

Clausen, Bernd

Responses to Diversity: Musikunterricht und -vermittlung im Spannungsfeld globaler und lokaler Veränderungen

Knigge, Jens [Hrsg.]; Mautner-Obst, Hendrikje [Hrsg.]: Responses to Diversity. Musikunterricht und -vermittlung im Spannungsfeld globaler und lokaler Veränderungen. Stuttgart 2013, S. 8-40

urn:nbn:de:0111-opus-81750



Nutzungsbedingungen / conditions of use

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.
This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.
By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)
Mitglied der Leibniz-Gemeinschaft
Informationszentrum (IZ) Bildung
Schloßstr. 29, D-60486 Frankfurt am Main
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Jens Knigge/
Hendrikje Mautner-Obst (Hg.)

Responses to Diversity

Musikunterricht und -vermittlung im Spannungsfeld
globaler und lokaler Veränderungen



Impressum

1. Auflage

Copyright © 2013 by Staatliche Hochschule
für Musik und Darstellende Kunst
Urbanstr. 25, 70182 Stuttgart

Umschlaggestaltung BÜRO PETIT, Cathrin Rapp

Inhalt

| | |
|---|-----|
| <i>Jens Knigge & Hendrikje Mautner-Obst</i> Vorwort | 5 |
| <i>Bernd Clausen</i> Responses to Diversity: Musikunterricht und -vermittlung im Spannungsfeld globaler und lokaler Veränderungen | 8 |
| <i>Jens Knigge</i> Interkulturelle Musikpädagogik. Hintergründe – Konzepte – Empirische Befunde | 41 |
| <i>Martina Krause-Benz</i> (Trans-)Kulturelle Identität und Musikpädagogik – Dimensionen konstruktivistischen Denkens für Kultur und Identität in musikpädagogischer Perspektive | 72 |
| <i>Peter Graf</i> Musik als Raum für interkulturelles Lernen – die Entdeckung des Eigenen in der Begegnung mit dem Fremden | 85 |
| <i>Sointu Scharenberg</i> Das Unbekannte als Maske – mit burmanischen Marionetten gegen teutonische Heiligtümer? | 103 |

| | |
|--|-----|
| <i>Hsin-Yi Li</i> | |
| „Musik ist meine Sprache“– Eine ethnographische Fallstudie über taiwanesisches Musikstudierende in Deutschland | 123 |
| <i>Joachim Kremer</i> | |
| Vielfalt oder Chaos? ‚Musikalische Bildung‘ und das künstlerisch-wissenschaftliche Studium | 133 |
| <i>Jens Knigge</i> | |
| „Vielfalt oder Chaos? ‚Musikalische Bildung‘ und das künstlerisch-wissenschaftliche Studium“ – Überlegungen im Anschluss an den Beitrag von Joachim Kremer | 147 |
| <i>Hendrikje Mautner-Obst</i> | |
| Mozart populär. (Intra-)Kulturelle Grenzüberschreitungen in Marge Simpsons Geschichtsstunde | 158 |
| <i>Anne Niessen</i> | |
| Die Heterogenität von Erstklässlern aus Sicht der Lehrenden in dem Programm „Jedem Kind ein Instrument“ | 171 |
| <i>Kati Hannken-Illjes</i> | |
| Einfluss nehmen. Zum rhetorischen Handeln von Kinder | 195 |
| <i>Anhang</i> | |
| Autorinnen und Autoren | 204 |
| Programm Veranstaltungsreihe „Responses to Diversity“ | 208 |
| Programm Symposium „Integration durch Musik“ | 209 |

Bernd Clausen

Responses to Diversity: Musikunterricht und -vermittlung im Spannungsfeld globaler und lokaler Veränderungen¹

Vorbemerkung

Die durch verschiedene Textsorten repräsentierte fachdidaktische Topographie² des musikpädagogischen Umgangs mit Diversität in Deutschland ist trotz vorhandener Referenzpunkte nur in Ansätzen beschrieben (Clausen 2013; Clausen 2011; Merkt 2004).³ In Deutschland sind diese wesentlich durch Begrifflichkeiten wie *inter-*, *multi-* oder *transkulturelle Musikerziehung/-pädagogik*⁴ charakterisiert. Eine flüchtige Sichtung der Publikationslage⁵ (Lehrmaterialien ausgenommen) zeigt, dass einige Beiträge von unterrichtlichen Erlebnissen erzählen, während in anderen um Terminologien gerungen oder für Anschauungen geworben wird.⁶ Allerdings werden in einer kursorischen Gesamtschau zwei Desiderate sichtbar, die dazu führen, dass diese Textproduktion zunehmend einen Verlauf mit hoher Redundanz nimmt:⁷

1. Die Musiklehrerbildung an Künstlerischen und Wissenschaftlichen Hochschulen in Deutschland reagiert nicht angemessen auf die spätestens seit 1967⁸ im Fachdiskurs angekommene Notwendigkeit eines musikpädagogisch angeleiteten Nachdenkens über Musik, das von einem geweiteten⁹ Musik(Kultur)-

¹ An Stelle des Wortes *Veränderung* stand im Verlaufe der Vortragsreihe das Wort *Entwicklung*. Meine im Vortrag angeführte und auch in der Schriftversion beibehaltene Kritik an diesem Begriff veranlasste die Herausgeber für die Druckfassung diese aufzunehmen.

² Topographie meint, in Anlehnung an den *spatial turn* (s. z. B. Bachmann-Medick 2009), die Pluralität unterschiedlicher diskursiver Konzepte.

³ Für den angloamerikanischen Raum siehe die sechs Bände umfassende Publikation von Grant und Chapman (2008).

⁴ Auch in dieser Hinsicht ist die Nomenklatur uneinheitlich. Deutlich wurde das zuletzt im 55. Heft der DMP (Richter 2012), das den Titel „Interkulturelle Musikerziehung“ trägt. Diese Bezeichnung ist in den Beiträgen aber nicht präsent. Darüber hinaus ist sie mit Blick auf Abel-Struth (1970, S. 32–40) m. E. nicht nur obsolet, sondern dem Anliegen sogar entgegengesetzt.

⁵ Siehe Helms, Schneider & Weber 2005 sowie insbesondere die Literaturliste von Ott und Stroh: <http://www.interkulturelle-musikerziehung.de> (abgerufen am 10.4.2013).

⁶ Zuletzt Ott 2012a.

⁷ Siehe dazu auch Stroh 2011a.

⁸ Als willkürlich, gleichwohl mit Bedacht gewählter Markstein dient der Band: Deutsche UNESCO-Kommission 1967. Denn im Vorwort von Opitz ist z. B. bereits der Fragen-Nukleus aller nachfolgenden Diskussionen, auch bezogen auf Musik, angelegt. Ein anderer, denkbarer Markstein wäre u. U. die „Demonstrationssammlung“ so genannter außereuropäischer Musik des Musikethnologen Erich M. v. Hornbostel (1963; orig. 1934) oder der Hinweis von Mies (1928) u. a. auf solche Musikbeispiele. Fast zeitgleich, wenn auch deutlicher auf Musik bezogen, ist mit der „Tanglewood Declaration“ (Choate 1968) für den U.S.-amerikanischen Diskurs (und später darüber hinaus) ein Referenzpunkt zu identifizieren, der aber ohne nennenswerten Einfluss auf die bundesrepublikanischen Debatte blieb. Siehe dazu auch die Zusammenfassung bei Campbell (2002).

⁹ Die Formulierung „geweitet“ ist zugegebenermaßen recht vage, vor allem aber vorläufig. Sie bezieht sich aber auf die o. g. Diktion von Einstieg in, Einführung in und Zugang zu „außereuropäische(n) Kulturen“ etc. bei Opitz und Anderen (UNESCO-Kommission 1967).

verständnis ausgeht. Das führt dazu, dass bis heute zwar Standpunkte mitgeteilt und ausgetauscht werden, durchaus auch Klärungen stattfinden. Sich daraus ergebende Überlegungen zu Ausbildungscurricula, wo sie denn geschehen, bleiben dagegen marginal, deren Umsetzung aber wünschenswert.

2. Zielerwartungen an so genannte inter- oder transkulturell orientierte Musikpädagogik/-didaktik, wie z. B. Toleranz, Mündigkeit, Offenheit gegenüber anderen Musiken¹⁰ usw., sind – das teilt diese Thematik zweifellos mit vielen anderen musikpädagogischen Konzepten, Konzeptionen und Orientierungen – weder evidenzbasiert, noch sind die Erscheinungsformen einer (trans)kulturellen Verfasstheit im schulischen Musikunterricht ausreichend untersucht (Knigge 2012, S. 42–52). Vorhandene Forschungsergebnisse zu Bi-Musikalität oder zu diasporischen Musikpraxen, vor allem in Hinsicht auf Musiklernen, werden von Seiten der Musikpädagogik zu wenig wahrgenommen.¹¹

Tritt man einen Schritt zurück und blickt mit Distanz auf vergangene und gegenwärtige Bemühungen, wagt darüber hinaus noch den Blick in andere Regionen dieser Welt,¹² so gelangt man zu der Einsicht, dass Diversität als trans-, inter- oder multikulturelle Musikpädagogik global gesehen längst nicht mehr peripherer Themenbereich ist und auch in Deutschland längst bereit wäre, in der Mitte des Fachdiskurses anzukommen.¹³

Befunde, die – wie im Titel dieser Vortragsreihe impliziert – auf das Spezielle oder das Besondere von Musikunterricht im 21. Jahrhundert rekurrieren, machen daher zunehmend misstrauisch. Bei näherem Hinsehen stellen sie sich nämlich als Sprachverstecke heraus, mit denen nicht selten ein (scheinbarer) Neustart versucht wird, zumindest aber eine bereits seit Jahrzehnten bestehende Diskussion (wieder)belebt werden soll. Dabei stellen die zweifellos wegbereitenden Arbeiten von Siegmund Helms, Irmgard Merkt, Reinhard C. Böhle, Volker Schütz, Wolfgang Martin Stroh und anderen ausreichende Referenzpunkte dar. Sie werden aber als Ergebnisse spezifischer gesellschaftlicher und politischer Veränderungen in ihren Binnenbeziehungen dargestellt, nicht jedoch in ihren Verknüpfungen zu musikdidaktischen Positionen insgesamt gesetzt.¹⁴ Erst eine sammelnde, sich an Bezugspunkten der gesamten Fach-

¹⁰ Siehe dazu den Überblick bei Field 2010, sowie z. B. die Untersuchung von Sæther (2010).

¹¹ Einige Studien, die musikalisch diverse Lernorte und *performance spaces* untersuchen, sind beispielsweise: Saglam, Hemetek & Bailer 2010; Klebe 2009; Soto, Lum & Campbell 2009; Hemetek 2007; Kurt 2007; Ott 2006; Wurm 2006; Hemetek, Czekanowska, Lechleitner & Naroditskaya 2004; Greve 2003; Hemetek & Reyes 2001; Schedtler 1999; Noll 1992. Grundsätzlich dazu siehe z. B. Wiggins 2005; Nettl 2005b sowie Campbell 2003. Als Studienbuch, das auf urbane Musikpraxen aus bildungspolitischer und pädagogischer Sicht facettenreich Bezug nimmt, siehe z. B. Frierson-Campbell 2006.

¹² Beispielhaft seien erwähnt Dekaney & Cunningham 2011; Schippers 2010; Campbell & Drummond et al. 2005; Campbell 2004; Aubert 2001; Campbell 1996.

¹³ Diese Einsicht ist nicht neu; vgl. z. B. Stroh (2012, S. 4), auch Stroh (2011b, S. 308): „Denn das Ziel interkultureller Erziehung, für ein aktives, bewusstes, selbstbestimmtes und soziales Leben in einer kulturell globalisierten Welt und in eine multikulturellen Gesellschaft – so brüchig und widersprüchlich diese auch sein mag – zu qualifizieren, gilt für *jeden* Musikunterricht“ (Hervorhebung im Original). Siehe dazu auch Jünger 2003.

¹⁴ Zuletzt unternahm Ott den Versuch, überblicksartig so genannte „Entwicklungsstadien“ zu formulieren und identifiziert zwei „Hauptlinien“ (Ott 2012, S. 114–116). Siehe dazu im Übrigen auch Clausen 2011. Allerdings folgt Ott mit dieser für diese Textsorte recht griffigen Schrittigkeit einer Vorstellung von systematischer Historiographie, die aber wissenschaftlich überholt ist. Es wäre doch gleichzeitig denk-

geschichte orientierende Sicht mit weiterhin interdisziplinären Ausblicken erweitert das Nachdenken über Musikunterricht in der allgemeinbildenden Schule, wirkt aber ebenso als Korrektiv gegenwärtiger Überlegungen.¹⁵ Solange der Umgang mit anderen Musiken stets als „das Besondere“ (Clausen 2004c) sowohl in der Schule als auch in der Hochschule diskutiert wird, betonen in gleicher Manier immer dieselben Begründungsmuster die Wichtigkeit dieser Thematik.¹⁶ Aber Theorie und Praxis werden grundlegend kaum vorangebracht. Es drängt sich der Eindruck auf, als sei für die Musikpädagogik das „Writing Against Culture“ (Abu-Lughod 1991) nachzuholen¹⁷, um recht hartnäckige Muster zu revidieren. So ist zwar der gesellschaftliche Umbruch nach 1945 und der veränderte Umgang mit Musik(geschichte)¹⁸ in den Wissenschaften längst zur Kenntnis genommen worden. Auch ist die Komplexität sozialer Phänomene (etwa als Transnationalität, Transkulturalität, Translokalität etc.) in ihren Auswirkungen auf und in ihrer Bedeutung für die Planung, Durchführung und Auswertung schulischen Musikunterrichts konzediert. In der Lehrerbildung spielen aber, insbesondere mit Blick auf die zuletzt genannten Aspekte, dieses Wissen sowie der darauf bezogene Erwerb von Fertigkeiten kaum eine Rolle.¹⁹ Konzeptionen und Konzepte, die oftmals nachbessernd diesen Mangel auszugleichen suchen, werden in der Schule nicht genügend erprobt und – weit wichtiger – sind kaum kritisch reflektierend.²⁰ Nicht zuletzt die KAS-Kontroverse (2005, 2007) zeigt, dass in Teilen der deutschen Musikpädagogik durch eine „affirmativ-konservative Haltung“ (Clausen 2004a, S. 141) ein grundsätzlicher Perspektivenwechsel, wie ihn bspw. Huib Schippers, Patricia S. Campbell, Stroh und andere aufzeigen, schwer fällt. Das *Kulturgut* oder den Kanon *abendländischer, westlicher* oder *klassischer* Musik zu kennen und die Pflicht, ein *westliches* Musikinstrument spielen zu können sowie *westliche* Musiktheorie als Grundlage von Musiklehrerbildung zu nehmen, erlauben unter diesen mächtigen Etiketten eine Blickverschiebung nur unter Rückgriff auf Behelfe, wie z. B.:

bar, eine Fachgeschichte über andere Referenzpunkte kontextbezogen zu konstruieren. Siehe dazu grundsätzlich Bellmann & Ehrenspeck 2006.

