieht.

Auffallend ist, dass die Interkulturelle Musikpädagogik in den ersten zwei Jahrzehnten ihres Bestehens fast ausschließlich im Schulmusikunterricht angesiedelt war – bis heute finden außerschulische Angebote nur vereinzelt statt. Wenngleich die Transkulturelle Musikpädagogik weniger als ihr Vorgänger das Problem hat, in erster Linie zur Integration von Kindern mit Migrationserfahrung in den regulären Schulunterricht herangezogen zu werden, ist ihre Verbreitung in musikpädagogischen Tätigkeitsfeldern doch mit Hindernissen versehen. So scheinen beachtliche Teile der deutschen Bevölkerung wenig offen für ein transkulturelles Kulturverständnis zu sein, wie die unendlichen Debatten über Einwanderungspolitik und Leitkultur bezeugen (Arenhövel, Binas-Preisendörfer & Unseld 2012, S. 8-9). Aber auch im akademischen Bereich fällt es insbesondere den Schulmusiker\_innen schwer, sich vom 'Kulturgut' oder 'Kanon' westlicher beziehungsweise abendländischer Kunstmusik zu lösen, was bereits dadurch deutlich wird, dass sich die angehenden Lehrer\_innen nur auf westliche Musikinstrumente spezialisieren können. Bernd Clausen zu Folge wird der Einbezug 'anderer' Musikstile als etwas Besonderes gesehen und scheint nur durch freiwilligen Mehraufwand umzusetzen zu sein (Clausen 2013, S. 9-11).

Die Transkulturelle Musikpädagogik lässt sich bisher in keinem spezifischen Anwendungsgebiet eindeutig verorten, da sie bewusst und zielgeleitet nur in vereinzelten Projekten umgesetzt wird. Wenn, dann richtet sie sich jedoch meist an Angehörige der Mehrheitsgesellschaft oder an gemischte Gruppen – von einer konkreten Spezifizierung für Menschen mit Migrations- oder gar Fluchtgeschichte habe ich bisher noch nicht gehört. Nichtsdestotrotz gibt es im sozio-kulturellen Bereich zahlreiche Angebote und Projekte, die unbewusst auch

den Ansatz der Transkulturellen Musikpädagogik einbeziehen, so zum Beispiel das Berliner Projekt Kingz of Kiez, an dem insbesondere zugewanderte Jugendliche teilnehmen, zahlreiche Straßenfeste in allen größeren Städten, bei denen sich Musiker\_innen und Hörende unterschiedlichster Musikkulturen begegnen, oder auch das internationale Jugendkloster Taizé, in dem eine lebendige Aneignung und Weiterentwicklung verschiedenster, meist religiöser Lieder stattfindet.

Der Einbezug des Transkulturalitätskonzeptes in der Musikpädagogik erscheint gerade deshalb logisch und sinnvoll, weil musikalische Praxen ein hohes Maß an Transkulturalität aufweisen und sich auch die meisten Menschen einer Vielzahl von Musikkulturen zugehörig fühlen (Barth 2012, S. 161-162). Allein schon die Tatsache, dass es wenige Bands gibt, die sich klar einem einzigen Musikstil zuordnen würden, kann als Beleg dafür gelten. In der Transkulturellen Musikpädagogik wird also davon ausgegangen, dass es sich bei Musik um transkulturelle, prozesshafte Praxen (und weder um Güter noch um homogene Musikstile) handelt. Dieser Gedanke spiegelt sich auch in der konkreten pädagogischen Arbeit wider, kann jedoch entweder mehr in Richtung Kulturverständnis und kultureller Identitätsbildungsprozess oder in Richtung eines 'neuen' Verständnisses von Musik gedacht werden (Schatt 2007, S. 108; Graf 2013, S. 85). In diesen Überlegungen wird deutlich, dass also auch die Musik als praktischer Anknüpfungspunkt für die transkulturelle Pädagogik sehr geeignet zu sein scheint.

Hiermit wären wir bei den Zielen der Transkulturellen Musikpädagogik angelangt. Martina Krause-Benz formuliert sie folgendermaßen: „Musikbezogene transkulturelle Kompetenz umfasst motivationale, volitionale und soziale Bereitschaften in Verbindung mit kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten zum Aufbruch aus dem eigenen kulturellen Raum und Übergang in einen "Zwischenraum" sowie die Fähigkeit, sich in diesem verständig zu bewegen mit dem Ziel einer mit Respekt vor dem Anderen begründeten Konstruktion der eigenen musikbezogenen kulturellen Identität“ (Krause-Benz 2013, S. 79). Die Transkulturelle Musikpädagogik strebt an, die Erkenntnis der Transkulturalität gesellschaftlicher und innermenschlicher Prozesse zu befördern und Menschen darin zu unterstützen, eine eigene (musikbezogene) Identitätsform zu entwickeln, die sich zwar von anderen unterscheidet, diese aber anerkennt. Laut Volker Schütz (1998, S. 4-5) gehört zu diesem Prozess auch die Erfahrung der eigenen Begrenztheit, aus der dann eine Anerkennung innerer und äußerer Fremdheit hervorgehen kann. Bei der Entwicklung der persönlichen musikalischen Identität gilt es, eine Balance zwischen Grenzziehung und Durchlässigkeit zu finden, wobei gerade die Musik selbst als Anknüpfungs- und Abgrenzungsmittel dienen kann (Bäßler 2007, S. 78-80). Peter Graf erläutert, dass es für solche Identitätstransformationsprozesse auch eines neuen Lernkonzeptes bedürfe, das nicht fremde Musiken und deren exotisch anmutenden Charakteristika analysiere, vergleiche, assimiliere oder ablehne, sondern musikalische Erfahrungsräume eröffne, in denen die Menschen ihren eigenen Ort im Verhältnis zum Fremden erfahren und sich in diesem Spiegel neu erkennen könnten (Graf 2013, S. 89). Es lässt sich also resümieren, dass die drei Themen Transkulturalität, Musik und Identität eng miteinander verknüpft sind und sich deshalb eine Verbindung dieser Phänomene in Bereichen der Pädagogik anbietet (vgl. Rice 2012, S.144).

#### 4.4 Transkulturelle Musikpädagogik in der Flüchtlingsarbeit

Aufbauend auf der Darstellung des Konzeptes der Transkulturellen Musikpädagogik soll nun untersucht werden, inwiefern sich dieses für den Kontext der Flüchtlingsarbeit anbietet.

Wenn ich in den ersten beiden Kapiteln festgestellt habe, dass die Hauptursachen für die Probleme von Geflüchteten in Deutschland vor allem in der Asylpolitik, den Reglements der Behörden und den alltäglichen Diskriminierungen im öffentlichen und institutionellen Raum liegen, dann muss ich nun erkennen, dass die Transkulturelle Musikpädagogik an diesen kaum etwas ändern kann. Sie konzentriert sich, wie es in der Sozialen Arbeit fast schon üblich ist, auf die Unterstützung der Geflüchteten in ihren individuellen Lebenssituationen, ohne die Probleme tatsächlich an ihren Wurzeln packen zu können. Dies sei jedoch nicht abgewertet, denn zum einen kann sie dadurch zeitnahe Veränderungen bewirken (Politikwechsel dauern meistens sehr lange) und zweitens kann sie so auch „von unten“ beziehungsweise aus der gesellschaftlichen Praxis heraus auf Missstände aufmerksam machen und das soziale Engagement der Bevölkerung wecken.

Im Folgenden seien zuerst die Möglichkeiten und Vorteile und danach die Grenzen der Transkulturellen Musikpädagogik im Flüchtlingskontext beschrieben.

Der größte Vorteil ist meines Erachtens, dass Musik (fast) alle Menschen anspricht. Zwar behaupten viele, unmusikalisch und beim Musizieren völlig unbegabt zu sein, doch habe ich noch keinen Menschen getroffen, der nicht zumindest gerne Musik hört und nicht auch von Zeit zu Zeit mal eine Melodie vor sich hin singt. Peter Graf (2013, S. 85, 93-95) erläutert, dass Musik zu den ältesten Ausdrucksformen des Menschen zähle und damit auch einen wesentlichen Bestandteil kultureller Prozesse ausmache. Sie erlaube ein ganzheitliches Erleben unserer Selbst sowie der Menschen in unserer (musikalischen) Umgebung. Auch sei sie eng mit Bewegungen und dem Körperempfinden verbunden, die wiederum in Beziehung zu unserer Umwelt stünden. Nicht zuletzt berühre sie unsere Emotionen und könnte Menschen durch gemeinsame musikalische Erlebnisse emotional zusammenführen. Was sich hier so hochtrabend anhört, ist glaube ich für jeden Menschen, der regelmäßig in Gruppen Musik macht, eine Selbstverständlichkeit. Martin Greve geht näher auf die identitätsbildende Funktion der Musik ein: „[...] Musik kann [...] zur Identitätsmarkierung und Grenzziehung verwendet werden, für welche Identität auch immer, individuell, bewusst wie unbewusst, oder, mit größerer Ausstrahlung, in politischer Absicht“ (Greve 2003, S. 204). In Anlehnung an Hartogh und Wickel (2004, S. 50) kann ich dem noch hinzufügen, dass Musik Genusserfahrungen ermöglicht, das eigene Musizieren selbstwirksamkeitsfördernd und sinnstiftend und das Musizieren in Gruppen gemeinschaftsfördernd ist. Dabei dient Musik auch als Mittel der nonverbalen Kommunikation, die einen Austausch über verbale Sprachgrenzen hinweg ermöglicht. Weiterhin kann Musik sehr zu einer angenehmen Atmosphäre beitragen, einen Halt- und Schutzraum öffnen und zur körperlichen und psychischen Entspannung beitragen. Ein ganz wesentlicher Aspekt ist weiterhin die Rolle der Musik bei der Identitätsbildung. Sie bietet Möglichkeiten der Selbstdarstellung, -erfahrung und -wahrnehmung sowie der Wahrnehmung der anderen Menschen. Zugleich

öffnet sie interaktive Aushandlungsräume, die denen sich die Menschen in Beziehung zu den anderen verorten und positionieren können. Nicht zuletzt weckt sie Kreativität und schöpferische Kräfte, die sich auch positiv auf andere Lebensbereiche auswirken können.