- ¹⁵ Ich fühle mich durch Taylors Schlussfolgerung in meiner Sicht, historische Dimensionen zu berücksichtigen, bestätigt. Er stellt am Ende seines Buches u. a. fest: „The fact that things change is, one would think, elementary, yet it is striking just how little historicizing work gets done, as though ‚exoticism‘ or ‚globalization‘ or ‚identity‘ or what have you is a fixed entity without a history“ (Taylor 2007, S. 210).
- ¹⁶ Zur Konstruktion binärer Gegensätze, wie z. B. „andere Musik“, „unser“, „die anderen“ etc. siehe den Beitrag von Thompson. Dem Kanon-Begriff kommt dabei in ihrer Darstellung eine wichtige Funktion zu: „Thus, while the ‚other‘ might be included in the curriculum, it is assigned a relatively limited, powerless position, constructed through a Western lens that offers little potential for challenging the ‚canon‘“ (Thompson 2002, S. 16).
- ¹⁷ Vgl. dazu z. B. Wimmer 2005, S. 25–41.
- ¹⁸ Die Publikationslage dazu ist breit gefächert. Für die Zeit nach 1945 siehe bspw. Bollenbeck 1996, S. 301–312; Wehler 2001; auf Geschichte bezogen Herren 2012, auf Musik Jungmann 2011 sowie Taylor 2007. In diesem Zusammenhang sei auch auf Applegate & Potter 2002 hingewiesen.
- ¹⁹ Siehe dazu den wichtigen Impuls von Knigge & Niessen 2012, S. 62–70. Allerdings wäre dieser prioritär in Hinsicht auf Musiklehrerbildung auszuformulieren.
- ²⁰ Gemeint sind etwa die zahllosen Fortbildungsangebote zu „Weltmusik“, auf die schon Stroh (2002, S. 6–7) kritisch hinwies, weil mit ihnen eine grundsätzliche „multikulturelle Musiklehrerkompetenz“ nicht angeleitet wird. Dazu gehört m. E. nicht nur das Erleben und Erfahren von Differenz und Verunsicherung, sondern auch ein Infragestellen eigener Standpunkte und Sichtweisen, etwa im Sinne Howards (2006).

eine Dekonstruktion von zentralen Begrifflichkeiten, wie z. B. *Kanon* oder *Werke*, im akademischen Diskurs (z. B. Kaiser et al. 2006.)²¹,

ein – didaktisch nicht selten als Zumutung empfundener – additiver Umgang mit Lerninhalten, d. h. im Musikunterricht zusätzlich zu westlicher Musik, nicht-westliche Musik und Rock/Pop zu berücksichtigen,

eine schmale, ausschließlich auf die Migrationstatsache rekurrierende Argumentation für andere Musiken (z. B. Schmitt 2000).

Wenn mit Blick auf Musikpädagogik nach wie vor mit diffusen Begrifflichkeiten wie (musik)kulturelle Identität²², abendländische Musik²³ oder Kulturkreis usw. hantiert wird und in der Lehrerbildung ausschließlich eine künstlerische Ausdrucksform als angemessene Expertise anerkannt wird, werden über diese Begriffe Ausgrenzungen vorgenommen. Beispielsweise schaffen es Musikerinnen und Musiker mit anderen Musikinstrumenten als mit Klavier oder mit Orchesterinstrumenten etc. selten bis gar nicht in die Lehramtsstudiengänge bzw. in die Schulen.²⁴ Entwürfe für eine Musiklehrerbildung, die den Anspruch erfüllen, lokal und global bezogene Sach- und Sozialkompetenzen aufzubauen, verbleiben als Papierverstecke.²⁵

Angesichts dieser kursorischen Bestandsaufnahme weigerte ich mich in der Konzeptionsphase dieses Beitrages, Gedanken zu einem Musikunterricht „im Spannungsfeld globaler und lokaler Entwicklungen“ darzulegen. Damit sind auch Äußerungen wie diese gemeint: Musikunterricht ist an der allgemein bildenden Schule *besonders*; die Musiklehrerbildung in Deutschland ist ganz *besonders* und schließlich: die Situation, in der wir uns im Jahre 2012 befinden, stellt *besondere* Herausforderungen an Musikunterricht. Stattdessen nahm ich den Titel der Veranstaltung zum Anlass, eine akkumulierende Sicht auf den bundesrepublikanischen Fachdiskurs zu werfen und zu weiten, wobei die bereits in meinen anderen Veröffentlichungen geäußerten Positionen zu Transkulturalität als Haltung und damit Richtschnur von Musiklehrerbildung ebenso leitend waren wie Auffassungen, die über die recht enge deutsche Fachdebatte hinausgehen.²⁶ Um es vorweg zu nehmen: im kritischen Vergleich mit meinen bisheri-

²¹ Die gleichsame Erwidmung (Gauger, Mutter & KAS 2007) ist ein Negativbeispiel, wie ungeachtet zahlloser, auch internationaler musikpädagogischer und musikethnologischer Studien, Gesinnungen zur Grundlage musikdidaktischen Handelns im schlechten konservativen Sinne gemacht werden. Zur Kanon-Thematik siehe bspw. die Beiträge in Bergeron & Bohlman 1992.

²² Zum Begriff Identität aus musikpädagogischer Perspektive vgl. Green 2011, die kritischen Ausführungen von Bäßler (2007), insbesondere aber von Drummond (2005). Siehe auch den dreibändigen Tagungsbericht Altenburger & Bayreuther 2012. Einzelstudien, die sich allerdings wenig bis gar nicht auf Musik beziehen sind z. B. Aicher-Jakob 2010, Badawia 2002 und der Sammelband Attia & Marburger 2000. Die Ethnomusikologin Diamond (2007) schlägt alternativ *alliances* als Konzept vor.

²³ So z. B. Kühn 2009, S. 3.; siehe dazu Clausen 2011, S. 80–81 sowie Weidner 2010.

²⁴ Rock/Pop und Jazz sind mittlerweile *cum grano salis* akzeptiert.

²⁵ Zu den prinzipiellen Schwierigkeiten siehe die Hinweise bei Ott (2006, S. 361) oder eine US-amerikanische Perspektive bei Howard (2006). Überlegungen zu Entwürfen sind zu finden bei Greve (2011), bei Clausen (2004a) sowie ein Modell aus den USA bei Campbell und Bannerman (2010).

²⁶ Der Eindruck von Enge stellt sich auch bei der Lektüre des Studienbuches (sic!) „Aspekte Interkultureller Musikpädagogik“ ein. Zwar weisen die Herausgeber im Vorwort darauf hin, dass der (übrigens spätestens seit den 1970er-Jahren bestehende) ethnomusikologische Aspekt in ihrer Publikation fehlt. Allerdings trifft die Einschätzung, das Verhältnis zwischen Musikpädagogik und Musikethnologie sei systematisch ebenso wenig durchdacht wie „der mögliche Nutzen“ (Niessen & Lehmann-Wermser 2012,

gen Standpunkten komme ich im weiteren Verlauf zu einer veränderten Einschätzung dieser Thematik.

Nun werde ich hoffentlich nicht als Gegenwartsverweigerer missverstanden, wenn ich zugebe, dass ich dabei zunächst Hilfe suchend in die musikpädagogische Vergangenheit blickte, wohl aber als jemand, der sich damit in einer Welt orientiert, in der *Wandel*, nicht aber prioritär *Entwicklung* die Wahrnehmung konstruiert. Und da bin ich wieder bei dem zuvor genannten Ausgangspunkt, nur dieses Mal ist die Irritation auch an einem anderen Wort festzumachen. Die vorherige Verwendung der Vokabel *Entwicklung*²⁷ und damit die Frage nach den Spezifika von Globalem und Lokalem entlang einer (im Titel nicht näher definierten) Zeitlinie weckte mein Misstrauen und nötigte mich, den bei der Genese dieses Beitrages abgeschrittenen gedanklichen Umweg über die Geschichte in einer Art größeren Einleitung ein wenig genauer darzustellen (Kapitel 1). Im Anschluss daran wird ein kritischer Ausblick auf den Begriff Transkulturalität in der Weise geworfen, dass sich sowohl auf Julio Mendivil (2012) als auch auf Fernando Ortiz (1940: *transculturación*) rückbezogen wird (Kapitel 2). Fortgesetzt wird dieser durch eine Darstellung des Begriffes Diversität unter dem Eindruck der Lektüre von Schippers „Facing the Music“ und Timothy D. Taylors „Beyond Exotism“ (Kapitel 3). Der Aufforderung nach Formulierung einer „Erweiterung auf Diversität“ wird im Hinblick auf Schule und Hochschule mit zwei Perspektivenwechseln nachgekommen (Kapitel 4). Abschließend (Kapitel 5) wird der Bogen zurück zur Einleitung geschlagen und ein Resümee gezogen.

1. Einleitung

Diesem Abschnitt des Vortrages ging ein Erlebnis voran: In einer Lehrveranstaltung, bei der Diskussion um die Kestenberg-Reformen, kamen Studierende und Lehrende aus einer Laune heraus über die so genannten Goldenen Zwanziger miteinander ins Gespräch. Das initiale Stichwort nannte eine Kommilitonin, als sie den Namen Josephine Baker (inklusive unvermeidlichem Bananenröckchen) erwähnte. Flugs waren die Diskussionsteilnehmerinnen und -teilnehmer beim losen Sammeln von Bildern: beim kurz zuvor in Ausschnitten gezeigten Film „Berlin – Die Sinfonie einer Großstadt“ (1927), beim Triptychon von Otto Dix, bei den „Negerkapellen“, bei den Unterhaltungsorchestern und Jazz-Bands sowie dem Schlager „Ich lass mir meinen Körper schwarz bepinseln“ von Friedrich Holländer, den einige Studierende in der Fassung des Sängers Max Raabe erinnerten. Sowohl im Verlaufe der Sitzung als auch danach bündelten sich meine Gedanken in folgender, völlig frei erfundener Szene: Berlin, ein lauer Sommerabend des Jahres 1922, Leo Kestenberg schreibt die letzten Sätze seiner berühmten „Denkschrift über die gesamte Musikpflege in Schule und Volk“, während durch das offene Fenster die Klänge einer Jazz-Band aus einer benachbarten Lokalität in die Stube dringen. Ob Kestenberg entnervt das Fenster geschlossen oder zugehört hat, ist nicht überliefert. Allerdings war damit eine folgenreiche Frage gestellt: Stand Kestenberg nicht ebenso im Spannungsfeld globaler und lokaler Entwicklungen?²⁸

S. 8) mit Blick auf die tatsächliche, vor allem internationale Publikationslage schlichtweg nicht zu; siehe dazu auch Campbell 2003.

²⁷ Siehe dazu Fußnote 1.

²⁸ Die nachfolgenden Ausführungen zur Geschichte der Musikpädagogik bleiben höchst skizzenhaft, weil sie im Charakter einer Einleitung lediglich das Ziel verfolgen, die anschließende Kernthematik argu-

Sowohl sein Büchlein „Musikerziehung und Musikpflege“ von 1921, in dem Kestenbergs nicht nur seine Nehen und Fernen zur Jugendmusikbewegung offenlegt (Eschen 2008) sondern auch seine grundlegenden Vorstellungen einer Schulmusikreform entwickelt, als auch in der Denkschrift von 1923 und im Ministerialerlass vom April 1924 sind bei der Suche nach einer Antwort auf die oben gestellte Frage erwartungsgemäß nicht ergiebig. Das oben genannte Spannungsfeld scheint woanders zu verlaufen und enthüllt sich, wenn man in die musikpädagogische Literatur dieser Weimarer Zeit hinein liest. Dann sind nämlich Schlagworte zu finden, wie z. B. *Kunsterlebnis* oder *Kunstgenießen* als Absicht schulischen Musikunterrichts.²⁹ Und Walther Kühn beschreibt 1923 in seinem Heftchen „Schulmusik“ das durch die Kunsterziehungsbewegung und die reformpädagogischen Einflüsse angeregte Wirken dieses neuen Geistes recht schwulstig wie folgt:

*„Nur wer in der rechten Gesinnung kommt, wer die pädagogischen Maßnahmen aus dem neuen Geist heraus anwenden kann, wer die Kunst als das Irrationale erschaut, wer seine Schüler in ihrer Totalität des Menschseins **zur** Kunst führen will, wer **durch** die Kunst zu dem **ganzen** Menschen will (nicht nur zu der musikalischen Sphäre), nur der dient der musikalischen Erziehung im Sinne allgemeiner Bildung, nur der ist auf dem rechten Wege.“ (Kühn 1923, S. VII f.; Hervorhebung im Original)³⁰*

Das „Irrationale“ der Kunst (Musik) wird einem „Intellektualismus“, einem Technizismus vergangener Zeiten betont entgegengestellt; das Ziel ist nun ein an der und durch die Kunst – und das bedeutet zuvorderst Kunstwerke – gebildeter Mensch.³¹ Die Kestenbergs ebenfalls umgebende Musik der Zwanziger Jahre, der Shimmy, der Jazz oder der Ufa-Palast in der Hardenbergstraße und Fritz Langs „Metropolis“ (1925/1926) spielen sichtbar keine Rollen. Denn in dieser Hinsicht – das zeigt Irmgard Jungmann in ihrer Arbeit – war die durch die Industrialisierung angeschobene Verschiebung in den „Bildungsschichten“ der deutschen Gesellschaft und die Bedrohung, die die so genannten Gebildeten durch das „Bildungsproletariat“ (Jungmann 2008, S. 120) empfanden, vollzogen, waren die Gegner leicht identifiziert: die Operette, die Filmmusik, die Moderne, die „Kunst ohne Melodie“ (Jungmann 2008, S. 133) und, in der für diese Zeit zu beobachtenden Mischung mit einem Deutschnationalismus, die „Ausländerei“ (nach Jungmann 2008, S. 131), wie Hermann Kretzschmar titulierte. Jungmann schreibt dazu:

„Die unter Akademikern weit verbreitete Vorstellung, die Kunstmusik sei ein Nationalgut des deutschen Volkes und damit Eigentum aller gesellschaftlichen Schichten, ließ die Forderung nach einer musikalischen Bildung für jedermann, ohne die das ‚Erfassen der Idee‘, ‚des Geistes‘ von Musik nicht denkbar sei, zum Postulat weiterer Kreise des Bildungsbürgertums werden.“ (Jungmann 2008, S. 135)

mentativ vorzubereiten. Dass Kestenbergs das Singen von Liedern aus anderen Ländern erwähnt oder einige Musikpädagogen hier und da auf andere Musiken hinweisen (z. B. Mies 1928 oder aus fächerverbindender Perspektive Rabsch 1925, S. 56–58) ist zur Kenntnis genommen, gleichwohl werden dadurch die kommenden Ausführungen im Kern nicht berührt.

²⁹ Siehe dazu Martin 1982, S. 177ff.; auch Richter 2008.

³⁰ In seinem 16 Jahre später veröffentlichten Buch (Kühn 1939) zeigt sich, dass Kühn im Nationalsozialismus dieses *Führen zur Kunst* im Einklang mit der faschistischen Ideologie fort dachte.

³¹ Vgl. Kaiser 2002a.

Vermutlich hat Kestenberg am besagten, fiktiven Abend das Fenster entnervt geschlossen. Seine Biografie und Ideen speisen sich aus eben dieser Vorstellung, die deutsche (Musik)Kultur sei in Gefahr. Musik ist, um mit Hermann Josef Kaiser zu sprechen, für Kestenberg ein gesellschaftliches „Bindemittel“. Das „Schicksal der Musik und [...] das der Kultur [werden] abhängig gemacht von der musikalischen Erziehung der nachwachsenden Generation“ und „genau umgekehrt das Schicksal der Musikerziehung an jenes der Musik gebunden“ (Kaiser 2002b, S. 2). Kestenberg vertrat ein bildungsbürgerliches Kunstverständnis und sorgt mit dem Musikunterricht für dessen Erhalt.³² Das sich kreativ und produktiv ergebene Spannungsfeld zwischen Globalem und Lokalen, wie es sich in den 1920er-Jahren in Form von musikalischen Praxen wie Jazz, Swing, Schlager, Varieté etc. manifestiert, spiegelt kulturelle Diversität wider. Doch der schulische Musikunterricht wird dazu als Gegenbild oder Kontrapunkt entworfen.

Aus diesem weiten Rückgriff in die Weimarer Republik in das Jahr 2012 zurückkehrend, war bei der weiteren Konzeption des Vortrages – neben schon präsenten Zweifeln – Neugier geweckt. Vor dem Hintergrund der Ausgangsfrage, ob wir uns in Hinsicht auf dieses Spannungsfeld gegenwärtig in einer *besonderen* Situation befänden, ob wir uns gar *entwickelt* haben, tauchte jetzt eine neue Frage auf, die die weitere Arbeit vorantrieb: Was waren eigentlich die Themen 50 Jahre nach der ministeriellen Etablierung des Schulfaches Musik? Diese zwischen Vergangenheit und der Gegenwart willkürlich gesetzte Zeitmarke schien auf Grund der Reformen in den 1970er-Jahren opportun. Die daraufhin unter der Jahreszahl 1974 kursorisch zusammengeklaubte Literatur zeigt spezifische thematische Akzentuierungen, die vor diesem Hintergrund bemerkenswert sind. Schlaglichtartig seien ein paar benannt:

1974 erscheint zu den Musikpräferenzen von Hauptschülern eine empirische Studie von Winfried Pape. In ihr sind folgende zwei bemerkenswerte Sätze zu finden: „Die erste Konsequenz für den Musikunterricht in der Hauptschule lautet: die Populärmusik muß intensiv behandelt werden“ (Pape 1974, S. 84). „Ein Musikunterricht, in dem die Populärmusik intensiv behandelt wird, muß sich verstehen als ein engagierter, aber niemals bevormundender Versuch, Hilfen im Sinne der angegebenen allgemeinen und übergeordneten Lernziele zu geben“ (Pape 1974, S. 86).

1974 stellt der VDS die Münchner Bundesschulmusikwoche unter die Thematik „Musik und Individuum“ (Kraus 1974). Sigrid Abel-Struth veröffentlicht in diesem Tagungsband ihren Artikel „Über musikalische Sozialisation“; im gleichen Buch schreibt Hermann Rauhe „Zum Problem der Beobachtung und Analyse musikalischer Verhaltensweisen. Musikpädagogische Theorie und Unterrichtspraxis“.³³

Die Schule kritisiert – um dieser Aufzählung eine pädagogische Publikation hinzuzufügen – Johannes Beck mit einem (heute durchaus noch lesenswerten) Taschenbuch mit dem Titel „Lernen in der Klassenschule“ (Beck 1974), und der Osnabrücker Musikpädagoge Klaus Finkel lässt – so der Untertitel des Bändchen – mit einem „Repertorium und Repetitorium zur gegenwärtigen Situation

³² In seiner „Denkschrift“ ist dies deutlich formuliert (z. B. Nolte 1975, S. 117; siehe auch Dümling 2008).

³³ Übrigens steht zwei Jahre später die Tagung unter dem Titel „Schule ohne Musik? Musik und Musikunterricht in der Bildungsplanung“ (Kraus 1976).

der Musikerziehung“ (Finkel 1974) aufhorchen, in dem eine scharfsinnige Analyse der Widersprüche und der Situation der Musikpädagogik insgesamt durchgeführt wird und für eine wissenschaftsbasierte Curriculumentwicklung plädiert wird.

Schließlich sei noch auf einen Beitrag des Musikwissenschaftlers Carl Dahlhaus in einem musikpädagogischen Periodikum hingewiesen (Dahlhaus 1974).

Was ist 50 Jahre nach den Kestenbergs-Reformen zu beobachten? Einerseits dokumentiert die Schriftenlage das Bestreben, Musikpädagogik als wissenschaftliche Disziplin zu etablieren. Die schon in der Weimarer Zeit begonnenen Forschungsunternehmungen gewinnen an Fahrt, vor allem deutlich an Kontur, nicht zuletzt durch die Gründung des „Arbeitskreis musikpädagogische Forschung“ (AMPF). Michael Alt hatte dazu schon 1970 einen Band mit dem Titel „Empirische Forschung in der Musikpädagogik“ (Alt 1970) herausgegeben³⁴; maßgeblich für eine Epistemologie wird der Einfluss von Abel-Struth sein.

Andererseits wird an den Beiträgen von Pape und von Finkel erneut deutlich, dass über Musikunterricht nicht nachgedacht werden kann, wenn Musik nicht als gesellschaftliche Praxis (jetzt populäre Musik, Medien etc.) verstanden wird, auf die in irgendeiner Weise zu reagieren ist, sei es im Einklang, in Variationen und Erweiterungen oder in Form eines Kontrapunktes.

Freilich gibt es im Umfeld der gewählten Marke 1974 kritische Stimmen, wie z. B. Norbert Linkes Heftchen mit dem Titel „Die Aktualitätssucht als zwangsneurotischer Störfaktor in der Schulmusikerziehung“ (Linke 1977). Richard Jakoby hatte schon 1968 auf der Hannoveraner Bundesschulmusikwoche in Bezug auf neue Medien in seinem Vortrag jenen eine „Mikroneurose“ (Jakoby 1968, S. 97–111) unterstellt, die den Musikunterricht an die sich wandelnden medialen Distributionszusammenhänge (damals *technische Mittler* genannt) und Realitäten ausrichten. Das Schimpfwort lautet „Aktualitätssucht“, und bei den Kritikern der Breitenmusik gilt die Beatmusik als „Reizmusik“ (Menzel 1969). Fast ein Pendant zum Jahr 1924 ist die mit Gewinn wieder zu lesende Publikation zur universitären Musiklehrerbildung (Günther et al. 1974), in der über den Bremer Entwurf bis heute präsenste Grundprobleme der Musiklehrerbildung kontrovers diskutiert werden.

Aber es gibt darüber hinaus auch leise, heute fast vergessene Stimmen, die zumindest in der Rückschau fortsetzen, was mit dem oben gesetzten Markstein der UNESCO-Kommission begann. Die Beiträge von Helms (1973; 1976) sowie eine kleine Studie von Finkel (1977), die sich der Frage nach einem Umgang mit anderen Musiken im Musikunterricht stellt, bahnen zwei unterschiedliche Facetten jener musikpädagogischen Fachdiskussion an, die in den 1980er-Jahren deutlich konturiert sichtbar werden: eine auf die Migrationstatsache antwortende sowie eine auf außereuropäische Musik zielende Musikpädagogik (Clausen 2011).

Die auf diesem Parforceritt flüchtig gesehenen Panoramen sensibilisieren für das hier zu verhandelnde Kernthema, weil das Reden und Schreiben über einen scheinbar

³⁴ Ebenfalls bemerkenswert ist an dieser Stelle ein Hinweis in seinem Eröffnungsvortrag: „Es geht in der Schule nicht mehr um bloße Überlieferung der klassischen Musikwerke als fester Substanzen, als notwendiger Bestandteile der Höheren Bildung, die zur Affirmation dargeboten werden. An ihre Stelle tritt mehr und mehr das Prinzip einer ‚emanzipierten Teilhabe‘ an der Musik im Sinne individueller Teilnahme- und Wahlentscheidung. Der Jugend sollte nichts beigebracht werden, was nicht ihrem mündigen Bewusstsein einleuchtet“ (Alt 1970, S. 4).

speziellen Umgang mit Musiken im Unterricht von der Peripherie in die Mitte des musikpädagogischen Diskurses rückt: Es wird stets über den Musikunterricht und nicht über eine Sonderform desselben nachzudenken sein.³⁵ Ein teleologischer, gar wertbezogener Entwicklungsbegriff³⁶ als Kategorie historiografischer Bemühungen um eine Fachgeschichte greift hier ebenso wenig wie die Vorstellung, ein Spannungsfeld „globaler und lokaler *Entwicklungen*“ nähme nun Einfluss auf Musikunterricht. Denn Musik und Schule sind per se gesellschaftliche Praxis und unterliegen Veränderungen, aber nicht Entwicklungen im skizzierten Begriffsinne, d. h. eng verbunden mit dem Prozessbegriff und einer gerichteten Entwicklung. Daher ist die Modifikation des Titels dieser Ringvorlesung nicht nur Anlass, post festum den Diskussionsstand unter dem Schlagwort „Responses to Diversity“ genauer zu betrachten, sondern fordert zugleich auf zu einem notwendigen Überdenken historiografischer Bemühungen für eine Fachgeschichte der Musikpädagogik.

2. Transkulturation revisited

Julio Mendívil stellte vor kurzem in einem ähnlich betitelten Beitrag („Transkulturalität revisited“) die These von Wolfgang Welsch zur Transkulturalität auf einen ethnomusikologischen Prüfstand und resümierte ihre Brauchbarkeit kritisch. Dass der Philosoph die beiden Disziplinen Ethnologie und Cultural Studies „konsequent ignoriert“ (Mendívil 2012, S. 57) und der Begriff „epistemologische Probleme mit sich bringt, wenn man ihn auf konkrete Fälle anwendet“ (Mendívil 2012, S. 59) wird von Mendívil ebenso hervorgehoben wie die fragliche Wirkkraft, „wenn [das Modell³⁷] in kulturpolitischen Diskussionen voreilig und unhinterfragt als Gegenentwurf zum Kulturrelativismus gefeiert wird“ (Mendívil 2012, S. 44). Mir scheint, dass die am Ende des Beitrages gestellte Frage nach dem tatsächlichen „Erkenntnisgewinn [und] welchen Vorteil Transkulturalität für die musikethnologische Forschung bringen soll“ gerade aus ethnomusikologischer Perspektive künstlich ist, da diese Disziplin ein anderes, weitaus überzeugenderes Beschreibungsinventar zur Verfügung hat. Tatsächlich ist sich in den Kultur- und in den Erziehungswissenschaften sowie Teilen anderer Fachdidaktiken³⁸ mit dem sehr prominenten Begriff Transkulturalität bereits mehrfach und ausführlich auseinandergesetzt worden.³⁹ Obgleich Mendívil ebenfalls auf Fernando Ortiz zurückgreift, soll in diesem Abschnitt zu den Wurzeln des Begriffes ein weiteres Mal zurückgegangen werden, weil ich glaube, dass Mendívil in seiner gerafften Modellierung der Ortiz'schen *transculturación* etwas übersehen hat.⁴⁰ Zunächst muss noch einmal deutlich hervorgehoben werden, dass das Lehnsuffix -ität im Wort *Transkulturalität* eine Thematisierung des prädikativen Basisadjektivs *transkulturell* darstellt und daher als nomen qualitatis einen Zustand beschreibt. Bekanntermaßen aber taucht der in einer

³⁵ Es ist bereits angemerkt worden, dass dies prinzipiell gleichfalls für die Darstellung einer Fachgeschichte der Musikpädagogik gilt; siehe Fn. 14.

³⁶ Zu dieser sehr breiten Thematik siehe bspw. Cesana 1988.

³⁷ Mendívil ist hier ungenau, denn er spricht einerseits von Transkulturalität als Konzept, andererseits als Modell, obwohl dies zwei unterschiedliche Beschreibungskategorien sind.

³⁸ Siehe z. B. Wagner-Kyora, Wilczek & Huneke (Hg.) 2008.

³⁹ Einen guten Überblick geben Hühn et al. 2010. Vgl. auch den Ansatz von Conti 2010.

⁴⁰ Vgl. die Darstellung von Welsch (2011, S. 308; Fn. 32), gleichwohl seine Einschätzung, es würden sich „kulturelle *Muster*“ herausbilden, durch den Text nicht zu belegen ist.

Untersuchung des kubanischen Ethnomusikologen und Anthropologen Fernando Ortiz (1947⁴¹) zum ersten Mal gebrauchte Begriff *transculturación* als Verbalsubstantiv auf. Ausgehend von dieser Feststellung ist ein genauer Blick auf seine Studie hilfreich.

Ortiz untersucht aus historischer Perspektive die beiden Handelsgüter Tabak und Zucker unter dem Blickwinkel gesellschaftlicher Verschiebungen in Europa und Amerika durch den Import des gebietsfremden Zuckerrohrs. Ortiz schlägt als Ersatz für den damals üblichen Begriff Akkulturation den Neologismus *transculturation* vor (Ortiz 1947, S. 97).

„I am of the opinion that the word transculturation better expresses the different phases of the process of transition from one culture to another because this does not consist merely in acquiring another culture, which is what the English word acculturation really implies, but the process also necessarily involves the loss or uprooting of a previous culture which could be defined as a deculturation. In addition it carries the idea of the consequent creation of new cultural phenomena, which could be called neoculturation.“ (Ortiz 1947, S. 102)

Transkulturation beschreibt für Ortiz Phasen der Übertragung von Materiellem und Immateriellem, z. B. des Tabaks (d. h. sowohl den Anbau als auch den Genuss) von den Taino zu den Schwarzafrikanern. Dieser Übergang (*transition*) sei leichter gewesen als zwischen den Taino und den Spaniern, weil es korrespondierende Elemente, mithin unmittelbare Analogien in beiden Kulturen gegeben habe:

„[...] they quickly grasped, by easy analogies, its religious sense, its magic significance, its use as a narcotic or stimulant to induce states of supernatural possession or in the magic rite of physiological and spiritual catharsis.“ (Ortiz 1947, S. 195)⁴²

Von hier aus setzt Ortiz die Geschichte des Tabakanbaus und -konsums über die Spanier in die Geschichte Europas hinein fort. Die Details sowie die Kulturmodelle, die hinter Ortiz' Forschungen stehen, sollen hier nicht weiter ausgeführt werden.⁴³ Festzuhalten bleibt, dass *transculturation* phasenartige Vorgänge von Übertragungen (Ortiz 1947, S. 102) bezeichnet und einen in hohem Maße mannigfaltigen Prozess beschreibt (Ortiz 1947, S. 98). Das Resultat ist eine sehr komplexe Umwandlung von Kultur (Ortiz 1947, S. 98), ohne die kubanisches Leben in jedweder Hinsicht, d. h. ökonomisch, ethisch, religiös, sprachlich etc. nicht zu verstehen sei: „The real history of Cuba is the history of its intermeshed transculturations“ (Ortiz 1947, S. 98). Die folgende Herstellung von kulturellen Erscheinungsformen bezeichnet Ortiz als *Neokulturation* („neoculturation“).⁴⁴

Interessanterweise schrieb Bronislaw Malinowski eine Einleitung zu der Studie von Ortiz, in der er sich uneingeschränkt hinter die Wortschöpfung des Autors stellt. Er präzisiert diese Bezeichnung vor allem im Kontrast zum Wort Akkulturation, das

⁴¹ Die Erstausgabe erschien auf Spanisch 1940 („Contrapunteo cubano del tabaco y el azúcar“). Eine deutsche Erstausgabe („Tabak und Zucker. Ein kubanischer Disput“) wurde 1987 veröffentlicht. Nachfolgend wird aus der englischen Fassung („Cuban Counterpoint. Tobacco and Sugar“) von 1947 zitiert.