Dies sind alles Erfahrungsmöglichkeiten, die insbesondere Menschen in unsicheren Lebenssituationen sehr unterstützen und Geflüchteten ein Gefühl des Halts, des Aufgehobenseins und der Anerkennung geben können.

Wieso dann aber explizit eine *Transkulturelle* Musikpädagogik? Prinzipiell sollte die Transkulturelle Musikpädagogik ein Ansatz sein, der für alle Zielgruppen gleichermaßen bedeutsam ist, da jeder Mensch eine andere musikkulturelle Herkunft hat und es somit zwischen allen Menschen auch zu transkulturellen musikalischen Austauschprozessen kommen kann. Nichtsdestotrotz wurde in den vorherigen Kapiteln deutlich, dass insbesondere natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeiten im Kontext von Flucht und Migration eine wichtige Rolle spielen und der Umgang mit diesen, soweit sie als solche (an)erkannt werden, für alle Beteiligten eine Herausforderung darstellen kann. Im Bereich der Musikpädagogik stellt das Konzept der Transkulturellen Musikpädagogik meines Wissens nach den modernsten beziehungsweise fortschrittlichsten Ansatz da, der kulturelle Dimensionen in den Blick nimmt und auch bei der aktiven Umsetzung berücksichtigt. Er ermöglicht es, über kulturelle Zugehörigkeiten und Grenzziehungen nachzudenken und durch musikalische Praxen auch aktiv zu gestalten, womit er wesentlich zur Auseinandersetzung mit der kulturelle Identität beitragen kann.

Zugleich basiert das Konzept jedoch auf dem Transkulturalitätsbegriff von Wolfgang Welsch, welcher, wie zu Beginn des Kapitels deutlich wurde, einige wichtige Dimensionen außer Acht lässt. Gerade im Bereich der Flüchtlingsarbeit, in dem wie in kaum einem anderen Machtstrukturen von außerordentlicher Bedeutung sind, kann ein Konzept, das diese nur unzureichend berücksichtigt, nicht die perfekte Wahl sein. Welsch erkennt zwar, dass die treibenden Kräfte der Makroebene, welche Transkulturalisierung bewirken würden, weithin Machtprozesse seien und dass die Individuen die Elemente ihres Identitätsfächers keineswegs gleichsam frei wählen und zusammenstellen könnten (Welsch 2012, S. 9-10). Er hält letzten Endes aber an der deskriptiven und präskriptiven Transkulturalität der Weltgesellschaft fest. An dieser Stelle halte ich es für absolut notwendig, die Kritik von Mecheril und Seukwa ernst zu nehmen, die Möglichkeiten des Zugangs zu Transkulturalität in jeder pädagogischen Situation zu berücksichtigen und Transkulturalität weniger als Bildungsziel denn als Weg zu sehen, der Selbstbildungsprozesse in individuellen Lebensmomenten erleichtern kann. Im Flüchtlingskontext geht es meiner Meinung nach weniger um die Betonung einer transkulturellen Identität als Ziel für alle, sondern um die Möglichkeit, sich durch transkulturelle Musikpädagogik vor allem auf seine kulturelle Herkunft besinnen, Anerkennung und Gemeinschaftsmomente erfahren zu können. Wenn die Kulturalisierungsfahren des Transkulturalitätskonzeptes vermieden werden sollen, bedarf es unbedingt eines sozialpädagogischen Ansatzes, der die Lebenssituation der individuellen Menschen genau in den Blick nimmt, nach den wahren, wenn auch oftmals versteckten, Ursachen der Probleme sucht und das eigene Handeln in Bezug auf persönliche Einstellungen, Erwartungen und normative Vorstellungen sowie im Kontext von

gesellschaftlichen Machtverhältnissen reflektiert.

Insgesamt und langfristig würde ich mich für die Entwicklung eines neuen Konzeptes aussprechen, das weniger an Welschs Gedanken festhält, Machtstrukturen und Dominanzverhältnisse stärker berücksichtigt und möglichst von Menschen mit eigener Migrationserfahrung erarbeitet wird – denn bislang sind es überwiegend Mehrheitsangehörige, die im wissenschaftlichen und pädagogischen Diskurs über Migrationsandere sprechen, wie Arenhövel trefflich darlegt (Arenhövel 2012, S. 268). Bis dahin kann die Transkulturelle Musikpädagogik weiter als Anhaltspunkt für entsprechende Projekte dienen, sollte aber eher als anregende Methode denn als umfassendes Gesamtkonzept verstanden und stets durch Blickwinkel aus anderen migrationspädagogischen Ansätzen ergänzt werden.

#### **4.5 Wege und Methoden der Umsetzung**

Transkulturelle Musikpädagogik im Flüchtlingskontext ist bisher eine ziemliche Rarität. So lassen sich in der Literatur keinerlei Vorschläge zur Umsetzung finden, noch gibt es eine gute Auswahl an praktischen Projekten, die als Beispiel dienen könnten. Mir persönlich sind nur zwei etwas größere Projekte und zwei Berliner Initiativen, die jedoch auf einen Zeitraum von zwei bis drei Monaten beschränkt waren, bekannt. Zu ersteren gehört die Band Strom & Wasser, die seit Jahren mediale Aufmerksamkeit bekommt, da sie geflüchtete Musiker\_innen aus deutschen Flüchtlingsunterkünften herausholt und mit auf Tour nimmt. Inwiefern die Arbeit dieser Band für die Beteiligten pädagogisch wertvoll ist, kann ich nicht beurteilen. Bei dem Besuch eines ihrer Konzerte fiel mir aber auf, dass der Liedermacher und Bandleader Heinz Ratz stark im Zentrum stand und insbesondere die beiden Perkussionisten mit Fluchtgeschichte lediglich vom hinteren Bühnenrand aus zur Klanguntermalung beitrugen. Als einer der beiden Männer dann ein Solo sang, wurde – so zumindest mein Eindruck – seine Großartigkeit unverhältnismäßig stark gepriesen, was ihn wiederum eher in eine Opferrolle zurückwies. Nichtsdestotrotz bekommen die geflüchteten Bandmitglieder durch diese Initiative die Möglichkeit, ihre Unterkunft zu verlassen, Anerkennung zu erhalten, Geld zu verdienen und sich mit Menschen in ganz Deutschland zu vernetzen. Außerdem hat Strom & Wasser einen großen Beitrag zur Medienpräsenz der Flüchtlingsthematik geleistet.

Als zweites möchte ich das Stuttgarter Musiktheaterprojekt „Labyrinth“ von Patrizia Birkenberg darstellen. Die angehende Musikpädagogin entwickelte dieses Jahr bereits zum dritten Mal ein Musiktheaterstück mit zehn bis fünfzehn geflüchteten Jugendlichen. Die Teilnehmenden bekommen in einer ersten Phase zwei- bis dreimal wöchentlich Unterricht in Tanz, Körperwahrnehmung, Improvisation, Perkussion, Gesang, Klavier, Figurentheater, Sprechgestaltung und Deutsch. Außerdem lernen sie sich gegenseitig kennen und besuchen regelmäßig Musik- und Theateraufführungen im Stuttgarter Raum. In einer zweiten Phase geht es um die Auseinandersetzung mit selbstgewählten Themen, die oft mit der eigenen Biografie zusammenhängen. Daraus wird in der dritten Phase ein Stück entwickelt, das am Ende mehrfach aufgeführt wird. Bei der Aufführung des aktuellen Stückes „Kriege-Freude-Eierkuchen“ war ich nicht nur von dem künstlerischen Anspruch des



Stückes, sondern auch von dem Zusammenhalt der Gruppe und der Rolle, die jede\_r Einzelne in der Gruppe einnahm, ziemlich beeindruckt. Bei einem Gespräch mit einigen Teilnehmenden konnte ich erfahren, dass es zum einen die Gruppe sei, die für sie „unglaublich wichtig“ geworden wäre und ihnen viel Halt gebe, und zum anderen das künstlerische Tun und der künstlerische Ausdruck, durch den sie eine Selbststärkung erlebt hätten. Bei den Berliner Projekten handelt es sich um Nachbarschaftsinitiativen, die offene Musik- und Tanzangebote in Flüchtlingsunterkünften gestaltet, sie jedoch aus verschiedenen Gründen nach kurzer Zeit wieder aufgegeben haben.

Es wäre etwas naiv, aus der nicht vorhandenen Literatur und den wenigen Praxisbeispielen nun konkrete Methoden abzuleiten beziehungsweise vorzuschlagen, und sie dann zu einem Kochbuch für transkulturelle musikpädagogische Angebote in der Flüchtlingsarbeit zusammenzufassen. Die konkreten Angebote müssen in jeder individuellen Situation neu entwickelt und insbesondere an den Wünschen und Bedürfnissen der Teilnehmenden ausgerichtet werden.

Was ich jedoch vorschlagen möchte, ist eine Herangehensweise, die an den musikkulturellen Praxen und Vorlieben der Teilnehmenden ansetzt. Dabei sollte die gegenseitige Anerkennung dieser Praxen im Vordergrund stehen. Weiterhin empfiehlt es sich meiner Meinung nach, die Musik nicht theoretisch sondern praktisch zu erfahren, durch aktives Hören oder Musizieren in ein intensives musikalisches Erleben einzutauchen. Ob dies durch gemeinsamen Tanz zur bevorzugten Musik, durch Singen, Bodypercussion oder Instrumentalmusik geschieht, ist relativ egal, solange sich die Methode an den Interessen der Gruppe oder Einzelpersonen ausrichtet. Wenn es angemessen erscheint, können die musikalischen Praxen und die damit verbundenen Erfahrungen in Gesprächen reflektiert und ausgetauscht werden. Bei alledem wäre es mir wichtig, wenige (oder keine) Ziele an die Teilnehmenden heranzutragen, sondern wenn, dann gemeinsam Ziele zu entwickeln und deren Umsetzung ebenso gemeinsam zu planen. Dies entspricht einer prozessorientierten Vorgehensweise.

Es konnte in diesem Kapitel herausgearbeitet werden, dass die Transkulturelle Musikpädagogik für die musikpädagogische Arbeit mit Geflüchteten kein umfassendes und damit ausreichendes Konzept darstellt, sondern in individuellen Situationen als Anregung beziehungsweise fundiertes (wenngleich nicht vollständiges) Hintergrundwissen dienen kann.

## **5. Erfahrungen aus der Praxis**

### **5.1 Einleitung**

In diesem zweiten Teil der Arbeit möchte ich die im theoretischen Teil formulierten Annahmen anhand meiner Praxiserfahrungen aus einem Musikprojekt in einer Berliner Flüchtlingsunterkunft überprüfen und ergänzen. Um die Repräsentativität dieser empirischen Erkenntnisse zu erhöhen, werde ich auch einige Erfahrungswerte,

die mir Patrizia Birkenberg und Boris Friele

in Interviews mitteilen, mit einbeziehen. Nichtsdestotrotz handelt es sich hierbei nicht um umfassende Studien mit großen Stichproben, sondern um Einzelerfahrungen.

## 5.2 Situations- und Projektbeschreibung

Da meine Praxiserfahrungen direkt mit ihrem konkreten Kontext zusammenhängen, werde ich zunächst die Gegebenheiten in der Flüchtlingsunterkunft und die Struktur des Projektes recht detailliert beschreiben.

Bei dem Musikprojekt handelt es sich um offene Angebote, die ich seit Anfang Juni zusammen mit drei Bekannten zwei- bis dreimal pro Woche in einer Flüchtlingsunterkunft gestalte. Die Unterkunft liegt in einem wohlhabenden Berliner Stadtteil und besteht seit gut zwei Jahren. Sie beherbergt circa 100 Bewohnerinnen und Bewohner aus unterschiedlichen Herkunftsregionen, die dort zwischen wenigen Monaten und zwei Jahren wohnen. Die meisten teilen sich ein (oder zwei) Zimmer mit ihrer Familie, andere mit Bekannten und ein paar haben Einzelzimmer. Es gibt circa 25 Kinder und zehn Jugendliche, fünf Senioren und 60 größtenteils junge Erwachsene. Der Frauen- und der Männeranteil scheinen ungefähr gleich groß zu sein. Die Unterkunft hat einen privaten Träger; im Büro arbeiten neben dem Heimleiter noch drei Mitarbeiterinnen. Tags und nachts sind ein bis drei Sicherheitsfachkräfte anwesend. Es gibt einen Wochenplan mit recht vielen, von Ehrenamtlichen gestalteten, Angeboten, wovon aber meines Wissens nur der Deutschunterricht und die Kinderbetreuung regelmäßig stattfinden. In dem Haus gibt es keinen großen Aufenthalts- oder Gruppenraum, sondern lediglich ein offenes Eckzimmer, in dem ein paar Tische, Stühle und ein Tischkicker stehen. Hinter dem Haus befindet sich ein großer Innenhof mit ein paar Spielgeräten und Stühlen. Darüber hinaus stehen den Bewohner\_innen keinerlei Utensilien zur allgemeinen Verfügung – von Kunstmaterial oder Musikinstrumenten ganz zu schweigen.

Als wir der Heimleitung unsere Projektidee vorstellten, bekamen wir die Erlaubnis, zu jedem Zeitpunkt und auch bei Abwesenheit der Mitarbeiter\_innen in die Unterkunft zu kommen, was bei anderen Unterkünften, die wir besucht hatten, nicht der Fall gewesen wäre. Um möglichst vielen Bewohner\_innen die Teilnahme an den Angeboten zu ermöglichen, legten wir sie auf den frühen Abend. Die Angebote hatten von Anfang an keine feste Struktur, sondern sind offene Treffen, bei denen jede\_r kommen und gehen, mitmachen, zuschauen und mitbestimmen kann. Es nehmen zwischen fünf und dreißig Bewohner\_innen aller Altersstufen daran teil, in der Regel sind es circa fünfzehn. Der Großteil der Teilnehmenden kommt aus den Balkanländern und verbringt generell recht viel Zeit im Hof, während andere Bewohner\_innen stets unterwegs oder auf den Zimmern sind.

Wir begannen damit, uns im Hof hinzusetzen und uns gegenseitig Lieder beizubringen, die wir dann mit einfacher Gitarrenbegleitung zusammen sangen. Mit der Zeit entwickelte sich unter den regelmäßig Teilnehmenden ein kleines Repertoire an Liedern, die wir mit Liedtext und Youtube-Playback gut singen konnten. Der zweite Baustein des Projektes besteht darin, dass uns die Bewohner\_innen „ihre“ Musik zeigen,

sie ihre Smartphones an eine Lautsprecherbox anschließen und wir dann zusammen dazu tanzen, entweder mit einer bestimmten Kreistanzschrittfolge oder frei. Zwischendurch wird auch viel gesprochen, sich ausgetauscht und über die Sprachhindernisse gelacht. Die Angebote dauern in der Regel ein bis zwei Stunden.

Um beim Musizieren mehr Möglichkeiten zu haben, begannen wir nach zwei Wochen (als dritter Baustein), Rasseln zu basteln (Kinder) und Trommeln zu bauen (Ältere), so dass wir nun ein kleines Set an Perkussionsinstrumenten zur Verfügung haben, mit denen wir das gemeinsame Singen begleiten können. Der vierte Baustein sind alle drei bis vier Wochen stattfindende Sommerfeste mit Musik, Tanz, Fußball und Essen.

Im Folgenden möchte ich die Erfahrungen, die ich im Rahmen des Projektes in Bezug auf die Situation von Geflüchteten in Deutschland, auf die Bedeutung der kulturellen Identität und auf die Möglichkeiten und Grenzen der Transkulturellen Musikpädagogik sammeln konnte, darstellen.

### **5.3 Situation von Geflüchteten in Deutschland**

Ähnlich wie im zweiten Kapitel beschrieben, erlebe ich, dass die Geflüchteten ihre Lebenssituation sehr unterschiedlich wahrnehmen. Einige Familien aus „sicheren“ Herkunftsstaaten aus der Balkanregion sind zum wiederholten Mal in Deutschland, da es für sie immer noch besser ist, für ein paar Monate in einer Flüchtlingsunterkunft zu wohnen und einen Teil ihres Taschengeldes anzusparen bis sie wieder abgeschoben werden, als durchgängig in ihrer Herkunftsregion auf der Straße zu leben. Nichtsdestotrotz sind insbesondere die Eltern dauerhaft belastet, da sie ständig Angst haben, unerwartet und von einem Tag auf den anderen abgeschoben zu werden. Die meisten Kinder gehen zwar zur Schule und sprechen recht gut Deutsch, können sich aber weder hier noch in ihrer Heimat richtig einleben und Freundschaften aufbauen, da sie spätestens nach ein bis zwei Jahren von dort wieder aufbrechen. Eine albanische Jugendliche berichtete mir, dass sie aus diesem Grund nun schon zum zweiten Mal eine Klasse wiederholen muss. Eine weitere Jugendliche wartet bereits seit einem halben Jahr auf einen Platz in einer Schule. Andere Familien haben kurz nach ihrer Ankunft ihren Asylantrag genehmigt bekommen und sind nun auf der Suche nach Arbeit und nach einer Wohnung. Sie sind größtenteils zuversichtlich, in Deutschland eine neue Heimat zu finden. Darüber hinaus gibt es mehrere junge Erwachsene aus Syrien und aus Eritrea, die allein nach Deutschland gekommen sind. Bis auf zwei Männer, die auf mich einen sehr selbstbewussten und zielstrebigem Eindruck machen, scheinen diese Menschen durch ihr Alleinsein sehr belastet zu sein – nicht zuletzt, weil sich ihre Angehörigen in Krisengebieten aufhalten oder verstorben sind.

Auch die Wohnbedingungen in der Unterkunft werden sehr unterschiedlich beurteilt. Während mir einige Jugendliche stolz erzählten, in dem besten Flüchtlingsheim zu wohnen, was sie daran festmachten, dass in anderen Unterkünften viel mehr Sicherheitspersonal anwesend sei, beschrieb mir eine junge, schwer traumatisierte Frau aus Syrien, sie fühle sich wie in einem Gefängnis. Dadurch würde sie sich ständig an die Gefängnisse in Syrien, in denen sie mehrere Jahre verbringen musste, erinnern. Das gelieferte Essen scheint den meisten Bewohner\_innen weder zu schmecken noch auszureichen, so dass sie sich von ihrem Taschengeld

selbst Mahlzeiten zubereiten. Die Zimmer sind sehr eng und klein. Da es aber keinen gemeinsamen Aufenthaltsbereich mit ausreichend Sitzmöglichkeiten gibt, sind manche Bewohner\_innen tagsüber viel unterwegs und andere bleiben hauptsächlich in den Zimmern. Die Geflüchteten sind zum Teil sehr vernetzt und haben viele Bekannte in der Stadt, die sie regelmäßig treffen. Innerhalb der Unterkunft bleiben die Familien jedoch größtenteils unter sich – nur die Kinder treffen sich zum Spielen im Hof. Einige Bewohner\_innen verrichten Arbeiten wie das Putzen und Aufräumen der Flure, was sie mit einem Lohn von ein bis zwei Euro pro Stunde vergütet bekommen.

Wenngleich wir das den Bewohner\_innen zunächst nicht angemerkt haben, ist ein großer Teil von ihnen psychisch sehr belastet. Grund dafür sind vor allem die Erfahrungen vor und während der Flucht sowie die unsichere Situation in Deutschland. Einige sind kurz nach ihrer Ankunft alkohol- oder zigarettenabhängig geworden. Auffällig viele der Kinder fühlen sich für das Wohlergehen ihrer Eltern verantwortlich und versuchen, ihnen so wenige Schwierigkeiten wie möglich zu machen. Nichtsdestotrotz habe ich erst eine junge Frau getroffen, die angesichts ihrer Traumatisierung und Perspektivlosigkeit tatsächlich zu resignieren scheint. Die anderen wirken sehr bemüht, zielstrebig und bereit, ihre Lebenssituation aktiv zu verbessern.