⁴² Vgl. dazu Ortiz 1947, S. 95.

⁴³ Siehe bspw. den Gebrauch von *transculturation* in der Studie von Pratt 2007. Der Begriff findet in zahlreichen, auch deutschsprachigen Studien als *Transkulturation* nach wie vor Verwendung.

⁴⁴ H jrup (2003, S. 27–29) versteht in seiner Untersuchung *neoculturation* ebenfalls prozesshaft.

als terminus ad quem eine Einseitigkeit beschreibe: „The ‚uncultured‘ is to receive the benefits of ‚our culture‘; it is he who must change and become converted ‚into us‘“ (Ortiz 1947, S. X). Malinowski rekurriert – ähnlich wie Welsch u. a. – auf die Vorsilbe „trans“ vor allem in ihrer wertfreien und kulturübergreifenden Bedeutungsdimension als wechselseitiger Austausch zwischen zwei Kulturen: „both of them active, both contributing their share, and both co-operating to bring about a new reality of civilization“ (Ortiz 1947, S. X). *Transculturation* sei ein Austausch von Elementen (oder Faktoren) „in which the chief determining forces were the new habitat as well as the old traits of both cultures, the interplay of economic factors peculiar to the New World as well as a new social organization of labor, capital, and enterprise“ (Ortiz 1947, S. XI).

Bemerkenswert und für die Begriffsdiskussion eine kontextuelle Anreicherung ist zum einen der Umstand, dass die Wurzeln des Wortes Transkulturalität in anthropologischen/ethnografischen Diskursen liegen. Zum anderen wird deutlich, dass der kontinuierliche und reziproke Fluss von Materiellem und Immateriellem zwischen – in diesem Fall zwei – als Nationen beschriebenen Gemeinschaften, die in sich wiederum als in vielerlei Hinsicht divers dargestellt werden (weiße Konquistadors und schwarzafrikanische Sklaven), ein von Menschen aktiv gestalteter Prozess ist. Vor diesem Hintergrund mag Transkulturation als Bezeichnung dieses Prozesses dienlich sein; Transkulturalität als Zustandsbeschreibung wird jedoch fragwürdig. Auch eine *transkulturelle* Verfasstheit von Individuen als besondere Zustandsbeschreibung individueller Lebensgegenwart will nicht wirklich mehr überzeugen. Transkulturalität ist dann eigentlich nicht mehr als das, was Andreas Wimmer unter Kultur versteht, nämlich „Resultat eines Prozesses des Aushandelns von Bedeutungen zwischen kulturell geprägten, aber zur reflexiven Hinterfragung und Innovation fähigen Individuen“ (Wimmer 2005, S 13).

3. Responses to Diversity

Auf Bernhard Waldenfels wurde sich von Seiten der Musikpädagogik schon häufiger bezogen. Für den vorliegenden thematischen Zusammenhang besitzt die Vorstellung einer respondierenden Haltung, die der Philosoph im Rückgriff auf Edmund Husserl et al.⁴⁵ als Möglichkeit benennt, um der kritischen Situation zu entkommen, *das Fremde* zu bestimmen, unmittelbar pädagogische Qualitäten (vgl. Clausen 2004d).

„Die Situation ändert sich, wenn wir darauf verzichten, geradewegs zu bestimmen, was das Fremde ist, und wenn wir stattdessen das Fremde nehmen als das, worauf wir antworten und unausweichlich zu antworten haben, also die Aufforderung, Herausforderung, Anreiz, Anruf, Anspruch oder wie immer die Nuancen lauten mögen. Alles Hinsehen und Hinhören wäre ein ‚antwortendes Hinsehen und Hinhören‘; alles Handeln wäre ein ‚antwortendes‘ Verhalten.“ (Waldenfels 1997, S. 108f.)

Wenn im Titel von „*Responses to Diversity*“ die Rede ist, stellt sich – trotz und gerade wegen des Doppelpunktes – die Frage, ob in toto *diversity* als das (neue) Unbekannte angesprochen wird (S. Moosmüller 2009), oder ob der Musikunterricht, der sich in der

⁴⁵ Explizit hingewiesen sei auf die erläuternde Fußnote von Waldenfels (1998, S. 109).

Diktion dieser Veranstaltungsreihe ja in einem Spannungsfeld zu befinden scheint, auf eine offensichtlich für den gegenwärtigen Musikunterricht bedeutsame Realität eine Antwort haben sollte? In jedem Falle wird für die Entgegnung auf diese Frage zunächst dieser Schlüsselbegriff zu klären sein; zugleich wird nach meiner Auffassung damit der Kulturbegriff konturiert.

3.1 Diversität: intrapersonal

Im Umkreis der Debatte um das Diverse und die Diversität wies ich bereits an anderer Stelle (Clausen 2004b) auf den französischen Archäologen und Ethnologen Victor Segalen (1878–1919) hin, der in seinen Fragmenten zu einer „Ästhetik des Diversen“ (1908/1913) von dem *kaleidoskopischen Blick* sprach: Kamele und Tropenhelme ziehen am Touristen vorüber, und dieser ergötzt sich allein an den vielfarbigem Facetten des *Fremden*, goutiert es in gewisser Weise oberflächlich, verharnt jedoch letztlich in dieser Haltung, weil er nicht tiefer zu blicken vermag. Verborgenen bleibt ihm in dieser Phase die Sicht auf einen Kern des Gesehenen. Erst wenn darüber hinausgegangen wird, also Ansichten und Einschätzungen korrigiert werden, seien wir in der Lage, an einer Ästhetik des Diversen teilzuhaben.

Die Vorgänge, die Segalen hier darlegt, sind aus der eigenen Lebenswirklichkeit unmittelbar nachvollziehbar, werden beispielsweise Phasen jenes *kaleidoskopischen Zustands* ins Gedächtnis gerufen, etwa auf einer Urlaubs- oder Bildungsreise.⁴⁶ Sich über diese erste Phase hinwegzusetzen und „ein dauerhaftes Vergnügen, das Diverse zu fühlen“ (Segalen 1994, S. 44) zu entwickeln, gelingt unter den skizzierten, touristischen Umständen weit weniger, weil vielleicht die Zeit fehlt, Sprache als Hindernis wahrgenommen wird oder Furcht ein Zugehen auf das unbekannte Gegenüber hemmt. Segalen verfolgt auf diese Weise eine Neudefinition des Wortes Exotismus, in dem er damit nicht die gängige Auffassung des Andersartigen als oberflächlichen Genuss verbindet und damit auf „das vollkommene Begreifen eines Nicht-Ich“ abzielt, sondern „die scharfe, unmittelbare Wahrnehmung einer ewigen Unverständlichkeit“ (Segalen 1994, S. 44) als Ergebnis formuliert.⁴⁷

Ungeachtet der Tatsache, dass sich Segalens angestrebte Neubewertung des Begriffes Exotismus nicht durchsetzen konnte, sind seine fragmentarischen Ausführungen doch aus musikpädagogischer Perspektive insofern hilfreich, weil sie das Zugehen auf das Gegenüber und die Auseinandersetzung damit als ästhetischen Lernprozess begreifen. In diesem Lichte betrachtet, erhält beispielsweise die nachstehende Aufforderung von Schippers an den Musiklehrer eine ganz praktische Dimension, wie dieses „dauerhafte Vergnügen“ vonstatten gehen könnte:

„Do not try to master too many musics. Over a period of several years, concentrate on maybe two or three (in addition to your own). Choose musics that you feel genuinely interested in, and try to select musics that have very different sounds and back-

⁴⁶ Vgl. dazu Trupp & Trupp 2009; anhand von Fallbeobachtungen werden nicht nur der gegenwärtige Reisetourismus als Wiederkehr Rousseauscher Imaginationen mit all seinen Auswirkungen in Richtung Besucher und Besuchte skizziert, sondern auch der Forschungstourismus wird thematisiert. Taylor weist in diesem Zusammenhang auf die Verwendung und Funktion von „World Music“ hin, „as a kind of empty sonic signifier [...] thus linked with business-class travel, expensive automobiles, and cruises on which there are no other tourists“ (2009, S. 208).

⁴⁷ Siehe dazu die Überlegungen in Clausen (2003, S. 125–145).

grounds, perhaps a traditional one and a contemporary one. Read about them, and especially listen to recordings as much and as often as possible (even while walking the dog or doing the dishes). If possible, try to attend live performances and speak to audiences, communities, and musicians.” (Schippers 2010, S. 168f.)⁴⁸

Werden bei Segalen das Diverse oder Diversität in intrapersonaler Dimension, d. h. als im Selbst vollzogene Kommunikation (Honeycutt et al. 1996), verstanden und beschrieben, so dient das Begriffspaar zugleich als Beschreibungsparameter gegenwärtiger, sozialer, kultureller oder musikbezogener Realitäten.

3.2 Diversität: interpersonell

Es ist auffällig, dass in angloamerikanischen musikpädagogischen Diskursen die Formulierung *cultural diversity* vorherrschend ist, während *kulturelle Vielfalt* in der deutschen Diktion nicht nur ein Übersetzungsproblem darstellt (Clausen 2009) und so gleich (musik)politisch okkupiert wurde (DMR 2010), sondern in Hinsicht auf Musik offenbar keine deutliche Trennschärfe zur Vokabel Transkulturalität (transkulturell) zu erkennen ist. Dies führt in Teilen des Fachdiskurses umgehend zu terminologischen Diskussionen, mindestens aber zu einer Abwertung anderer Begrifflichkeiten, wie inter- oder multikulturell. Maßgeblich dafür ist der Einfluss der Publikationen von Welsch, gleichwohl sein gedanklicher Ausgangspunkt, das „traditionelle Kugelmodell der Kultur“ von Johann Gottfried Herder (Welsch 2009, S. 40), einer kritischen Prüfung kaum standhält (Cvetko 2008). Der nahezu ausschließliche Bezug von Seiten der deutschen Musikpädagogik auf Welsch birgt jedoch Probleme, wie noch zu zeigen sein wird. Er vermag auch mit seiner Fußnote (Welsch 2011, S. 308f.; Fn. 33) die Bedenken aus musikpädagogischer Perspektive m. E. nicht wirklich auszuräumen, wenn von Musiken als gesellschaftliche Praxen ausgegangen wird.⁴⁹

Mir scheint, hier wird ein Schritt ausgelassen, nämlich zunächst den Begriff Diversität deutlich zu konturieren. Eine mögliche Klärung führt z. B. Schippers herbei, der folgendes feststellt:

„Although policies may change, the cohabitation of people from different cultural backgrounds simply needs to be addressed. The term currently favored for this reality is cultural diversity. I will use this latter term to refer to any situation where more than one culture is represented in a particular environment, and I will use it as a neutral term, without implications regarding how cultural diversity is addressed.” (Schippers 2010, S. 28)

Dieser – zumindest meiner Ansicht nach wohltuende – Reset befreit aus bisherigen, auch ideologischen Denkmustern und weist zugleich einen Weg aus der oben genannten Redundanz des Diskurses. Aus einem musikpädagogischen Blickwinkel schließe

⁴⁸ Siehe dazu auch Campbells zweiten Hinweis an Lehrer und Studierende (2004, S. 14).

⁴⁹ Welsch lehnt im Übrigen den Begriff Diversität ab (2011, S. 294), wobei die Begründung dafür ohne weiteres auf unseren Zusammenhang ebenfalls nicht übertragbar ist. Siehe auch die Kritik von Mendivil (2012); vgl. im Gegensatz dazu die konsequente Verwendung von Multikulturalität (multikulturell) bei Stroh (2002).

ich mich auch in dieser Hinsicht seiner klaren, vor allem aber wertfreien Systematik an:

„For cultural diversity as a whole, a useful framework is provided by distinguishing between monocultural approaches, in which the dominant culture is the only reference; multicultural approaches, where plurality is acknowledged but no contact or exchange is stimulated; intercultural approaches, which are characterised by loose contact between cultures and some effort towards mutual understanding; and transcultural approaches, which represent an in-depth exchange of ideas and values.“ (Schippers 2005, S. 29)⁵⁰

Nach Schippers vermögen mono-, multi-, inter- und transkulturelle Einstellungen kulturelle Diversität insgesamt zu strukturieren. Außerdem hebt er hervor, dass die Grenzen dazwischen fließend seien. Alle vier tragen dazu bei, den jeweiligen Umgang damit generell, sei er nun institutionell oder individuell, auszumessen (Schippers 2010, S. 30). Damit sind zugleich Beschreibungskategorien vergangener oder gegenwärtiger Phänomene bereitgestellt. Recht verkürzt, jedoch gut verständlich illustriert Schippers diese Sichtweise anhand zweier Beispiele wie folgt:

„This process can come full circle: the once very terse mix of Spanish and African culture that simmered on an island in the Caribbean for a few hundred years is now seen as a single Cuban culture, with son and salsa as key outcomes. And even if we only go back a few decades, the advent of Latinos in the United States, Italians in the Netherlands, or Greeks in Australia was seen as an insurmountable clash of cultures. Now, these groups are generally regarded as part of mainstream culture, as concern turns to newcomers from other cultures – often with strikingly similar prejudice.“ (Schippers 2010, S. 31).

Hier tut sich eine interpersonale Facette auf, die ebenfalls den Beobachter selbst in Frage stellt, m. a. W.: je nach Perspektive, als Mitglied der beschriebenen Kultur (emisch) oder als Betrachter von außen (ethisch), ist der Blick auf Kultur, auf Musik und auf Musik als Kultur ein anderer.⁵¹ Emisch betrachtet, verunsichert nicht selten die Verwendung von Vokabeln wie Transkulturalität, Transnationalität, Transstaatlichkeit, Translokalität usw. zur Beschreibung diverser Realität. Im Falle von Transkulturalität liegt offenbar ein Grund darin, dass *Kultur* mit einer individualisierten, subjektiven Vorstellung von dem, was ich immateriell und materiell für bedeutsam halte, konnotiert wird. Damit tauchen wir in eine Atmosphäre ein mit deutlich dünner Luft und setzen uns der Schwierigkeit aus, das Wort Kultur, so weit es geht, offenbar mit bestimmen zu müssen.⁵² Denn ohne sorgfältige Begriffsklärung scheint sich angesichts dieser „Transifizierung“ (Weichhart 2010) des Kulturbegriffes der Einzelne auf-

⁵⁰ Etwas ausführlicher dargestellt bei Schippers 2010, S. 28–32.

⁵¹ Die Verwendung von emisch und ethisch folgt Netti (2005a, S. 228f.).