Weiterhin fällt mir auf, wie wichtig ihnen der Kontakt zu anderen Berlinerinnen und Berlinern ist. So sind sie einerseits sehr frustriert über die vielen Beschwerden der Nachbarn, welche, wenn sie sich von den Kindern im Hof gestört fühlen, die Hunde am Zaun hochspringen lassen, und andererseits überaus erfreut, wenn sie von Ehrenamtlichen oder anderen Interessierten Besuch bekommen.

All diese Faktoren haben mich zu der Erkenntnis geführt, dass sich die Geflüchteten in einem großen Abhängigkeitsverhältnis befinden und auf das Wohlwollen der Politik, der Behörden und der Menschen in ihrer Umgebung angewiesen sind.

Diese Bedingungen spielen natürlich auch bei der Durchführung des Musikprojektes eine wichtige Rolle. So besteht allgemein ein recht großes Interesse an den Angeboten – insbesondere bei den Kindern, Jugendlichen und denjenigen Erwachsenen, die wenige Kontakte innerhalb und außerhalb der Unterkunft haben. Dadurch haben wir es auch mit einer sehr heterogenen Gruppe zu tun, was Angebote erfordert, die sowohl junge als auch ältere Menschen mit verschiedenen Bedürfnissen, Musikgeschmäckern, Musik- und Tanzerfahrungen und Sprachkenntnissen ansprechen. Aufgrund der räumlichen Bedingungen finden die Angebote im Hof statt, weshalb wir immer auf gutes Wetter angewiesen sind. Außerdem gab es schon zahlreiche Beschwerden von den Nachbarn, die selbst leise Musik außerhalb der gesetzlichen Ruhezeiten bei der Polizei gemeldet haben.

#### **5.4 Kulturelle Identität im Flüchtlingskontext**

Ich erlebe das Thema der Identitätsbindung und Grenzziehung in dem Musikprojekt als sehr präsent, wenngleich es selten offen angesprochen und diskutiert wird. Jedoch muss ich dazusagen, dass ich die Relevanz dieses Themas auch in anderen Kontexten wahrnehme, Identitätsbildung eben kein einmaliger Entwicklungsschritt, sondern ein lebenslanger Prozess ist, der sich im Alltag aller Menschen auf irgendeine Art

und Weise widerspiegelt. Von daher möchte ich meine erste Aussage nicht im Sinne von „Flüchtlinge müssen alle eine neue Identität finden“ verstanden wissen. Nichtsdestotrotz nehme ich wahr, dass eine fluchtbedingte Migration besondere Bedingungen mit sich zieht, die den Identitätsbildungsprozess definitiv beeinflussen. So ergeben sich oft schon aus den Lebensumständen heraus unvermeidbare Veränderungen und Konfrontationen – beispielsweise aufgrund der Infrastruktur des Wohnheims (Waschmaschinenbenutzungszeiten, Essenslieferungen, Kontakt zu den Sicherheitsbeauftragten etc.), der Arbeitslosigkeit und der finanziellen Situation (eingeschränkte Teilnahme am gesellschaftlichen Leben). Dennoch habe ich den Eindruck, dass solche Veränderungen im Lebensalltag der Geflüchteten gerade am Anfang erstmal als Gegebenheiten oder pragmatische Entscheidungen hingenommen und weniger als bewusster Identitätsaushandlungsprozess aufgefasst werden. Eine aktive Identitätstransformation bedarf meines Erachtens einer gewissen inneren und äußeren Freiheit, eines interaktiven Raums und einer Auswahl an Möglichkeiten, welche sich oft erst nach einiger Zeit ergeben. Direkt nach der Ankunft in Deutschland stehen dagegen aufenthaltsrechtliche Fragen und der Aufbau einer neuen Alltagsstruktur im Vordergrund.

Gerade aufgrund dieser zwangsläufigen Veränderungen und den damit einhergehenden Irritationen kann ich bei vielen Geflüchteten eine Betonung der eigenen Herkunft beobachten. So hören beispielsweise fast alle „ihre eigene“ Musik und grenzen sich durch diese auch von anderen Bewohner\_innen der Unterkunft ab. Bei unserem ersten größeren Sommerfest befand sich zum ersten Mal gut die Hälfte aller Bewohner\_innen im Hof und es entstanden immer wieder Gespräche zwischen Leuten, die bisher noch keinen Kontakt zueinander gehabt hatten. Trotz der insgesamt angenehmen Stimmung entstand im Laufe des Abends eine Konkurrenz zwischen zwei albanischen und drei serbischen Familien darum, wer als nächstes „seine“ Musik auflegen dürfe – zu der anderen „wolle oder könne man nicht tanzen“. In diesem Fall hatte die gegenseitige Abgrenzung sicher auch mit den Konflikten in der Balkanregion und den damit zusammenhängenden natio-ethno-kulturellen Vorurteilen zu tun, doch auch zwischen anderen Gruppen und Einzelpersonen erlebe ich immer wieder überbetonte Grenzziehungen.

Weiterhin ist mir aufgefallen, dass sich sehr viele Bewohner\_innen freuen „uns Deutschen“ „ihre“ Musik zeigen zu können – oft einhergehend mit Heimatgefühlen und einem gewissen Stolz. Gleiches Phänomen beobachtete auch Patrizia Birkenberg bei den Jugendlichen aus ihrem Musiktheaterprojekt. Sie beschrieb mir, dass die Jugendlichen gerne „ihre Musik“ präsentieren, sich mit ihr identifizieren und durch sie auch Halt bekommen würden. Einer der Teilnehmer habe die ganze Flucht über Musik gehört und sich dadurch viel sicherer gefühlt. Auch bestätigt sich für mich immer wieder die Annahme, dass Anerkennung bei der Identitätsentwicklung eine sehr wichtige Rolle spielt. Viele Geflüchtete nehmen wahr, dass sich nur wenige Angehörige der Mehrheitsgesellschaft für sie interessieren, wozu auch ihre Unterbringung in (oft abgeschiedenen) Gemeinschaftsunterkünften mit festen Besucher- und Ausgangszeiten etc. in entscheidendem Maße beiträgt. Umso mehr wünschen sie sich, mit Mehrheitsangehörigen in Kontakt zu kommen und sie an ihren kulturellen Praxen teilhaben zu lassen. An einem Abend wurde ich von einem Bewohner eingeladen, mit ihm und seines

Cousins und Cousinen, die Anfang der 1990er Jahre mit ihren Eltern aus einem serbischen Dorf nach Deutschland geflohen und dann in Berlin aufgewachsen sind, zu einer Balkanparty zu gehen. Dort fiel mir recht schnell auf, dass ich als Einzige keine balkanische Zuwanderungsgeschichte hatte. Dazu sagte eine junge Frau: „Ja, die Deutschen kommen fast nie zu unseren Partys. Das finde ich echt schade. Ich mein’, wir gehen ja auch oft auf deutsche Partys.“ Dazu muss erläutert werden, dass die Party an einem zentralen Ort in Berlin stattfand, keinen Eintritt kostete und sich vom Setting ebenfalls nicht von anderen Partys unterschied. Lediglich die Musik war „Balkanische Disco-Musik“ (laut meinen Bekannten) und die Texte größtenteils auf serbisch. Es wurde sich viel Mühe gegeben, meinen Abend so schön wie möglich zu gestalten, und betont, dass ich jederzeit gerne wieder mitkommen könnte.

Für mich zeigte sich an diesem Abend, welche starke Bedeutung die natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeit für die jungen Erwachsenen haben muss, wenn sie zum Teil in Deutschland geboren und zweisprachig aufgewachsen sind und dennoch von der deutschen und ihrer eigenen Sprache, der deutschen und ihrer eigenen Musik, den deutschen und ihren eigenen Partys etc. sprechen; und dass diese Grenzen dadurch verfestigt werden, dass sie sich nicht als normale Berliner\_innen anerkannt fühlen.

Boris Friele berichtete mir von einer kosovo-albanischen Frau, deren Identitätsentwicklung ebenfalls mit der Suche nach Anerkennung einherging. Sie sei sehr offen und spreche mehrere Sprachen, hätte aber aufgrund ihres dauerhaft prekären Aufenthalts in der Gesellschaft nicht richtig Fuß gefasst. Nach einiger Zeit hätte sie dann begonnen, ein Kopftuch zu tragen, was Friele darauf zurückführte, dass sie in der muslimischen Gemeinschaft stärker akzeptiert worden sei – unter anderem, weil sie dort nicht Deutsch sprechen müsste. Nichtsdestotrotz seien solche Beispiele nicht verallgemeinerbar.

Die Suche nach Anerkennung kann sich auch darin ausdrücken, dass Geflüchtete Zuschreibungen, die ihnen angeheftet werden, verinnerlichen und zum Teil auch positiv umdeuten. Dies konnte ich an mehreren viel sagenden Äußerungen einer geflüchteten Frau aus Mazedonien festmachen. Sie sagte mir schon mehrmals: „Ich bin Zigeunerin. Ich habe Charakter!“ Oder: „Können wir bitte Zigeunermusik auflegen?“ Im Kontrast, oft aber auch parallel zur Betonung der eigenen Herkunft erlebe ich insbesondere unter den Jugendlichen und jungen Erwachsenen ein großes Interesse an „Deutschland“. Das Land scheint für viele vor und während der Flucht ein großes Ziel gewesen zu sein und aufgrund seiner Vormachtstellung im globalen Wirtschaftssystem auch eine Attraktivität auszustrahlen. So kleideten sich viele Bewohner\_innen bewusst sehr schick, modern und möglichst „deutsch“, kaufen sich hier in „Deutschland“ moderne technische Geräte (v.a. Smartphones) und hören auch viel „deutsche Musik“. Die meisten von ihnen haben einen sehr transkulturellen Musikgeschmack, der verschiedenste Stile von internationaler Popmusik, über Singer-Songwriter, Schlagern, Techno und Rap bis hin zu Electro und House abdeckt. Patrizia Birkenberg erzählte mir dazu: „Manchmal suchen sich die Jugendlichen irgendeinen deutschen Sänger und den hören sie dann wochenlang hoch und runter. So verorten sie sich in verschiedenen Musikrichtungen.“ Gerade die Musik, so mein Eindruck, scheint demnach Zugänge zu einer transkulturellen Orientierung zu ermöglichen.

Darüber hinaus gibt es noch andere Aspekte, die die Identitätsbildung beeinflussen: Zum Beispiel spielt die Tatsache, ob Geflüchtete mit ihrer Familie oder alleine nach Deutschland gekommen sind in meinen Augen eine Rolle. In den Familien werden meistens die Strukturen des Alltagslebens und die Rollenverteilungen (zunächst) aufrechterhalten – oft auch um den Kindern Halt und Geborgenheit zu bieten. Geflüchtete, die keine Bekannten in ihrer Umgebung haben, befinden sich nicht in einer solchen Struktur und bauen sich oft schneller „neue“ Strukturen auf.

Weiterhin ist, wie bereits im dritten Kapitel erläutert, die Frage, ob eine Person langfristig in Deutschland bleiben kann beziehungsweise will, oder ob sie vermutlich in ihre Herkunftsregion zurückkehren wird, von Bedeutung.

Nicht zuletzt sind die psychischen Bedingungen bei der Identitätsbildung sehr wichtig. So beschrieb mir die schwer traumatisierte Frau, die ich schon erwähnt hatte, sie würde sehr gerne singen und sei früher eine Sängerin und Tänzerin gewesen. Damals habe sie Koranrezitationen gesungen, doch das würde sie nun nicht mehr tun, da sie (seit der Flucht) nicht mehr Muslimin sei. Sie sei nun gar nichts mehr. Auch habe sie aufgrund ihrer Gewalterfahrungen viele Erinnerungen verloren. Ich glaube, dass diese Aussagen für sich sprechen.

Insgesamt bleibt also auch die kulturelle Identitätsentwicklung bei Geflüchteten ein individueller Prozess, der jedoch durch fluchtbedingte Lebensverhältnisse, Erfahrungen und Situationen auf spezifische Weise geprägt wird.

### **5.5 Transkulturelle Musikpädagogik im Flüchtlingskontext**

Wie im vierten Kapitel beschrieben konnte ich auch in der Praxis feststellen, dass musikpädagogische Angebote im Flüchtlingskontext sehr fruchtbar sein können. Die Musik ist eine künstlerische Praxis, über die Menschen sehr schnell einen Kontakt zueinander aufbauen, in ein gemeinsames Erleben und Erfahren kommen können. Dadurch haben wir bei dem Projekt schon nach drei oder vier Angeboten ein gegenseitiges Vertrauen entwickelt, das nun als Grundlage für einen intensiveren Austausch dient. Besonders wenn Menschen verschiedener natio-ethno-kultureller Zugehörigkeiten die selben Lieder kannten, entstanden Momente der Gemeinschaft und des Aufgehobenseins, für die einige Bewohner\_innen sehr dankbar waren. Zugleich dient die Musik auch bei unserem Projekt als Mittel der Grenzziehung und Projektionsfläche für persönliche Aushandlungsprozesse. In solchen Momenten finde ich es hilfreich, dass Musik eine sehr transkulturelle Praxis ist, die die Gleichwertigkeit und Verflechtungen genauso wie die meines Erachtens absolut erlaubten Grenzziehungen zwischen einzelnen Musikkulturen zum Vorschein bringt. So versteht ein 12-jähriger Geflüchteter, der regelmäßig an den Musikangeboten teilnimmt, unter „seiner Musik“ vor allem Rap und Hip Hop, wobei seine Lieblingssänger\_innen aus verschiedenen Regionen kommen und verschiedene Sprachen sprechen. Er grenzt sich deutlich von Musikkulturen ab, die ihm nicht gefallen, und verknüpft gleichzeitig diejenigen, die ihm zusagen.

Ein weiterer Aspekt, der mir zuvor noch nie so bewusst war, ist, dass Musik die Stärken der Menschen

hervorhebt – zumindest solange es nicht um musikalische Wettbewerbe und Leistungsbeweise geht. Gerade bei einer Zielgruppe, die sehr problemorientiert betrachtet und behandelt wird, kann dies sehr wohltuend sein. Auch jetzt noch bekomme ich regelmäßig von den Projektteilnehmenden andere Bewohner\_innen vorgestellt, mit dem Hinweis, dass sie besonders gut singen/tanzen/Synthesizer, Gitarre, Tamburin oder Ud spielen könnten. Und während sich einige mit ihren Fähigkeiten sehr zurückhalten, gibt es andere, die mit Begeisterung einen bestimmten Song auflegen und dazu ein Tanz- oder Gesangssolo präsentieren. Darüber hinaus habe ich den Eindruck, dass die Musikangebote für viele Teilnehmenden eine entspannende und ablenkende Funktion haben. Durch das Eintauchen in musikalische Gruppenerlebnisse können sie sich von Alltagspflichten, Zukunftssorgen und Fluchterinnerungen lösen. Dabei ist aber stets zu beachten, dass Musik immer auch bestimmte Erinnerungen hervorrufen und Emotionen wecken oder verstärken kann. Dies habe ich bisher bei dem Projekt noch nicht in negativer Form erlebt, sehe es aber mit als Grund dafür an, die Teilnahme an den Angeboten freiwillig und offen zu lassen.

Weiterhin lassen sich bei Musikangeboten meiner Meinung nach sehr schnell Erfolgserlebnisse erzielen, zumindest wenn sie nicht zu hochschwellig angelegt sind. So waren wir gerade zu Beginn des Projektes oft alle überrascht, wie schnell wir mit Hilfe eines Songtextes, den Gitarrenakkorden und einem Youtube-Playback gemeinsam ein Lied singen konnten. Und insbesondere, als wir die Rasseln und Trommeln gebaut hatten, verbreitete sich in der Gruppe das Gefühl, etwas geschafft zu haben.

Von Patrizia Birkenberg erfuhr ich, dass Musik ihren Projektteilnehmenden vor allem als emotionales Ausdrucksmittel diene, sie Lieder über persönliche Themen schreiben oder manchmal auch ganz tief in das Musikhören eintauchen würden. Außerdem sei Musik für sie ein Mittel der Völkerverständigung und eine große Kraftquelle. Sie erlebe bei den Teilnehmenden prinzipiell eine große Offenheit gegenüber verschiedenen Musiken, allzu fremde Musik (wie Neue Musik) stoße jedoch auch auf Unverständnis und Ablehnung. Ein Phänomen, das sie zukünftig noch näher untersuchen wolle, sei die Tatsache, dass viele der Teilnehmenden starke körperliche Verspannungen und ein eher geringes Körperbewusstsein hätten. Darüber hinaus würde sie bei der Mehrheit Koordinationsschwierigkeiten und ein gestörtes Rhythmusgefühl wahrnehmen. Beide Beobachtungen führt sie auf die traumatischen Erlebnisse und den damit einhergehenden Anspannungen und Stressmomenten zurück, sei sich in ihrer Annahme aber nicht ganz sicher. Bei solchen Phänomenen hätte Musik dann auch eine therapeutische Wirkung, zum Beispiel, wenn regelmäßige Rhythmusarbeit Gefühle des Halts und Körperarbeit eine stärkere Achtsamkeit und Liebe zu sich selbst wecken würden.

Nun stellt sich jedoch die Frage, welche Vorzüge und Schwierigkeiten der Ansatz der Transkulturellen Musikpädagogik für die Arbeit mit Geflüchteten birgt. Mir persönlich als Projektleiterin hilft es, alle Musikkulturen als gleichwertig anzuerkennen und sehr offen an sie heranzugehen. Damit meine ich, dass ich auf Grund der transkulturellen Verfasstheit von Musiken keine ganz exakte Vorstellung zum Beispiel davon habe, wie balkanische Popmusik klingen müsse, denn die balkanische Popmusik gibt es nicht. Von daher führt die bewusste Ablehnung des Kugelmodells der Kulturen auch zu einem Aufgeben des Schubladendenkens; und



dass eine vorurteilsfreie Grundeinstellung gegenüber anderen Menschen im Bereich der Sozialen Arbeit sehr dienlich ist, muss wohl nicht näher erläutert werden.

Zudem richtet die Transkulturelle Musikpädagogik den Blick auf die Vernetztheit und die Verflechtungen von Kulturen, was mir auch in der praktischen Arbeit neue Perspektiven auf bestimmte Situationen ermöglicht. So kann ich es statt als „völlig falsch“ auch als gewinnbringend ansehen, wenn ein geflüchtetes Mädchen zu einem von uns angestimmten Volkslied im 4/4-Takt einen 7/8-Rhythmus spielt. Denn gerade so können besondere Synergieeffekte entstehen und sich neue Musiken herausbilden. Auch Patrizia Birkenberg berichtete mir von „besonders spannenden Momenten“, bei denen sie verschiedene Musikkulturen gemischt hätten. Beispielsweise hätte ein Teilnehmer, der jahrelang in der Wüste gelebt hätte, einen Wüstentanz in das Stück mit einbauen und zugleich das Thema der „Putzpläne in seiner neuen WG“ in der Szene verarbeiten wollen. Im Endeffekt sei daraus ein Wüsten-Trommeltanz entstanden, in dem auch ein Putzstab Verwendung fand. Weiterhin hätten sie am Computer öfter Musik zusammengeschnitten, woraus sich immer auch Neues entwickelt hätte. Über diese Prozesse hätten sie sich dann auch in Gesprächen ausgetauscht, nach Gemeinsamkeiten und deren Ursprüngen gesucht.