⁵² Siehe dazu Hammel 2007; gleichwohl überrascht dort, dass Ethnomusikologie (z. B. über Autoren wie Kunst, Merriam, Mantle-Hood, Seeger, Bohlman u. v. m.) als Bezugsdisziplin völlig unberücksichtigt bleibt. Eine strukturierte Darstellung des Kulturbegriffs aus Sicht der Kulturwissenschaften unternimmt Klaus P. Hansen (2009, S. 235–317); einen anderen Ansatz verfolgt Michael Denning (2004).

zulösen, mithin wird dahinter die Ritzersche *McDonaldisierung* oder das (inzwischen widerlegte) *cultural grey-out* von Alan Lomax vermutet.⁵³

Es ist dem Soziologen Dirk Baecker grundsätzlich zuzustimmen, wenn er feststellt: „Wer sich kulturell für identisch hält, vergisst, dass er seine Identität aus dem Vergleich gewonnen hat und der und das Andere daher im Zentrum dieser Identität sitzt“ (Baecker 2001, S. 9). Jene „Praxis des Vergleichens“ als Kultur erst konstituierende Tätigkeit illustriert er anschaulich anhand eines Beispiels, bei der „ein Intellektueller“ einen im Gebet befindlichen Gläubigen durch die Frage: „Wie interessant! Weißt du, dass andere Völker an ganz andere Götter glauben?“ (Baecker 2001, S. 48) in eine solche Vergleichssituation hineindrängt. Der Betende kann diese Behauptung nur als Zumutung zurückweisen und hält die anderen Völker entsprechend für ungläubig. In Wahrheit sei er aber – so schließt Baecker – „schon erschüttert.“ Die sehr plastische Szene verdeutlicht, was der Autor an anderer Stelle in Hinsicht auf den Kulturbegriff feststellte:

„Was immer an andersartigen Lebensformen und Gepflogenheiten der Geselligkeit auf dem Globus existiert, zur ‚Kultur‘ wird es erst, wenn es auf eine andere ‚Kultur‘ stößt, für die dasselbe gilt.“ (Baecker 2001, S. 17)⁵⁴

Kultur entsteht nach dieser Auffassung im Kontakt mit Anderem und folgt – wie Wimmer (2005) titelt – einer „Dynamik des Aushandelns von Bedeutungen“. Das Gesehene wird mit Zuweisungen angereichert oder korrigiert. Mein folgendes Beispiel soll dies, ohne auf Details einzugehen, illustrieren: *Seppuku* (oder *harakiri*) ist ein grässliches, blutiges Verbrechen an menschlichem Leben durch eigene Hand und ein komplexer ritueller Vorgang, dem Abwägungen individueller (*meiyo*; Ehre) und gesellschaftlich (*bushido*; Verhaltenskodex der Samurai) relevanter Fragestellungen vorausgingen; mithin begleiten im Verhältnis zu mir differente Menschseins- und Jenseitsvorstellungen diesen Schritt.

Klaus P. Hansen (2009, S. 235–317) identifiziert nach seiner Zusammenschau der verschiedenen Kulturbegriffe zwei grundlegende Ansätze: „Wo der kultursemiotische Diskurs Orientierung feiert, diagnostizieren Sahlins, Bourdieu und Foucault Manipulation und Ideologie. Die eine Seite betont die positiven Wirkungen der Kultur, die andere die negative“ (Hansen 2009, S. 314). Seinen Ausführungen hatte er die Prämisse vorausgeschickt, dass „unter Kultur [...] die gemeinsame Grundlage von Standardisierung, Kollektiv und Individuum“ (Hansen 2009, S. 236) gefasst werden soll. Daher ist die Funktionsbeschreibung von Kultur, auf die er am Schluss kommt, schlüssig:

„Es ist das Wesensmerkmal der Kultur, so sollte man sagen, daß sie Kollektivität stiftet. [...] Um eine Mythisierung, die auch bei diesem Ansatz möglich wäre, gleich vorzukommen: Kollektivstiftung bedeutet nicht die Zähmung individueller Anarchie.“ (Hansen 2009, S. 315)

⁵³ Zu dieser hin und wieder aufflammenden These von Lomax aus dem Jahr 1968 siehe den Beitrag von Grupe (2007), auch Nettle (2005a, S. 431–442).

⁵⁴ Siehe auch Geertz 2007, S. 27. Er erinnert auch an Charles Taylors Begriff „deep diversity“, der hier jedoch nicht näher ausgeführt wird.

Hier verbergen sich im Übrigen zwei weitere, semantisch stark aufgeladene Schlüsselbegriffe, nämlich Identität und Nation, zu denen in diesem Rahmen lediglich folgendes angemerkt werden kann: Ein Kulturbegriff, der wohlmöglich Kultur mit Nation verwechselt (Anderson 2005; Chatterjee 1986) oder im schlimmsten Falle gar beides über einen diffusen Identitätsbegriff⁵⁵ bis zur Unkenntlichkeit verzerrt, prägt nicht selten auch die musikpädagogischen Debatten (Hebert & Kertz-Welzel 2012). Im 19. Jahrhundert wurde diese Verbindung über das Wort *Kulturnation* bereits beschworen und feiert im 21. Jahrhundert fröhliche Urständ (Piwoni 2012). Der Blick etwa in §6 BVFG (Bundesvertriebenengesetz) oder in das Grundsatzprogramm der CSU (2007, S. 19–21) zeigt jene fragwürdige Revitalisierung; auch eine Enquete-Kommission schätzte diese politischen Vorgänge, aber auch das höchst schwierige Schlagwort von der „Hauptstadtkultur Berlin“, äußerst kritisch ein (Sollfrank 2005). Für die Musikpädagogik beispielhaft sind nicht nur die Diskussion um einen „Migrationsbezug“ (Ott 2012b, S. 115) im schulischen Musikunterricht, sondern gleichfalls die bereits erwähnte Kanon-Debatte.⁵⁶ Timothy D. Taylor (2007, S. 164–165) macht dies deutlich, wenn er auf die umfangreiche Debatte in der Anthropologie hinweist, in der Lila Abu-Lughod in den 1990er-Jahren auf die trennende Kraft und hierarchische Macht des Kulturbegriffes aufmerksam machte.⁵⁷ Er legt dar, wie unzureichend die Vokabel Kultur für die Beschreibung musikbezogener Realitäten ist. Auch wenn für ihn der Anlass eine Beobachtung in englischen Sprachräumen ist, die ohne weiteres auf deutsche Diskussionen nicht zu übertragen ist, so vermittelt sich die Wirkmacht des Kultur-Konzepts, z. B. im Bereich der Kommerzialisierung von populärer Musik und world musics durchaus. Taylor bemerkt, dass „world musics“ gegenwärtig häufig mit dem Zusatz „cultural music“ oder „cultural instruments“ (Taylor 2007, S. 164) versehen werden.⁵⁸

„Because of the assumptions that the ‚cultural‘ is the uncommodified (but eminently commodifiable), the inverse is also a common assumption in the discourse of popular musics: the Non-Cultural is the Commercial.“ (Taylor 2007, S. 165)

Die Kommodifizierung von – in diesem Falle – world musics und populärer Musik vollzieht sich über den Kulturbegriff und nutzt das innewohnende hierarchische Potenzial, um Kultur (die traditionelle, authentische Musik) von Nicht-Kultur (Mainstream, kommerziell) zu unterscheiden.

⁵⁵ Vgl. Fn. 22; siehe zuletzt Barth 2013, S. 55–57; unklar bleibt in diesem Beitrag, der sich auf Ott 2012a bezieht, nicht nur, welcher Identitäts- und Ethnizitätsbegriff (als Einstieg siehe z. B. Hansen 2009, S. 217–225) hier zu Grunde gelegt wird. Eröffnet wird, wenn auch nicht benannt, die schwierige Diskussion um Ethnifizierung (*ethnification*; *ethnicization*). Evidenzbasiert und auf Musik bezogen widmen sich mindestens zwei Disziplinen (Ethnomuskologie und Musikpsychologie) dieser Thematik, deren Diskurse eigentlich zur Kenntnis zu nehmen wären.

⁵⁶ Bohlman skizziert übrigens die terminologische Wende in den 1950er-Jahren von *Vergleichender Musikwissenschaft* zu *ethnomusicology* anhand des (westlichen) Kanon-Begriffs (Bohlman 1992, S. 134). Dieser Blick ist sehr hilfreich und verstärkt zugleich die musikpädagogische Kritik an der Brauchbarkeit und Begründbarkeit eines Kanons.

⁵⁷ Siehe dazu Nettel (2005, S. 215–231), der aus dem Blickwinkel der Ethnomuskologie fünf Zugänge aufzeigt.

⁵⁸ Ein vergleichbares Label, etwa *kulturelle* Musik, gibt es im Deutschen gegenwärtig nicht. Eine diesem Phänomen ähnliche Etikettierung ist vermutlich *traditionelle* oder *authentische* Musik. Auf beide Vokabeln wird im dritten Kapitel kurz einzugehen sein.

Ein Beispiel von Schippers, das er im Umfeld seiner Ausführungen zur Funktion von Markern wie ethnische (*ethnic*) oder schwarze Musik (*Black Music*) gibt, illustriert, welche Botschaften sich hinter solchen Labeln generell verbergen, wenn sie sich ähnlicher Konzepte bedienen und was sie beim Rezipienten auslösen:

„In the end, such terminology sends out skewed messages about why listeners should engage with particular sounds. How well would the music of Bach do if it was marked as “Traditional Caucasian Eighteenth-Century Lutheran Music?” (Schippers 2010, S. 24)

Der bestehenden Unstimmigkeiten in Hinsicht auf die Verwendung der Vokabeln Inter- oder Transkulturalität im musikpädagogischen Diskurs, insbesondere der damit transportierten Kulturvorstellungen, wurde sowohl aus begriffsgeschichtlicher als auch mit Entlehnungen aus unterschiedlichen Disziplinen begegnet. Doch stellt sich die Frage, ob mit diesen Bemühungen, die reichlich beschriebenen Kulturbegriffe durch Rückbeziehungen auf Kulturwissenschaft oder Philosophie etc. schärfen zu wollen, für musikpädagogische Anliegen tatsächlich der richtige Weg beschritten wird, gar ausreichend ist. Müsste nicht viel stärker der ethnomusikologische Diskurs, spätestens seit John Blacking, vor allem aber mit Alan Merriam (*music as culture*) und Anthony Seeger (*musical anthropology*) ins Blickfeld gerückt werden?⁵⁹ Ansonsten wird im Anschluss an die Ausflüge in die Soziologie, in die Erziehungswissenschaft und die Kulturwissenschaft, Musik stets als *der* jeweiligen Kulturvorstellung nachträglich hinzugeführt und nicht – wie die Begriffsdiskussion der 1960er- und 1970er-Jahre in der angloamerikanischen Ethnomusikologie zeigt – als *music as culture*⁶⁰ erörtert. Verstellt die Begriffsdiskussion um Kultur nicht vielmehr den unerlässlichen Blick auf Musiken?

Bruno Nettl hat im Rückgriff auf den Altvater der Sozialanthropologie Edward B. Tylor (1832–1917) – ungeachtet dessen evolutionistischen Auffassungen – unter der Überschrift „Ode to Tylor“ das berühmte Zitat aus „Primitive Cultures (1871)“ wiedergelesen und als Aufhänger genommen, um quasi einen Schritt aus dem Dschungel der Kulturdefinitionen heraus zu tun und von dort erneut über Musik nachzudenken. Diesem möchte ich einen Augenblick folgen:

„[Culture is] that complex whole which includes knowledge, belief, art, morals, law, custom, and any other capacities or habits acquired by man as a member of society.“
(zitiert nach Nettl 2005a, S. 216)

Nettl erläutert die einzelnen Elemente dieser Definition (Nettl 2005a, S. 216f.) und macht deutlich, dass darin sowohl die Diversität spezifischer Elemente, wie z. B.

⁵⁹ Gleichwohl es sich um eine journalistische Textsorte handelt, sei beispielhaft auf einen Beitrag von Ott (2011) hingewiesen. In seiner Lesart und Darstellungsform zentraler Aspekte wie Weltmusik, Authentizität, der Rolle von Kommerz, der Formulierung „äußerst lebendige traditionelle Musik“, die von Globalisierung bedroht sei, sind genuin ethnomusikologische Themen angesprochen, die allerdings terminologisch unscharf dargestellt sind, mithin nicht den Forschungsstand wiedergeben. So werden Bilder bestätigt und Musikpraxen präjudiziert und dem grundlegend musikpädagogischen Anliegen sprachlich entgegen gehandelt.

⁶⁰ Unberücksichtigt bleiben hier die für eine Epistemologie der Ethnomusikologie wichtigen Ausdifferenzierungen und Erweiterungen im Begriffsdiskurs. Sie sind zahlreich in der Literatur dargestellt, siehe z. B. Stone 2008; Bohlman 1992.

Kunst, Ökonomie, Religion, Technologie etc., als auch der Mensch als aktives Individuum und soziales Wesen jene Elemente gestaltend enthalten sind. Blendet man für einen Augenblick die sozialdarwinistischen Vorstellungen Tylors aus, ist dies tatsächlich eine durchaus brauchbare Definition, weil die genannten Elemente unmittelbar auf Musik bezogen werden können. Nettle nutzt daher diese matrixähnliche Begriffsbestimmung, um aus der Sicht ethnomusikologischer Forschung Musik *als* Kultur zu verdeutlichen.

„The study of music as culture would require the integration of music and its concepts and its attendant behaviour and indeed, all musical life, into this kind of a model of culture.“ (Nettl 2005a, S. 217)

Wurde oben die Frage gestellt, ob der Kulturbegriff aus Sicht der Musikpädagogik nicht den Blick auf Musik verstelle, so ist diese nun, nach einem knappen Blick in die Ethnomusikologie zu bejahen. Bevor diese Antwort jedoch begründet wird, ist nachfolgend der Bogen zum Anfang dieses Unterkapitels zu schlagen.

Kulturelle Diversität im oben genannten Sinne ist, so bleibt festzuhalten, keine feste Größe und lässt sich auch nicht über den Begriff Nation nivellieren⁶¹, sondern es lassen sich – wie Schippers (2010, S. 29) vorschlägt – über einen „Fremdartigkeits-Index“ (*unfamiliarity index*) Beziehungen zu Musiken individuell und subjektiv feststellen. Es konnte gezeigt werden, dass das im deutschen musikpädagogischen Diskurs bevorzugt verwendete Schlüsselwort Transkulturalität unter Hinzunahme der Blickwinkel von Taylor, Schippers u. a. bereits eine spezifische Sicht auf kulturelle Diversität beschreibt. Um der aus anderen Disziplinen gespeisten und nur bedingt brauchbaren terminologischen Engführungen zu entkommen, mithin das Nebeneinander von nur ideologisch zu begründenden Bezeichnungen wie inter-, trans- oder multikulturell als systematischer Kategorie eines Teilbereiches schulischen Musikunterrichts zu vermeiden, schlage ich vor, Musiken als Element diverser gesellschaftlicher Praxen als Ausgangspunkt eines musikpädagogisch angeleiteten Nachdenkens über Musik zu nehmen. Trans-, inter-, multi- oder monokulturelle Einstellungen sind dann gleichberechtigt nebeneinander stehende, sich zum Teil überschneidende Haltungen und Beschreibungskategorien.

Dafür ist Voraussetzung, dass primär auf die musikalischen Praxen geblickt wird, zu denen in unterschiedlicher Weise Einstellungen entwickelt werden. Bezugspunkte können die eigenen, für bedeutsam erachteten usuellen Praxen sein (monokulturell), die Verbindung zwischen ihnen (interkulturell) oder ihre Durchdringungen und Vermischungen (transkulturell). Der Kulturbegriff ist nicht Ausgangspunkt des Nachdenkens, sondern Endpunkt, weil von Musiken als gesellschaftliche Praxen ausgegangen wird und diese sind primär als divers zu beschreiben oder treten mir divers entgegen.

⁶¹ Darauf weist im Übrigen Blacking unter der Überschrift „Contradictions of Multicultural Education“ (1985, S. 15) mit Blick auf England hin.