Mit Blick auf die Erkenntnisse über den Prozess der kulturellen Identitätsentwicklung scheint der Transkulturalitätsansatz also vor allem den Pol der Durchlässigkeit von Grenzen zu betonen. Dies kann geflüchteten Menschen Möglichkeiten eröffnen, ihre kulturellen Herkunft und Zugehörigkeiten mit neuen Erfahrungen zu verknüpfen und dadurch ihre Identität kontinuierlich weiterzuentwickeln. Von einer Jugendlichen, die von Anfang an sehr motiviert an dem Musikprojekt teilnahm, weiß ich, dass ihr musikalische Darbietungen in der Schule sehr dabei geholfen haben, integriert zu werden. Sie ist dort schon mehrmals mit Popsongs von Eli Fara, Helene Fischer und Jennifer Lopez aufgetreten und hat dafür viel Anerkennung bekommen. Ihre Lieblingssänger\_innen wechseln regelmäßig, wobei sie sich teilweise an ihren Eltern, teilweise an ihren Klassenkamerad\_innen und teilweise an Youtube-Hits orientiert, die sie dann wiederum unter ihren Freund\_innen bekannt macht. Ich persönlich kann aus eigener Erfahrung sagen, dass meine musikkulturellen Neuorientierungen stetes auch mit Persönlichkeitsentwicklungen einhergingen. Als ich mich vor gut vier Jahren mit meinem Hauptinstrument Querflöte von der klassischen Musik wegbewegte und begann, mich in der Rock-, Klezmer- und Jazzimprovisation auszuprobieren, löste dieser Prozess anfangs einige Unsicherheiten bei mir aus, eröffnete mir dann aber auch viele neue Freiheiten. Ich begann stärker aus dem Moment heraus zu spielen und entwickelte dadurch ein stärkeres Körper-, Selbst- und Gruppenbewusstsein.

Zugleich strebt der Ansatz der Transkulturalität aber nicht nur eine Betonung der Durchlässigkeit von Grenzen, sondern auch eine Vermeidung von Abgrenzungen an. Und genau an dieser Stelle möchte ich einhaken und mit Rückgriff auf die von Mecheril und Seukwa geäußerte Kritik am Transkulturalitätskonzept seine Eignung für den Kontext der Flüchtlingsarbeit hinterfragen. Ich glaube nicht, dass ich Erfolg damit gehabt hätte, wenn ich bei dem Sommerfest entweder mit erhobenem Zeigefinger zu der albanischen und der

serbischen Gruppe gegangen wäre mit der Aufforderung, doch über die kulturellen Grenzziehungen hinwegzusehen, oder aber implizit versucht hätte, durch die Musikangebote an ihren Einstellungen zu arbeiten. Gerade in Kontexten, in denen Machtstrukturen eine wichtige Rolle spielen und sich die Zielgruppe tendenziell eher als Verliererin der Dominanzverhältnisse ansehen muss, gilt es meiner Meinung nach, Abgrenzungsbedürfnisse anzuerkennen und die Richtungen transkultureller Prozesse (beispielsweise ausgehend von der Dominanzgesellschaft hin zu niedriger positionierten Gruppen) genau zu prüfen. Im Falle von ungleich verteilten Zugängen zur Transkulturalität sollten diese Schief lagen nicht reproduziert beziehungsweise verstärkt werden, zum Beispiel indem ich als weiße privilegierte Pädagogin den Geflüchteten nahelege, eine transkulturelle Identität zu entwickeln. Nichtsdestotrotz können mit transkulturellen musikpädagogischen Angeboten auch Einstellungsänderungen einhergehen, zumindest solange sie nicht forciert werden. So konnte ich durchaus erleben, dass sich einige Bewohner\_innen gegenüber anderen deshalb geöffnet haben, weil sie „deren Musik“ kennengelernt haben und feststellten, dass sie ihnen gut gefiel.

Dadurch bestätigen sich insgesamt die Annahmen über die Vor- und Nachteile der Transkulturellen Musikpädagogik im Kontext von Flüchtlingsarbeit. Hinzufügen möchte ich dem noch die Erkenntnis, dass solche Angebote meiner Erfahrung nach viele Menschen erreichen und auch einiges gutes bewirken können, aber dennoch nur einen kleinen Baustein im Setzkasten der Flüchtlingsarbeit darstellen. Sie können weder eine intensive psychologische Unterstützung noch die Integration und Gleichstellung der Geflüchteten in gesellschaftlichen Institutionen bieten, um nur zwei von vielen Beispielen zu nennen.

Da der Ansatz an sich wenig Aufschluss über die Umsetzung in der praktischen Arbeit gibt und es auch kaum Projekte im Bereich der Flüchtlingsarbeit gibt, die dieses Konzept berücksichtigen, möchte ich an dieser Stelle ein paar Möglichkeiten aufzeigen, wie eine solche Umsetzung aussehen kann. Eine der wesentlichen Entscheidungen, die es zu Beginn eines musikpädagogischen Projekts mit Geflüchteten zu treffen gilt, ist die Frage, ob die Teilnahme sehr offen gehalten wird oder ob eine feste Gruppe aufgebaut werden soll. Beides hat meines Erachtens große Vor- und Nachteile: In einer beständigen Gruppe lässt es sich oft intensivier und kontinuierlicher arbeiten, die Inhalte und Entwicklungsprozesse können aufeinander aufbauen. Da Geflüchtete, die noch nicht so lange in Deutschland sind, aber oft keinen festen Wochenrhythmus haben beziehungsweise immer wieder Termine bei verschiedenen Behörden wahrnehmen müssen, kann eine verbindliche Teilnahme an regelmäßigen Angeboten nicht einfach vorausgesetzt werden. Offene Angebote lassen sich dagegen einfacher in ihren Alltag integrieren, da sie spontan entscheiden können, ob sie daran teilnehmen wollen. Der Nachteil daran ist, dass sich Angebote mit einer ungewissen Zusammensetzung der Teilnehmenden schlechter vorbereiten lassen und auch die Teilnehmenden im Vorraus nicht wissen, auf wen oder was sie sich einlassen.

Ich sehe also grob gefasst zum einen die Möglichkeit einer festen, meist alters-, geschlechts- oder herkunftsspezifischen Gruppe, und zum anderen die Möglichkeit offener, eher freizeitorientierter Angebote.

Ich persönlich habe gute Erfahrungen mit letzteren gemacht, da sie viel Spontaneität und Flexibilität erfordern, wodurch die Projektleitung die Angebote letztendlich stärker an den aktuellen Bedürfnissen und Wünschen der

Teilnehmenden ausgerichtet. So ist beispielsweise die Idee, Instrumente zu bauen, daraus entstanden, dass die Teilnehmenden das gemeinsame Singen gerne instrumental begleiten wollten, weder wir noch sie jedoch passende Instrumente zur Verfügung hatten. Weiterhin hat die Tatsache, dass wir zwar immer Ideen im Hinterkopf aber nie einen festen Plan haben, schon oft dazu geführt, dass die Teilnehmenden das Zepter in die Hand nahmen, eigene Vorschläge einbrachten oder auch mal unsere ablehnten. Als eines von vielen Beispielen kann ich eine Situation beschreiben, in der mir ein circa zehnjähriges Mädchen einen Grundschatz auf der neuen Trommel zeigte, ich diesen dann fortführen sollte und sie darüber zu improvisieren begann.

Prinzipiell ist bei einem solchen Projekt alles möglich, was auch in den vielfältigen Musikangeboten für andere Zielgruppen realisiert wird – von musikalischer Früherziehung über einen Männerchor, Bandarbeit oder Instrumentalunterricht bis hin zur Erarbeitung eines Musicals. Der Ansatz der Transkulturellen Musikpädagogik bedeutet für mich nicht, dass zwangsläufig immer der Einbezug verschiedener Musikkulturen im Vordergrund stehen muss, sondern er dient mir dabei eher als Hintergrundgedanke, der mich bestimmte Situationen besser verstehen lässt und mir neue Handlungsmöglichkeiten aufzeigt. Bei unserem Projekt spiegelt sich das Transkulturalitätskonzept vor allem in der Auswahl und Verknüpfung der Musiken und in den verschiedenen Möglichkeiten der Grenzüberschreitung wider. Das gemeinsame Liedersingen würde ich zwar nicht per se als transkulturell bezeichnen – wenn nacheinander verschiedene Songs verschiedener Musikrichtungen erklingen, wäre „multikulturell“ wohl eher das passende Wort. Sehr oft finden dann aber doch transkulturelle Prozesse statt, wie zum Beispiel, wenn wir Zweitstimmen und verschiedenste Perkussionsrhythmen zu den Songs dazuimprovisieren.

Auch beim Tanzen zu der von den Teilnehmenden aufgelegten Musik stehen zunächst einmal verschiedene Musiken nebeneinander, werden im Gruppenerleben jedoch dadurch miteinander verknüpft, dass wir entweder mit den selben Schrittfolgen auf sehr verschiedene Songs tanzen oder auch ganz und gar neue Tanzbewegungen zur Musik erfinden. Der Instrumentenbau bietet erst einmal einen transkulturellen handwerklichen Austausch, denn aus der Gruppe kamen die unterschiedlichsten Ideen und Herangehensweisen, wie sich aus Jogurtbechern, Linsen und Pappem Rasseln basteln und aus Draht, Zeitung und Tapetenkleister Trommeln bauen lassen. Und beim darauffolgenden Perkussionsspiel treffen dann verschiedene Spieltechniken und Rhythmen aufeinander, die kontinuierlich interaktiv weiterentwickelt werden.

Nach den ersten fünf Projektwochen wäre es etwas hochgegriffen zu behaupten, dass die transkulturellen musikpädagogischen Angebote die kulturelle Identitätsentwicklung der Teilnehmenden bereits tatsächlich unterstützt hätte. Somit kann ich nur vermuten, dass die Freude, Entspannung, die gegenseitige Anerkennung und das Gemeinschaftsgefühl, die ich immer wieder beobachten konnte, zu den Bedingungen, die eine erfolgreiche Identitätsbildung ermöglichen, positiv beitragen.