4. Perspektivenwechsel in der Musiklehrerbildung

Wenn wir Schülerinnen und Schüler vor den hier dargestellten Hintergründen als bereits in diversen musikbezogenen usuellen Praxis stehend begreifen, dann ist in der Planung, Durchführung und Evaluation von Musikunterricht die „Pluralität von Klangerscheinungen“ (Drummond 2005; Eicke 1973) auszugehen. Dies hat Konsequenzen für die Institutionen Schule und Hochschule (Clausen 2011, 2013). Zwei ähnliche Ansätze illustrieren im Folgenden die Konsequenzen, die sich aus dem zuvor Gesagten ergeben können.

4.1 Perspektivenwechsel Eins

Für den Schulunterricht von Musiken als diverse gesellschaftliche Praxen auszugehen und zwar durchaus im Sinne einer kritischen Selbstsicht, wie es z. B. Gary R. Howard (2006) im Umfeld der *whiteness studies* für die Lehrerbildung generell vorführt, ist in Deutschland bisher kaum geglückt, wäre aber dringend notwendig. Schippers weist in ähnlicher Weise darauf hin, indem er zum einen den Wurzeln der Musiklehrerbildung nachgeht und zum anderen die Konsequenzen von Diversität, d. h. unterschiedliche Arten der Musikvermittlung für die Lehrerbildung an Musikhochschulen offen legt (Schippers 2004). In einem weiteren Rückbezug auf diesen Aufsatz stellt er an anderer Stelle fest:

„Most formal music education can be described as representing a view of music that is predominantly atomistic, notation based, and relatively static in its approach to tradition, authenticity, and context. It can be regarded as still following nineteenth-century German ideas and values. It is worth examining to what extent this is true for music in schools, public music schools, and conservatoires and how it interacts with the rise of musical diversity.“ (Schippers 2010, S. 104)⁶²

Er weist darauf hin, dass es ganz wesentlich für die Zukunft des schulischen Musikunterrichts sein wird, welche Vorstellungen eine Gesellschaft für die nahe und ferne Zukunft entwickelt. Es gäbe Anzeichen dafür, dass die so genannte westliche klassische Musik, trotz ihrer zweifellos großartigen Leistungen, nur noch schwer mit der Lebensgegenwart von Schülerinnen und Schülern verknüpft werden kann, wenn dies als Anspruch an das Schulfach Musik formuliert wird (Schippers 2010, S. 105). Gesellschaften, die sich der Herausforderung stellen, die auf Musik bezogene diverse Realität in die Schule zu übersetzen, sollten – so Schippers – Strukturierungshilfen geben, um Schülerinnen und Schüler darauf vorzubereiten. Ein transkultureller Zugang, der eine Vielseitigkeit von Konzepten und Werten unterschiedlicher Musiken anbietet, gäbe ihnen die Möglichkeit, den jeweils eigenen Weg zur Vertiefung zu finden und auszuwählen (Schippers 2010, S. 105f.). Auf der Ebene der Lehrmaterialien ist dies be-

⁶² Die im obigen Textausschnitt genannten drei Schlüsselworte (*tradition, authenticity, context*) sind für Schippers zentral. In seinem Buch „Facing the Music“ widmet er sich ihnen recht ausführlich (Schippers 2010, S. 41–60), weil auf sie als Elemente seines „Twelve Continuum Transmission Framework“ (TCTF) zurückgegriffen wird (Schippers 2010, S. 124). Fünf Jahre zuvor publizierte der Autor ein ähnliches Modell, das „seven-continuum transmission model (SCTM)“ (Schippers 2005, S. 31).

reits mehrfach vorgeführt worden, wie z. B. mit der Buchreihe „Global Music Series“ von Bonnie C. Wade und Patricia S. Campbell.

4.2 Perspektivenwechsel Zwei

John Drummond weist in diesem Zusammenhang darauf hin, dass Studierenden die Aneignung und Umwandlung von Musiken in Vergangenheit und Gegenwart verständlich gemacht werden müssen, auch wenn unsicher ist, ob damit Vorurteile gefördert oder tatsächliche Perspektivenwechsel grundlegend vollzogen werden (Drummond 2005, S. 4). In einem späteren Beitrag, in dem er sich dieser Problematik ausführlicher widmet, bemerkt er, dass die eurozentrierte Sichtweise, die auch in einer schwierigen Verbindung mit dem Begriff Identität steht, jenen Perspektivenwechsel in der Musiklehrerbildung erschwert, wenn dominante Paradigma (siehe oben) als Voraussetzung für oder als Bestandteile von Musiklehrerbildung formuliert:

„The training of music educators tends to encourage them to operate within the dominant paradigm rather than to challenge it; and indeed, it would be remiss if it did not equip teachers with the means to be successful within the prevailing system.“
(Drummond 2010, S. 119)

Drummond entwickelt anhand einer Reihe von Befunden einen Gedanken, der auf den ersten Blick verwundert oder – um dies als Beginn einer Herausforderung an das eigene Selbst zu interpretieren – absurd erscheinen mag. Er stellt die Bezeichnung „europäische Kunstmusik“ in Frage und dekonstruiert zunächst den Begriff Europa, genauer gesagt, ersetzt ihn durch eine neue Bezeichnung.

„While Europeans may have defined their own region as a continent, there is no geographical argument to back this up; indeed, a geological claim can be made for the ‘subcontinent’ of India, since it lies on a different tectonic plate from the rest of Asia. While ‘Europe’ is now a political entity, from a geographical and ethnomusicological point of view it may be more properly described as part of a larger continent: as North-west Asia.“ (Drummond 2010, S. 121)

Der Autor legt einerseits dar, dass dies keine neue Sichtweise sei und fügt andererseits an, dass *Westliche Kunstmusik* damit zu *Nordwest asiatischer Kunstmusik* („North-west Asian art music“) würde und lässt sogleich die Frage folgen, was eigentlich *Kunstmusik* bedeutet. Anhand von ethnomusikologischen Erwägungen kommt Drummond zu dem Ergebnis, dass von *nordwestasiatischer Hofmusik* („North-west Asian Court Music“) zu sprechen sei, weil die Umstände, in denen große Teile dieser Kunstmusik entstanden, mit den Musiken aus China, Japan oder Indien ähneln.

Dieser konsequente Perspektivenwechsel ist keine bloße Namensänderung, sondern greift an die Wurzeln jener Begrifflichkeiten, die als mächtige Etiketten ein bipolares Denken in der Musikpädagogik fördern. Die Schlussfolgerung dieser Umbenennung resümiert Drummond wie folgt:

„It also encourages the realization that ‘my music’ is part of ‘my identity’ as a social being in a cultural tradition, even when ‘my music’ is the music of Bach or Beethoven. It acknowledges that one’s own music is part of cultural diversity, not apart

from it. It breaks down the binary opposition referred to by Thompson. At the same time, it does not mean an abandoning of one's own music, but a deepening understanding of it: the canon is intact, the professional requirements of performers remain as before, and the heritage is acknowledged if not strengthened." (Drummond 2010, S. 122)

4.3 Zusammenfassung

Die Anwendung dieser Perspektivenwechsel, mit denen Drummond seinen Beitrag schließt und die auch Schippers näher ausführt, wirken direkt auf alle Fähigkeiten und Fertigkeiten, die sowohl an Künstlerischen als auch an Wissenschaftlichen Hochschulen als unabdingbar angesehen werden. Für die deutsche Musiklehrerbildung bedeutet diese Anerkennung kultureller Diversität zunächst eine Entscheidung. Lässt das fachspezifische Kompetenzprofil Musik in den ländergemeinsamen Anforderungen für die Lehrerbildung (KMK 2010)⁶³ zumindest in Ansätzen diese Sichtweise zu, so haben Ausbildungsstandorte doch die Möglichkeit zu entscheiden, mit welchem Profil sie Absolventinnen und Absolventen am Ende des Studiums in die Schule entlassen möchte.

Diversität ist in jedem Falle zu konzederen, nicht jedoch als neues Spannungsfeld, denn sie war stets und ist präsent. Die „Responses to Diversity“ fallen vor dem hier Dargestellten also mehrperspektivisch aus: in Bezug auf Musikpädagogik als Wissenschaft und als Fachdidaktik bezogen auf Hochschule und Schule.

5. Resümee

Zu Blackings Prognose von 1973, Ethnomusikologie habe die Kraft eine Revolution in der Welt der Musik und der Musikpädagogik herbeizuführen⁶⁴, merkte Campbell⁶⁵ schon vor 10 Jahren aus ihrer Perspektive folgendes an:

„This prediction has come to pass and is now realized in the broader conceptualization of music that finds its way into academic courses and applied performance experiences for students of all levels of instruction, and through the questions, frameworks, and processes of research that straddles the two fields.“ (Campbell 2003, S. 28)⁶⁶

⁶³ Es finden sich z. B. Hinweise auf „musikpraktische Erfahrung mit der Musik verschiedener Kulturen“, „Umgang mit Differenzen“ sowie recht vage „Aspekte von Interkulturalität“ (KMK 2010, S. 33–33).

⁶⁴ „Ethnomusicology has the power to create a revolution in the world of music and music education“ (Blacking 1973, S. 4).

⁶⁵ Campbell widmete sich 2000 in einem Aufsatz recht ausführlich der Person und dem Schaffen von Blacking, wobei im Rückblick deutlich wird, wie groß der Einfluss auf ihr Denken, insbesondere auf die Lehrbuch-Reihe mit Wade gewesen ist; vgl. z. B. das Vorwort zu Campbell 2004 mit folgender Feststellung: „The substance of Blacking's point is provocative, however: that music is deciphered and made meaningful through individual and collective cultural interpretation. Teachers can hope to shape meaning-making through the provision of information on the music's structures, functions, values, and contexts, beyond which each student must find his or her own personal way to an understanding and appreciation of it“ (Campbell 2000, S. 354).

⁶⁶ Etwas differenzierter und leicht verhaltener äußert sich die Autorin in Campbell 2002, S. 31.

Für Deutschland – das ist offensichtlich – ist diese Feststellung in jedweder Hinsicht bis heute nicht zutreffend. Ungeachtet der Fragen, ob es Gründe dafür gibt⁶⁷, ob es wünschenswert ist – ja, ob Campbells Enthusiasmus tatsächlich für die US-amerikanische Musikpädagogik berechtigt ist, bleibt entlang an den genannten Schlüsselwörtern dieser Anmerkung („academic courses“, „applied performance experiences for students“, „processes of research“) folgendes zu resümieren:

Für die Musikpädagogik resultieren daraus zwei Notwendigkeiten: Zum einen ist Diversität nicht mehr als Sonderfall einer inter- oder transkulturellen Musikdidaktik zu diskutieren. Zum anderen ist die Fokussierung auf Migration nur als eines, jedoch nicht den Fachdiskurs entscheidendes Element dabei.⁶⁸ Das bedeutet, verstärkt einen Blick in die Ethnomusikologie zu werfen und sich weiterhin, mit kritischer Haltung, zu internationalisieren. Erziehungswissenschaftliche und insbesondere kulturwissenschaftliche Sichtweisen, die gegenwärtig zum Teil recht prominent sind, bedürfen einer kontinuierlich kritischen Bewertung, denn sie können – wie oben ausgeführt – unter Umständen den Blick auf Musik (als gesellschaftliche Praxis und ergo als Kultur) verstellen. Notwendig scheint außerdem eine Korrektur von Bildern, die Ethnomusikologie als Kelchbewahrer „traditioneller Gesellschaften“ und Authentizitätswächter darstellen. So wie bspw. mit der New Musicology die Historische Musikwissenschaft ihr Fachverständnis kritisch reflektiert, so folgt der in diesen Ausführungen angemahnte Blick in die Ethnomusikologie nicht einem vordergründigen Nutzen, im Sinne eines Lieferanten von Informationen über andere Musiken. Der „gegenseitige Nutzen“ (Lehmann-Wermser & Niessen 2012, S. 8), wenn melioristische Absichten von prioritärer Bedeutung sind, schlägt sich einerseits nieder in einer *applied ethnomusicology* (Harrison 2012; Pettan 2008) als Teilbereich der Ethnomusikologie, wobei die Rolle von Sichtweisen der Musikpädagogik noch auszuloten wäre. Andererseits helfen ethnomusikologische Perspektiven auf Musik, den Blick in der Weise zu öffnen, dass Othering, Ethnizität, Identität, Nation etc. und schließlich der Musikbegriff selbst zu einem Nachdenken über individuelle Haltungen und Ansichten führen.

⁶⁷ Eine Studie, wie die von Weber (2005) könnte u. U. Antworten liefern, denn es ist – zumindest für mich – nicht bis ins Detail erklärbar, warum der deutsche Musikunterricht im Spannungsfeld politischer, gesellschaftlicher und fachlicher Wirkkräfte nie grundsätzlich den Musikbegriff im hier skizzierten Sinne hinterfragt.

⁶⁸ Meine über Mecherils (2010, 2003) Ausführungen geschärfte Kritik an einer migrationsspezifischen Musikdidaktik habe ich bereits mehrfach geäußert (zuletzt Clausen 2013).

Literatur

- Abel-Struth, Sigrid (1970). *Materialien zur Entwicklung der Musikpädagogik als Wissenschaft.: Zum Stand der deutschen Musikpädagogik und seiner Vorgeschichte.* Musikpädagogik. Forschung und Lehre. Mainz: Schott.
- Abu-Lughod, Lila (1991). Writing against Culture. In Richard G. Fox (Hrsg.), *Recapturing Anthropology: Working in the Present.* Santa Fe: School of American Research (S. 137–162)
- Aicher-Jakob, Marion (2010). *Identitätskonstruktionen türkischer Jugendlicher. Ein Leben mit oder zwischen zwei Kulturen.* VS Research. Wiesbaden: VS.
- Alt, Michael (1970). Die Öffentlichkeitsaufgaben der Musikpädagogik. In M. Alt (Hrsg.), *Empirische Forschung in der Musikpädagogik* (S. 4–6). Mainz: B. Schott's Söhne.
- Anderson, Benedict (2005). *Die Erfindung der Nation: Zur Karriere eines folgenreichen Konzepts* (3. Aufl.). Frankfurt: Campus.
- Applegate, Celia & Potter, Pamela (2002). Germans as the „People of Music“. Genealogy of an Identity. In P. Potter & C. P. Applegate (Hrsg.), *Music and German national identity* (S. 1–35). Chicago: University of Chicago Press.
- Aubert, Laurent (2001). *La Musique de l'autre. Les nouveaux défis de l'ethnomusicologie.* Genève: Georg.
- Bachmann-Medick, Doris (2009). Spatial Turn. In D. Bachmann-Medick (Hrsg.), *Cultural Turns. Neuorientierungen in den Kulturwissenschaften.* 3., neu bearb. Aufl. (S. 284–328). Reinbek: Rowohlt.
- Badawia, Tarek (2002). *Der dritte Stuhl.: Eine Grounded-Theory-Studie zum kreativen Umgang bildungserfolgreicher Immigrant*innenjugendlicher mit kultureller Differenz.* Frankfurt: IKO.
- Baecker, Dirk (2001). *Wozu Kultur?* (2. erw. Aufl.). Berlin: Kadmos.
- Barth, Dorothee (2013). „In Deutschland wirst du zum Türken gemacht!“ oder: Die Geister, die ich rief, werd ich nun nicht los. *Diskussion Musikpädagogik*, 57, 50-58.
- Bäßler, Hans (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). Festschrift für Franz Niermann. Augsburg: Wißner.
- Beck, Johannes (1974). *Lernen in der Klassenschule. Untersuchungen für die Praxis.* Reinbek: Rowohlt.
- Bellmann, Johannes & Ehrenspeck, Yvonne (2006). Historisch/systematisch – Anmerkungen zur Methodendiskussion in der pädagogischen Historiographie. *Zeitschrift für Pädagogik*, 55 (2), 246-264.
- Bergeron, Katherine & Bohlman, Philip V. (Hrsg.) (1992). *Disciplining Music: Musicology and Its Canons.* Chicago: University of Chicago Press.
- Blacking, John (1973). *How Musical is Man?* London: Faber & Faber.