## 6. Fazit

Um eine abschließende Antwort auf die dieser Arbeit zugrunde liegende Frage zu finden, möchte ich zunächst auf die Annahme, dass eine transnationale Flucht zu einer Neuorientierung im Ankunftsland führt, zurückkommen. In den theoretischen Untersuchungen sowie durch die Erfahrungen aus der Praxis konnte ich feststellen, dass eine fluchtbedingte Verschiebung des Lebensortes mit zwar individuellen aber doch wesentlichen Veränderungen der allgemeinen Lebensumstände einhergeht, wodurch es zu einer Irritation der kulturellen Identität kommen kann. Diese Irritation basiert sowohl auf den eigenen Fremdheitserfahrungen als auch auf den größtenteils defizitorientierten Zuschreibungen, mit denen Geflüchtete in Deutschland konfrontiert werden. Dadurch werden verstärkt Identitätstransformationen angestoßen. Wenn im Zuge dieses Prozesses verstärkt Probleme auftreten, dann ist deren Hauptursache jedoch nicht bei vermeintlichen kulturellen Differenzlinien, sondern bei den strukturellen Benachteiligungen geflüchteter Menschen in Deutschland anzusiedeln. Dementsprechend bewegt sich eine Flüchtlingsarbeit, die Menschen bei dem Prozess der Neuorientierung begleiten will, auf einem schmalen Grat zwischen Anerkennung und Dekonstruktion (kultureller) Differenzen und Zugehörigkeiten.

Die Ausführungen über die Anwendung des Konzeptes der Transkulturellen Musikpädagogik im Flüchtlingskontext haben gezeigt, dass entsprechende Angebote Geflüchtete insofern bei ihrer Neuorientierung unterstützen können, als dass sie Freude, Entspannung und Ablenkung, aber vor allem auch persönliche Anerkennung, Gemeinschaftsgefühle und Verknüpfungen zwischen der eigenen Herkunft und der aktuellen Lebenssituation fördern können. Mit Rückriff auf die Definitionen des Identitäts- und des Kulturbegriffs musste ich zugleich feststellen, dass das Transkulturalitätskonzept die im Flüchtlingskontext überaus relevanten Machtstrukturen zu wenig berücksichtigt und durch sein normatives Verständnis von einer transkulturellen Identität als universelles Bildungsziel den Anforderungen einer qualitätsvollen Flüchtlingsarbeit nicht genügt. Somit ist die Transkulturelle Musikpädagogik für die Unterstützung geflüchteter Menschen bei ihren Identitätsbildungsprozessen nur bedingt geeignet, so dass es meines Erachtens einer grundlegenden Weiterentwicklung und langfristig eines neuen musikpädagogischen Konzeptes bedarf.

Wenngleich ich anhand mehrerer Praxisbeispiele darstellen konnte, dass musikalische Angebote im Flüchtlingskontext sehr hilfreich zu sein scheinen – vor allem da sie einen Großteil der geflüchteten Menschen ansprechen und wesentlich zu ihrem Empowerment beitragen können – möchte ich diese Arbeit mit zwei Wünschen, wenn nicht gar Forderungen abschließen: Das ist erstens die Hoffnung, dass im Migrationsdiskurs möglichst bald ein Perspektivwechsel von den Defiziten der ‚Anderen‘ hin zu den Defiziten der gesellschaftlichen Institutionen und Strukturen vorgenommen wird. Und zweitens will ich die Akteur\_innen der Sozialen Arbeit dazu aufrufen, die Probleme bestimmter Gruppen nicht nur deshalb zu betonen, um die Notwendigkeit sozialpädagogischer Interventionen zu legitimieren, sondern diese Probleme bei ihrer Wurzel zu packen. Im Falle der Flüchtlingsarbeit muss dies zwangsläufig auf politischer Ebene geschehen.

## 7. Literaturverzeichnis

- Amnesty International (2014). *Stellungnahme an das Bundesministerium des Inneren zum Referentenentwurf eines Gesetzes zur Änderung des Asylverfahrensgesetzes in der Fassung vom 20.02.2014*. Besucht am 27.6.15 unter [https://www.amnesty.de/files/Amnesty\\_Stellungnahme\\_RefE\\_Sichere\\_Herkunftsstaaten\\_03-2014final.pdf](https://www.amnesty.de/files/Amnesty_Stellungnahme_RefE_Sichere_Herkunftsstaaten_03-2014final.pdf)
- Angenendt, S. (2009). Wanderungsbewegungen und Globalisierung: Zusammenhänge – Probleme – Handlungsmöglichkeiten. In C. Butterwegge & G. Hentges (Hrsg.), *Zuwanderung im Zeichen der Globalisierung: Migrations-, Integrations- und Minderheitenpolitik* (S. 37-54). Wiesbaden: VS
- Arenhövel, S. (2012). Zur Komplexität von Differenz – Notwendige Handlungen und Reflexionen für eine diversitätsbewusste Musikvermittlung in der Migrationsgesellschaft. In S. Binas-Preisendörfer & M. Unseld (Hrsg.), *Transkulturalität und Musikvermittlung: Möglichkeiten und Herausforderungen in Forschung, Kulturpolitik und musikpädagogischer Praxis* (S.263-284). Frankfurt a.M.: Peter Lang
- Arenhövel, S., Binas-Preisendörfer, S. & Unseld, M. (2012). Editorial. In S. Binas-Preisendörfer & M. Unseld (Hrsg.), *Transkulturalität und Musikvermittlung* (S.7-17). Frankfurt a.M.: Peter Lang
- Auernheimer, G. (2010). *Einführung in die Interkulturelle Pädagogik*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft
- Badawia, T. (2005). „Am Anfang ist man auf jeden Fall zwischen zwei Kulturen“ – Interkulturelle Bildung durch Identitätstransformation. In F. Hamburger, T. Badawia & M. Hummrich (Hrsg.), *Migration und Bildung: Über das Verhältnis von Anerkennung und Zumutung in der Einwanderungsgesellschaft* (S. 205-220). Wiesbaden: VS
- BAMF (2015). *Schlüsselzahlen Asyl 2014*. Besucht am 5.7.15 unter [www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Publikationen/Flyer/flyer-schluessezahlen-asyl-jahr-2014.pdf?\\_\\_blob=publicationFile](http://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Publikationen/Flyer/flyer-schluessezahlen-asyl-jahr-2014.pdf?__blob=publicationFile)
- Barth, D. (2007). Nicht Ethnie, nicht Bildung, sondern Bedeutungszuweisung. Plädoyer einen bedeutungsorientierten Kulturbegriff. In N. Schläbitz (Hrsg.), *Interkulturalität als Gegenstand der Musikpädagogik* (S. 31-52). Essen: Die Blaue Eule
- 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: Bärenreiter
- Bäßler, H. (2007). Wie drückt sich kulturelle Identität in der Musik aus? In I. Malmberg & C. Wimmer (Hrsg.), *Communicating Diversity: Musik lehren und lernen in Europa* (S. 72-82). Augsburg: Wißner
- Berthold, T. (2014). *In erster Linie Kinder: Flüchtlingskinder in Deutschland*. Besucht am 25.6.15 unter <http://www.unicef.de/blob/56282/fa13c2eefcd41dfca5d89d44c72e72e3/fluechtlingskinder-in->

[deutschland-unicef-studie-2014-data.pdf](#)

- Brinkmann, H. & Marschke, B. (2011). MigrantInnenarbeit – eine Einführung. In H. Brinkmann & B. Marschke (Hrsg.), *Handbuch Migrationsarbeit* (S. 11-15). Wiesbaden: VS
- Bundesministerium des Innern (2014). *Verfassungsschutzbericht 2013: Fakten und Tendenzen – Kurzzusammenfassung*. Besucht am 26.6.15 unter <http://www.verfassungsschutz.de/embed/vsbericht-2013-kurzzusammenfassung.pdf>
- Bundeszentrale für politische Bildung (2013). *Vor zwanzig Jahren: Einschränkung des Asylrechts 1993*. Besucht am 22.6.15 unter <http://www.bpb.de/politik/hintergrund-aktuell/160780/asylkompromiss>
- Butterwegge, C. (2009). Globalisierung als Spaltpilz und sozialer Sprengsatz: Weltmarktdynamik und „Zuwanderungsdramatik“ im postmodernen Wohlfahrtsstaat. In C. Butterwegge & G. Hentges (Hrsg.), *Zuwanderung im Zeichen der Globalisierung: Migrations-, Integrations- und Minderheitenpolitik* (S. 55-102). Wiesbaden: VS
- Butterwegge, C. & Hentges, G. (2009). Einleitung. In C. Butterwegge & G. Hentges (Hrsg.), *Zuwanderung im Zeichen der Globalisierung: Migrations-, Integrations- und Minderheitenpolitik* (S. 7-8). Wiesbaden: VS
- Castro-Varela (2007). *Unzeitgemäße Utopien: Migrantinnen zwischen Selbsterfindung und Gelehrter Hoffnung*. Bielefeld: transcript
- Clausen, B. (2013). Responses to Diversity: Musikunterricht und -vermittlung im Spannungsfeld globaler und lokaler Veränderungen. In J. Knigge & H. Mautner-Obst (Hrsg.), *Responses to Diversity. Musikunterricht und -vermittlung im Spannungsfeld globaler und lokaler Veränderungen* (S. 8-40). Stuttgart: Staatliche Hochschule für Musik und Darstellende Kunst Stuttgart
- Deimel, S. (2014). Flucht und Menschenrechte im Kontext des EU-Außen-Grenzregimes. In E. Bierdel & M. Lakitsch (Hrsg.), *Flucht und Migration: Von Grenzen, Ängsten und Zukunftschancen* (S. 36-42). Münster: LIT
- Deutscher Bundestag (2015). *Antwort der Bundesregierung auf die Kleine Anfrage der Abgeordneten Ulla Jelpke, Sevim Dağdelen, Katrin Kunert, weiterer Abgeordneter und der Fraktion DIE LINKE. Drucksache 18/3714*. Besucht am 6.7.15 unter <http://dip21.bundestag.de/dip21/btd/18/039/1803987.pdf>
- Fuchs, M. (2012). Kulturbegriffe, Kultur der Moderne, kultureller Wandel. In H. Bockhorst, V. Reinwand-Weiss & W. Zacharias (Hrsg.), *Handbuch Kulturelle Bildung* (S. 63-67). München: kopaed
- Gogolin, I. (2005). „Integration“ - deutsche Erfahrungen und Beispiele von anderswo. In F. Hamburger, T. Badawia & M. Hummrich (Hrsg.), *Migration und Bildung: Über das Verhältnis von Anerkennung und Zumutung in der Einwanderungsgesellschaft* (S. 279-294). Wiesbaden: VS
- Göhlich, M. (2006). Transkulturalität als pädagogische Herausforderung [Elektronische Version]. *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik* 29, 4, S. 2-7
- Graf, P. (2013). Musik als Raum für interkulturelles Lernen - die Entdeckung des Eigenen in der Begegnung mit dem Fremden. In J. Knigge & H. Mautner-Obst (Hrsg.), *Responses to Diversity. Musikunterricht und -*