- Bohlmann, Philip V. (1992). Ethnomusicologist's Challenge to the Canon; the Canon's Challenge to Ethnomusicology. In K. Bergeron & P. V. Bohlman (Hrsg.), *Disciplining Music. Musicology and Its Canons* (S. 116–136). Chicago: University of Chicago Press.
- Bollenbeck, Georg (1996). *Bildung und Kultur: Glanz und Elend eines deutschen Deutungsmusters*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Campbell, Patricia S. (1996). *Music in Cultural Context. Eight Views on World Music Education*. Reston: Music Educators National Conference.
- Campbell, Patricia S. (2000). How Musical We Are: John Blacking on Music, Education, and Cultural Understanding. *Journal of Research in Music Education*, 48 (4), 336–359.
- Campbell, Patricia S. (2002). Music Education in a Time of Cultural Transformation. *Music Educators Journal*, 89 (1), 27–32+54.
- Campbell, Patricia S. (2003). Ethnomusicology and Music Education: Crossroads for knowing music, education, and culture. *Research Studies in Music Education*, 21 (6), 16–30. Verfügbar unter: <http://rsm.sagepub.com/content/21/1/16> [5.6.2013].
- Campbell, Patricia S. (2004). *Teaching Music Globally. Experiencing Music, Expressing Culture*. New York: Oxford University Press.
- Campbell, Patricia S. & Bannerman, Julie (2010). Anatomy of Mused 452: A Course Called Ethnomusicology in the Schools. *Diskussion Musikpädagogik*, 48, 35–41.
- Campbell, Patricia S., Drummond, John, Dunbar-Hall, Peter, Howard, Keith, Schippers, Huib & Wiggins, Trevor (Hrsg.) (2005). *Cultural diversity in music education. directions and challenges for the 21st century*. Bowen Hills: Australian Academic Press.
- Cesana, Andreas (1988). *Geschichte als Entwicklung? Zur Kritik des geschichtsphilosophischen Entwicklungsdenkens*. Berlin: De Gruyter.
- Chatterjee, Partha (1986). *Nationalist thought and the colonial world: A derivative discourse?* Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Choate, Robert A. (Hrsg.) (1968). *Documentary Report of the Tanglewood Symposium*. Washington: Music Educators National Conference.
- Christlich Soziale Union (CSU) (2007). *Chancen für alle! In Freiheit und Verantwortung gemeinsam Zukunft gestalten*. Verfügbar unter: <http://www.csu.de/dateien/partei/gsp/grundsatzprogramm.pdf> [7.3.2013].
- Clausen, Bernd (2004a). Transkulturelle Musikpädagogik. Entwurf einer Musik(en)pädagogik. In B. Clausen (Hrsg.), *Lebendige Phantasie* (Pendulum. Bielefelder Schriften zur Ästhetischen Erziehung 1, S. 139–145). Bielefeld: Aisthesis.
- Clausen, Bernd (2004b). Das dauerhafte Vergnügen, das Diverse zu fühlen. In B. Clausen (Hrsg.), *Lebendige Phantasie* (Pendulum. Bielefelder Schriften zur Ästhetischen Erziehung 1, S. 99–108). Bielefeld: Aisthesis.
- Clausen, Bernd (2004c). Das Andere muss das Allgemeine werden. Noch einmal vom Problem der „Interkulturalität“ in der Musikpädagogik. *nmz*, 53 (2), 23.

- Clausen, Bernd (2004d). Was bleibt ist die Melodie. Sichten aus der Zwischenwelt. In K.-O. Kahrmann (Hrsg.), *Feuervogel. Das Prinzip Werkstatt als Grundlage integrativer ästhetischer Erziehung* (S. 109–125). Bielefeld: Aisthesis.
- Clausen, Bernd (2003). *Das Fremde als Grenze. Fremde Musik im Diskurs des 18. Jahrhunderts und der gegenwärtigen Musikpädagogik*. Augsburg: Wißner.
- Clausen, Bernd (2009). Vielfalt in musikbezogenen Diskursen. In J. A. Rodríguez-Quiles y Garcia & B. Jank (Hrsg.), *Perspektiven einer Interkulturellen Musikpädagogik*. Potsdam. Verfügbar unter: opus.kobv.de/ubp/volltexte/2009/3195/pdf/musik_paed02_a_u_b05.pdf [4.3.2013].
- Clausen, Bernd (2011). „Schiefe Relationen“. Annotate zu einem musikpädagogisch angeleiteten Nachdenken über Musik. In H.-U. Schäfer-Lembeck (Hrsg.), *Musikalische Bildung - Ansprüche und Wirklichkeiten. Reflexionen aus Musikwissenschaft und Musikpädagogik; Beiträge der Münchner Tagung 2011* (Musikpädagogische Schriften der Hochschule für Musik und Theater München 3, S. 78–106). München: Allitera.
- Clausen, Bernd (2013). Musiken im Musikunterricht. Das Problem des Exemplarischen. In B. Alge & O. Krämer (Hrsg.), *Beyond Borders: Welt – Musik – Pädagogik. Musikpädagogik und Ethnomuskologie im Diskurs* (S. 203–221). Augsburg: Wißner.
- Clausen, Bernd, Hemetek, Ursula, Sæther, Eva & European Music Council (Hrsg.) (2009). *Music in Motion. Diversity and Dialogue in Europe: Study in the frame of the „ExTra! Exchange Traditions“ project*. Bielefeld: transcript.
- Conti, Luisa (2010). Vom interkulturellen zum transkulturellen Dialog. Ein Perspektivenwechsel. In M. Hühn, D. Lerp, K. Petzold & M. Stock (Hrsg.), *Transkulturalität, Transnationalität, Transstaatlichkeit, Translokalität. Theoretische und empirische Begriffsbestimmungen* (S. 173–189). Berlin: LIT.
- Cvetko, Alexander J. (2008). Musik als Weg zur Humanisierung durch kulturelle Grenzüberschreitung. Johann Gottfried Herders Brückenschlag zwischen Musik, Kultur und Identität. In A. Cvetko & P. Graf (Hrsg.), *Wege interkultureller Wahrnehmung. Grenzüberschreitungen in Pädagogik, Musik und Religion* (S. 97–150). Göttingen: V & R Unipress.
- Dahlhaus, Carl (1974). Autonomie und Bildungsfunktion der Musik. *Musik & Bildung*, 12, 653-657.
- Dekaney, Elisa M. & Cunningham, Deborah A. (2011). *Travel on and on. Interdisciplinary lessons on the music of world cultures*. Lanham: Rowman & Littlefield Education.
- Denning, Michael (2004). *Culture in the age of three worlds*. New York: Verso.
- Diamond, Beverly (2007). The Music of Modern Indigeneity. From Identity to Alliance Studies. *European Meetings in Ethnomusicology*, 12, 169-190.
- Drummond, John (2005). Cultural Diversity in Music Education: Why Bother? In P. S. Campbell, J. Drummond, P. Dunbar-Hall, K. Howard, H. Schippers & T. Wiggins (Hrsg.), *Cultural diversity in music education. Directions and challenges for the 21st century* (S. 1–11). Bowen Hills: Australian Academic Press.

- Drummond, John (2010). Re-thinking Western Art Music: a perspective shift for music educators. *International Journal of Music Education*, 28 (2), 117-126.
- Dümling, Albrecht (2008). „Die Kunst dem Volke!“ Kestenberg als Konzertveranstalter an der Freien Volksbühne. In S. Fontaine, U. Mahler, D. Schenk & T. Weber-Lucks (Hrsg.), *Leo Kestenberg: Musikpädagoge und Musikpolitiker in Berlin, Prag und Tel Aviv* (S. 29–46). Freiburg: Rombach.
- Eicke, Kurt E. (1973). Mexikanische Lied- und Tanzfolklore und ihre Verarbeitung in Aaron Coplands „El Salón México“. In W. Krützfeld (Hrsg.), *Die Wertproblematik in der Musikdidaktik. Vorträge und Referate im Zusammenhang mit der 18. und 19. Bundestagung des Arbeitskreises für Schulmusik und allgemeine Musikpädagogik* (S. 133–144). Ratingen: Henn.
- Eschen, Andreas (2008). Kestenberg und die Jugendmusikbewegung. Von der Reichsschulkonferenz und Jödes „Musikalische Jugendkultur“ bis zur Ernennung Jödes zum Professor. In S. Fontaine, U. Mahler, D. Schenk & T. Weber-Lucks (Hrsg.), *Leo Kestenberg: Musikpädagoge und Musikpolitiker in Berlin, Prag und Tel Aviv* (S. 69–87). Freiburg: Rombach.
- Field, Janet (2010). Middle school music curricula and the fostering of intercultural awareness. *Journal of Research in International Education*, 9 (1), 5-23.
- Finkel, Klaus (1974). *Musikpädagogik heute. Tendenzen und Aspekte; ein Repertorium und Repetitorium zur gegenwärtigen Situation der Musikerziehung*. Wolfenbüttel: Möselers.
- Finkel, Klaus (1977). *Untersuchungen zur Rezeption europäischer und arabischer Musik im Rahmen der Betreuung jugendlicher Ausländer*. Lilienthal: eres.
- Fox, Richard G. (Hrsg.) (1991). *Recapturing Anthropology: Working in the Present*. Santa Fe: School of American Research.
- Frierson-Campbell, Carol (2006). *Teaching music in the urban classroom (Vol. 1): A Guide to Survival, Success, and Reform*. Lanham: Rowman & Littlefield Education.
- Frierson-Campbell, Carol (2006). *Teaching music in the urban classroom (Vol. 2): A Guide to Leadership, Teacher Education, and Reform*. Lanham: Rowman & Littlefield Education.
- Gauger, Jörg-Dieter (Hrsg.) (2007). *Bildungsoffensive Musikunterricht*. Freiburg: Rombach.
- Geertz, Clifford (2007). *Welt in Stücken. Kultur und Politik am Ende des 20. Jahrhunderts* (2. Aufl.). Wien: Passagen.
- Grant, Carl A. & Chapman, Thandeka K. (2008). *History of multicultural education*. New York: Routledge.
- Green, Lucy (2011). *Learning, teaching, and musical identity. Voices across cultures*. Bloomington: Indiana University Press.
- Greve, Martin (2003). *Die Musik der imaginären Türkei. Musik und Musikleben im Kontext der Migration aus der Türkei in Deutschland*. Stuttgart: Metzler.

- Greve, Martin (2011). Studium Türkische Musik in Deutschland. In R. Schneider & A. Eichhorn (Hrsg.), *Musik - Pädagogik - Dialoge. Festschrift für Thomas Ott* (S. 63–74). München: Allitera.
- Grupe, Gerd (2007). „Cultural Grey-Out“ oder „Many Diverse Musics“? In C. Utz & C. Gadenstätter (Hrsg.), *Musik und Globalisierung. Zwischen kultureller Homogenisierung und kultureller Differenz* (S. 11–26). Saarbrücken: Pfau.
- Günther, Ulrich, Rauhe, Hermann & Clasen, Siegfried (1974). *Musiklehrerausbildung an der Universität: Ein Konzept in der Diskussion*. Stuttgart: Klett.
- Hammel, Lina (2007). Der Kulturbegriff im wissenschaftlichen Diskurs und seine Bedeutung für die Musikpädagogik. Versuch eines Literaturberichts. *Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik*. Verfügbar unter: <http://home.arcor.de/zfkm/07-hammel1.pdf> [7.3.2013].
- Hansen, Klaus P. (2003). *Kultur und Kulturwissenschaft. Eine Einführung* (3. Aufl.). Tübingen: Francke.
- Hansen, Klaus P. (2009). *Kultur, Kollektiv, Nation*. Passau: Stutz.
- Harrison, Klisala (2012). Epistemologies of Applied Ethnomusicology. *Ethnomusicology*, 56 (3), 505-529.
- Hebert, David G. & Kertz-Welzel, Alexandra (Hrsg.) (2012). *Patriotism and Nationalism in Music Education*. Farnham: Ashgate.
- Helms, Siegmund (1973). Außereuropäische Musik im Unterricht. In W. Krützfeld (Hrsg.), *Die Wertproblematik in der Musikdidaktik. Vorträge und Referate im Zusammenhang mit der 18. und 19. Bundestagung des Arbeitskreises für Schulmusik und allgemeine Musikpädagogik* (S. 118–132). Ratingen: Henn.
- Helms, Siegmund (1976). *Außereuropäische Musik* (2. Aufl.). Wiesbaden: Breitkopf & Härtel.
- Helms, Siegmund, Schneider, Reinhard & Weber, Rudolf (Hrsg.) (2005). *Lexikon der Musikpädagogik*. Kassel: Bosse.
- Hemetek, Ursula (2001). *Mosaik der Klänge. Musik der ethnischen und religiösen Minderheiten in Österreich*. Schriften zur Volksmusik. Wien: Böhlau.
- Hemetek, Ursula, Czekanowska, Anna, Lechleitner, Gerda & Naroditskaya, Inna (Hrsg.) (2004). *Manifold identities: Studies on music and minorities*. Amersham: Cambridge Scholars Press.
- Hemetek, Ursula & Reyes, Adelaida (2007). *Cultural Diversity in the Urban Area: Explorations in Urban Ethnomusicology*. Wien: Inst. für Volksmusikforschung u. Ethnomusikologie, Univ. für Musik u. Darst. Kunst Wien.
- Herren, Madeleine, Rüesch, Martin & Sibille, Christiane (2012). *Transcultural history. Theories, Methods, Sources*. Transcultural Research – Heidelberg Studies on Asia and Europe in a Global Context. New York: Springer.
- Hobsbawn, E. J. & Ranger, Terence O. (Hrsg.) (1983). *The Invention of tradition*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Hirrup, Thomas (2003). *State, culture, and life-modes: The foundations of life-mode analysis*. Aldershot: Ashgate.
- Honeycutt, James M., Mapp, Christopher M., Nasser, Khaled A. & Banner, Joycia M. (1996). Intrapersonal Communication and Imagined Interactions. In M. B. Salwen & D. W. Stacks (Hrsg.), *An Integrated approach to communication theory and research* (S. 323–335). Mahwah: Erlbaum.
- Howard, Gary R. (2006). *We Can't Teach What We Don't Know. White Teachers, Multi-racial Schools* (2. Aufl.). New York: Teachers College Press.
- Hühn, Melanie, Lerp, Dörte, Petzold, Knut & Stock, Miriam (2010). In neuen Dimensionen denken? Einführende Überlegungen zu Transkulturalität, Transnationalität, Transstaatlichkeit und Translokalität. In M. Hühn, D. Lerp, K. Petzold & M. Stock (Hrsg.), *Transkulturalität, Transnationalität, Transstaatlichkeit, Translokalität. Theoretische und empirische Begriffsbestimmungen* (S. 11–46). Berlin: LIT.
- Jakoby, Richard (1968). Zur Mikroneurose in der deutschen Musikerziehung. In E. Kraus (Hrsg.), *Der Einfluss der technischen Mittel auf die Musikerziehung unserer Zeit* (S. 97–111). Mainz: B. Schott's Söhne.
- Jünger, Hans (2003). Prinzipiell interkulturell! Plädoyer für einen kulturübergreifenden Musikunterricht. *Diskussion Musikpädagogik*, 17 (3), 15-21.
- Jungmann, Irmgard (2008). *Sozialgeschichte der klassischen Musik. Bildungsbürgerliche Musikanschauung im 19. und 20. Jahrhundert*. Stuttgart: Metzler.
- Jungmann, Irmgard (2011). *Kalter Krieg in der Musik. Eine Geschichte deutsch-deutscher Musikideologien*. Köln: Böhlau.
- Kaiser, Hermann J. (2002a). Die Bedeutung von Musik und musikalischer Bildung. *Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik*. Verfügbar unter: <http://home.arcor.de/zfkm/kaiser1.pdf> [11.6.2013].
- Kaiser, Hermann J. (2002b). Musik in der Schule? Musik in der Schule! Lernprozesse als ästhetische Bildungspraxis. *Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik*. Verfügbar unter: <http://home.arcor.de/zfkm/kaiser2.pdf> [11.6.2013].
- Kaiser, Hermann J. (2010). Verständige Musikpraxis. Eine Antwort auf Legitimationsdefizite des Klassenmusizierens. *Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik*. Verfügbar unter: <http://www.zfkm.org/10-kaiser.pdf> [11.6.2013].
- Kaiser, Hermann J., Barth, Dorothee, Heß, Frauke, Rolle, Christian, Vogt, Jürgen & Wallbaum, Christopher (2006). *Bildungsoffensive Musikunterricht? Das Grundsatzpapier der Konrad-Adenauer-Stiftung in der Diskussion*. Regensburg: ConBrio.
- Klebe, Dorit (2009). Music in the Immigrant Communities from Turkey in Germany. Aspects of Formal and Informal Transmission. In B. Clausen, U. Hemetek, E. Sæther & (Hrsg.), *Music in Motion. Diversity and Dialogue in Europe* (S. 299–326). Bielefeld: transcript.
- Knigge, Jens (2012). Interkulturelle Musikpädagogik: Hintergründe – Konzepte – Empirische Befunde. In A. Niessen & A. Lehmann-Wermser (Hrsg.), *Aspekte Interkultureller Musikpädagogik. Ein Studienbuch* (S. 25–55). Augsburg: Wißner.