- vermittlung im Spannungsfeld globaler und lokaler Veränderungen* (S. 85-102). Stuttgart: Staatliche Hochschule für Musik und Darstellende Kunst Stuttgart
- Greve, M. (2003). *Die Musik der imaginären Türkei: Musik und Musikleben im Kontext der Migration aus der Türkei in Deutschland*. Stuttgart: J.B. Metzler
- Hartogh, T. & Wickel, H. (2004). Musik und Musikalität. Zu der Begrifflichkeit und den (sozial-) pädagogischen und therapeutischen Implikationen. In T. Hartogh & H. Wickel (Hrsg.), *Handbuch Musik in der Sozialen Arbeit* (S. 45-55). Weinheim: Juventa
- Herwartz-Emden, L., Schurt, V. & Waburg, W. (2010). *Aufwachsen in heterogenen Sozialisationskontexten: Zur Bedeutung einer geschlechtergerechten interkulturellen Pädagogik*. Wiesbaden: VS
- Hörning, K.H. & Reuter, J. (2004). Doing Culture - Kultur als Praxis. In K.H. Hörning & J. Reuter (Hrsg.), *Doing Culture. Neue Positionen zum Verhältnis von Kultur und sozialer Praxis* (S. 9-18). Bielefeld: Transcript
- Kaiser, H. (2012). Kulturelle Identität als Grenzerfahrung. 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. 140-147). Kassel: Bärenreiter
- Knigge, J. (2012). Interkulturelle Musikpädagogik: Hintergründe - Konzepte - Empirische Befunde. In A. Niessen & A. Lehmann-Wermser (Hrsg.), *Aspekte Interkultureller Musikpädagogik: Ein Studienbuch* (S. 25-53). Augsburg: Wißner
- 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.), *Responses to Diversity. Musikunterricht und -vermittlung im Spannungsfeld globaler und lokaler Veränderungen* (S. 72-84). Stuttgart: Staatliche Hochschule für Musik und Darstellende Kunst Stuttgart
- Makarova, E. (2008). *Akkulturation und kulturelle Identität: Eine empirische Studie bei Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund in der Schweiz*. Bern: Haupt
- Marschke, B. (2011). Gesellschaftliche Teilhabe und Chancengleichheit als Indikator für Integration. In H. Brinkmann & B. Marschke (Hrsg.), *Handbuch Migrationsarbeit* (S. 52-67). Wiesbaden: VS
- Mecheril, P. (2010a). Migrationspädagogik. Hinführung zu einer Perspektive. In S. Andresen, K. Hurrelmann, C. Palentien & W. Schröder (Hrsg.), *Migrationspädagogik* (S. 7-23). Weinheim: Beltz
- Mecheril, P. (2010b). Die Ordnung des erziehungswissenschaftlichen Diskurses in der Migrationsgesellschaft. In S. Andresen, K. Hurrelmann, C. Palentien & W. Schröder (Hrsg.), *Migrationspädagogik* (S. 54-76). Weinheim: Beltz
- Mecheril, P. (2010c). Anerkennung und Befragung von Zugehörigkeitsverhältnissen. Umriss einer migrationspädagogischen Orientierung. In S. Andresen, K. Hurrelmann, C. Palentien & W. Schröder (Hrsg.), *Migrationspädagogik* (S. 179-191). Weinheim: Beltz
- Mecheril, P. & Castro Varela, M. (2010). Grenze und Bewegung. Migrationswissenschaftliche Klärungen. In S. Andresen, K. Hurrelmann, C. Palentien & W. Schröder (Hrsg.), *Migrationspädagogik* (S. 23-53).

Weinheim: Beltz

- Mecheril, P. & Melter, C. (2010). Gewöhnliche Unterscheidungen. Wege aus dem Rassismus. In S. Andresen, K. Hurrelmann, C. Palentien & W. Schröder (Hrsg.), *Migrationspädagogik* (S. 150-178). Weinheim: Beltz
- Mecheril, P. & Seukwa, L. (2006). Transkulturalität als Bildungsziel? Skeptische Bemerkungen [Elektronische Version]. *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik* 29, 4, S. 8-13
- Müller, D. (2010). *Flucht und Asyl in europäischen Migrationsregimen: Metamorphosen einer umkämpften Kategorie am Beispiel der EU, Deutschlands und Polens*. Göttingen: Universitätsverlag
- Nick, P. (2005). Spiel mit der Differenz – Konstruktionen von Fremdheit, Kultur und Identität. In F. Hamburger, T. Badawia & M. Hummrich (Hrsg.), *Migration und Bildung: Über das Verhältnis von Anerkennung und Zumutung in der Einwanderungsgesellschaft* (S. 245-256). Wiesbaden: VS
- Niedrig, H. (2005). Der Bildungsraum junger Flüchtlinge. In F. Hamburger, T. Badawia & M. Hummrich (Hrsg.), *Migration und Bildung: Über das Verhältnis von Anerkennung und Zumutung in der Einwanderungsgesellschaft* (S. 257-274). Wiesbaden: VS
- Nuscheler, F. (2009). Globalisierung und ihre Folgen: Gerät die Welt in Bewegung?. In C. Butterwegge & G. Hentges (Hrsg.), *Zuwanderung im Zeichen der Globalisierung: Migrations-, Integrations- und Minderheitenpolitik* (S. 23-36). Wiesbaden: VS
- Oswald, I. (2007). *Migrationssoziologie*. Konstanz: UVK
- Ott, T. (2012). Konzeptionelle Überlegungen zum interkulturellen Musikunterricht. In A. Niessen & A. Lehmann-Wermser (Hrsg.), *Aspekte Interkultureller Musikpädagogik: Ein Studienbuch* (S. 111-136). Augsburg: Wißner
- Ottersbach, M. & Prölß, C. (2011). Einleitung. In M. Ottersbach & C. Prölß (Hrsg.), *Flüchtlingsschutz als globale und lokale Herausforderung* (S. 7-14). Wiesbaden: VS
- Pries, L. (2010). *Internationale Migration*. Bielefeld: Transcript
- Reiners, K. (2012). *Interkulturelle Musikpädagogik: Zur musikpädagogischen Ambivalenz eines trans- bzw. interkulturell angelegten Musikunterrichts in der Grundschule*. Augsburg: Wißner
- Reuter, J. (2004). Postkoloniales Doing Culture. Oder: Kultur als translokale Praxis. In K.H. Hörning & J. Reuter (Hrsg.), *Doing Culture. Neue Positionen zum Verhältnis von Kultur und sozialer Praxis* (S. 239-255). Bielefeld: Transcript
- Rice, T. (2012). Reflections on Musical Identity from the Perspective of Subject-centered Musical Ethnography. In D. Altenburg & R. Bayreuther (Hrsg.), *Musik und kulturelle Identität: Bericht über den XIII. Internationalen Kongress der Gesellschaft für Musikforschung Weimar 2004: Band 1* (S. 137-144). Kassel: Bärenreiter
- Sackmann, R. (2004). *Zuwanderung und Integration: Theorien und empirische Befunde aus Frankreich, den Niederlanden und Deutschland*. Wiesbaden: VS



- Schatt, P.W. (2007). Einführung in die Musikpädagogik. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft
- Schiffauer, W. (2002). *Kulturelle Identitäten*. Besucht am 3.7.15 unter [http://psychotherapiewochen.de/archiv/vortrag/2002/schiffauer\\_w.pdf](http://psychotherapiewochen.de/archiv/vortrag/2002/schiffauer_w.pdf)
- Schiffauer, W. (2008). *Parallelgesellschaften: Wie viel Wertekonsens braucht unsere Gesellschaft? Für eine kluge Politik der Differenz*. Bielefeld: Transcript
- Schönwald, A. (2012). *Identitäten und Stereotype in grenzüberschreitenden Verflechtungsräumen: Das Beispiel der Großregion*. Wiesbaden: Springer VS
- Schütz, V. (1998). *Transkulturelle Musikerziehung*. Besucht am 18.6.15 unter <http://www.interkulturelle-musikerziehung.de/texte/schuetz1998.pdf>
- Stroh, W. (o.J.). *Transkulturelle Musikerziehung sowie Die multikulturelle Persönlichkeitsbildung als Leitziel*. Besucht am 12.06.15 unter [http://www.interkulturelle-musikerziehung.de/transkulturelle\\_me.html](http://www.interkulturelle-musikerziehung.de/transkulturelle_me.html)
- Tiedemann, P. (2015). *Flüchtlingsrecht: Die materiellen und verfahrensrechtlichen Grundlagen*. Heidelberg: Springer VS
- Treibel, A. (2009). Migration als Form der Emanzipation? Motive und Muster der Wanderung von Frauen. In C. Butterwege & G. Hentges (Hrsg.), *Zuwanderung im Zeichen der Globalisierung: Migrations-, Integrations- und Minderheitenpolitik* (S. 103- 120). Wiesbaden: VS
- Treibel, A. (2011). *Migration in modernen Gesellschaften: Soziale Folgen von Einwanderung, Gastarbeit und Flucht*. Weinheim: Juventa
- UNHCR (2015). *UNHCR: Global Trends: Forced Displacement in 2014*. Genf: UNHCR
- Weber, G. (2006). Identität in der Moderne. In A. Sterbling (Hrsg.), *Migrationsprozesse: Probleme von Abwanderungsregionen: Identitätsfragen* (S. 169-192). Hamburg: Krämer
- Yildiz, E. (2010). Migration und Diversität im Zeichen der Globalisierung. In A. Datta (Hrsg.), *Zukunft der transkulturellen Bildung – Zukunft der Migration* (S. 176-187). Frankfurt a.M.: Brandes & Apsel