- Knigge, Jens & Niessen, Anne (2012). Modelle interkultureller Kompetenz für das Fach Musik? In A. Niessen & A. Lehmann-Wermser (Hrsg.), *Aspekte Interkultureller Musikpädagogik. Ein Studienbuch* (S. 57–72). Augsburg: Wißner.
- Kraus, Egon (Hrsg.) (1968). *Der Einfluss der technischen Mittel auf die Musikerziehung unserer Zeit*. Mainz: B. Schott's Söhne.
- Kraus, Egon (Hrsg.) (1974). *Musik und Individuum. Musikpädagogische Theorie und Unterrichtspraxis*. Mainz: Schott.
- Kraus, Egon (Hrsg.) (1976). *Schule ohne Musik? Musik und Musikunterricht in der Bildungsplanung. Analysen und Perspektiven*. Mainz: Schott.
- Kühn, Clemens (2009). Musik als Kunst. Unzeitgemäße Thesen zu einem zeitgemäßen Musikunterricht? *Diskussion Musikpädagogik*, 41, 3-4.
- Kühn, Walter (1939). *Führung zur Musik. Voraussetzungen und Grundlagen einer einheitlichen völkischen Musikerziehung*. Lahr: Schauenburg.
- Kurt, Ronald (2007). Indische Musik – Europäische Musik. Möglichkeiten und Grenzen interkulturellen Verstehens. In J. Dreher & P. Stegmaier (Hrsg.), *Zur Unüberwindbarkeit kultureller Differenz. Grundlagentheoretische Reflexionen* (S. 183–210). Bielefeld: transcript.
- Linke, Norbert (1977). Die Aktualitätssucht als zwangsneurotischer Störfaktor in der Schulmusikerziehung. In W. Drangmeister, H. Bergmeier, A. Gassert & N. Linke (Hrsg.), *Wo stehen wir? Eine kritische Analyse der Schulmusik der Gegenwart* (Beiträge zur Schulmusik 32, S. 22–52). Wolfenbüttel: Möselers.
- Lundquist, Barbara R. & Szego, C. K. (1998). *Musics of the world's cultures. A source book for music educators*. Nedlands: ISME.
- Martin, Wolfgang (1982). *Studien zur Musikpädagogik der Weimarer Republik. Ansätze einer Theorie des Musiklernens bei W. Kühn, F. Reuter, und R. Wicke* (Musikpädagogik. Forschung und Lehre: Bd. 19). Mainz: Schott.
- Mecheril, Paul (2003). *Prekäre Verhältnisse. Über natio-ethno-kulturelle (Mehrfach-) Zugehörigkeit*. Münster: Waxmann.
- Mecheril, Paul (2010). *Einführung in die Migrationspädagogik*. Weinheim: Beltz.
- Mendívil, Julio (2012). Transkulturalität revisited: Kritische Überlegungen zu einem neuen Begriff der Kulturforschung. In S. Binas-Preisendörfer, M. Unseld & S. Arenhövel (Hrsg.), *Transkulturalität und Musikvermittlung. Möglichkeiten und Herausforderungen in Forschung, Kulturpolitik und musikpädagogischer Praxis* (Musik und Gesellschaft 33, S. 43–61). Frankfurt: Lang.
- Menzel, Horst (1969). *Jugend und Reizmusik. Ein Diskussionsbeitrag*. Frankfurt: Diesterweg.
- Merkt, Irmgard (2004). Multikulti und Musikpädagogik. Eine Bestandsaufnahme am Beispiel der Musik der Türkei. In Institut für Neue Musik und Musikerziehung Darmstadt (Hrsg.), *Welt@Musik, Musik interkulturell* (Veröffentlichungen des Instituts für Neue Musik und Musikerziehung 44, S. 328–336). Mainz: Schott.

- Mies, Paul (1928). Die Schallplatte im Musikunterricht. In Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht (Hrsg.), *Musikpädagogische Gegenwartsfragen: Eine Übersicht über die Musikpädagogik vom Kindergarten bis zur Hochschule. Vorträge der VI. Reichsschulmusikwoche in Dresden* (S. 254–256). Leipzig: Quelle & Meyer.
- Moosmüller, Alois (Hrsg.) (2009). *Konzepte kultureller Differenz*. Münster: Waxmann.
- Nettl, Bruno (2005a). *The Study of Ethnomusicology. Thirty-one Issues and Concepts* (2. Aufl.). Urbana: University of Illinois Press.
- Nettl, Bruno (2005b). An ethnomusicological perspective. *International Journal of Music Education*, 23 (2), 131–133.
- Noll, Günther (1992). Straßenmusik in Köln. In W. Schepping & G. Noll (Hrsg.), *Musikalische Volkskultur in der Stadt der Gegenwart* (S. 96–126). Hannover: Metzler.
- Nolte, Eckhard (1975). *Lehrpläne und Richtlinien für den schulischen Musikunterricht in Deutschland vom Beginn des 19. Jahrhunderts bis in die Gegenwart. Eine Dokumentation*. Mainz: Schott.
- Ortiz, Fernando (1947). *Cuban Counterpoint. Tobacco and Sugar*. New York: Knopf.
- Ott, Thomas (2012b). Konzeptionelle Überlegungen zum interkulturellen Musikunterricht. In A. Niessen & A. Lehmann-Wermser (Hrsg.), *Aspekte Interkultureller Musikpädagogik. Ein Studienbuch* (S. 111–138). Augsburg: Wißner.
- Ott, Thomas (2006). Musikinteressen von Immigrantenkinder in Kölner Schulen und ihre Erfahrungen im Musikunterricht. In T. Ott, G. Noll, G. Probst-Effah & R. Schneider (Hrsg.), *Musik als Kunst, Wissenschaft, Lehre. Festschrift für Wilhelm Schepping zum 75. Geburtstag* (S. 359–374). Münster: Monsenstein und Vannerdat.
- Ott, Thomas (2011). Verstrickt in selbst gesponnene Bedeutungsgewebe. Überlegungen zum „Interkulturellen“ in der Musikpädagogik. *AfS Magazin*, 32, 4–9.
- Ott, Thomas (2012). Heterogenität und Dialog. Lernen am und vom Anderen als wechselseitiges Zuerkennen von Eigensinn. *Diskussion Musikpädagogik*, 55, 4–10.
- Pape, Winfried (1974). *Musikkonsum und Musikunterricht. Ergebnisse, Analysen und Konsequenzen einer Befragung von Hauptschülern*. Düsseldorf: Schwann.
- Pettan, Svanibor (2008). Applied Ethnomusicology and Empowerment Strategies: Views from Across the Atlantic. *Musicological Annual*, 44 (1), 85–99.
- Piwoni, Eunike (2012). *Nationale Identität im Wandel. Deutscher Intellektuellendiskurs zwischen Tradition und Weltkultur*. Wiesbaden: Springer.
- Pratt, Mary L. (2007). *Imperial eyes. Travel writing and transculturation* (2. Aufl.). London: Routledge.
- Rabsch, Edgar (1925). *Gedanken über Musikerziehung. Zur Stellung der Musik innerhalb der „Neuordnung des preußischen höheren Schulwesens“*. Leipzig: Quelle & Meyer.
- Richter, Christoph (2008). Leo Kestenbergs Reformutopien als Anregung und Aufgabe für die Gestaltung unseres Musiklebens. In S. Fontaine, U. Mahlert, D. Schenk & T. Weber-Lucks (Hrsg.), *Leo Kestenberg: Musikpädagoge und Musikpolitiker in Berlin, Prag und Tel Aviv* (S. 159–175). Freiburg: Rombach.

- Richter, Christoph (Hrsg.) (2012). *Interkulturelle Musikerziehung*. Diskussion Musikpädagogik, Heft 55. Hamburg: Hildegard-Junker-Verlag.
- Sæther, Eva (2010). Music Education and the Other. *Musiikkikasvatus. The Finnish Journal of Music Education*, 13 (1), 45-60.
- Saglam, Hande, Hemetek, Ursula & Bailer, Noradline. *Ergebnisbericht zum Forschungsprojekt Bi-Musikalität und interkultureller Dialog. Bestandsaufnahme zum „bi-musikalischen“ Potential der Studierenden der Universität für Musik und Darstellende Kunst Wien*. Wien: Institut für Volksmusikforschung und Ethnomusikologie. Verfügbar unter: <http://www.mdw.ac.at/ive/pdf/Bi-Musikalit%C3%A4t%20Zusammenfassung%20HP.pdf> [11.6.2013].
- Schedtler, Susanne (1999). *Das Eigene in der Fremde. Einwanderer-Musikkulturen in Hamburg*. Münster: LIT.
- Schippers, Huib (2004). Blame it on the Germans! A cross-cultural invitation to revisit the foundations of training professional musicians. In M. Orlando (Hrsg.), *Preparing Musicians Making New Sound Worlds* (S. 199–208). Barcelona: ISME.
- Schippers, Huib (2005). Taking Distance and Getting Up Close: The Seven-Continuum Transmission Model (SCTM). In P. S. Campbell, J. Drummond, P. Dunbar-Hall, K. Howard, H. Schippers & T. Wiggins (Hrsg.), *Cultural diversity in music education. Directions and challenges for the 21st century* (S. 29–34). Bowen Hills: Australian Academic Press.
- Schippers, Huib (2010). *Facing the music. Shaping music education from a global perspective*. Oxford: Oxford University Press.
- Schmitt, Rainer (2000). Interkultureller Musikunterricht – eine Schimäre? In S. Helms (Hrsg.), *Musikpädagogik zwischen Regionalisierung, Europäisierung und Globalisierung* (S. 80–94). Kassel: Bosse.
- Schütz, Volker (1997). Interkulturelle Musikerziehung. Vom Umgang mit dem Fremden als Weg zum Eigenen. *Musik & Bildung*, 5, 4-7.
- Schütz, Volker (1998). Transkulturelle Musikerziehung. In M. Claus-Bachmann (Hrsg.), *Musik transkulturell erfahren. Anregungen für den schulischen Umgang mit Fremdkulturen* (S. 1–6). Bamberg: Ulme.
- Segalen, Victor (1994). *Die Ästhetik des Diversen. Versuch über den Exotismus*. Frankfurt: Fischer.
- Sollfrank, Cornelia (2005). *Die Zukunft kultureller Produktion in der „Kulturnation“ Deutschland*. european institute for progressive cultural policies. Verfügbar unter: <http://eipcp.net/policies/2015/sollfrank/de> [14.6.2013].
- Soto, Amanda C., Lum, Chee-Hoo & Campbell, Patricia S. (2009). A University-School Music Partnership for Music Education Majors in a Culturally Distinctive Community. *Journal of Research in Music Education*, 56 (4), 338-356.
- Stone, Ruth M. (2008). *Theory for Ethnomusicology*. Upper Saddle River: Pearson Prentice Hall.

- Stroh, Wolfgang M. (2002). Multikulti und die interkulturelle Musikerziehung. *AfS Magazin* (13), 3-7. Verfügbar unter: http://www.afs-musik.de/magazin/2002/6/01-multikulti_und_die_interkulturelle_musikerziehung.pdf [14.6.2013].
- Stroh, Wolfgang M. (2011a). Gibt es noch eine „visionäre“ interkulturelle Musikerziehung? In M. D. Loritz (Hrsg.), *Musik – Pädagogisch – Gedacht. Reflexionen, Forschungs- und Praxisfelder; Festschrift für Rudolf-Dieter Kraemer zum 65. Geburtstag* (Forum Musikpädagogik 100, S. 65–69). Augsburg: Wißner.
- Stroh, Wolfgang M. (2011b). Der erweiterte Schnittstellenansatz. In R. Schneider & A. Eichhorn (Hrsg.), *Musik – Pädagogik – Dialoge. Festschrift für Thomas Ott* (S. 307–317). München: Allitera.
- Stroh, Wolfgang M. (2012). Eigensinn statt Machbarkeit und Spaß? *Diskussion Musikpädagogik*, 55, 11-16.
- Taylor, Timothy D. (2007). *Beyond Exoticism: Western Music and the World*. Durham: Duke University Press.
- Thompson, Kathy (2002). A Critical Discourse Analysis of World Music as the ‚Other‘ in Education. *Research Studies in Music Education*, 19 (1), 14-21.
- Trupp, Alexander & Trupp, Claudia (2009). *Ethnotourismus. Interkulturelle Begegnung auf Augenhöhe?* Wien: Mandelbaum.
- Vogt, Jürgen (2006). Musikpädagogik als kritische Kulturwissenschaft – Erste Annäherungen. *Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik*. Verfügbar unter: <http://home.arcor.de/zf/zfkm/06-vogt9.pdf> [14.6.2013].
- Wagner-Kyora, Georg, Wilczek, Jens & Huneke, Friedrich (2008). *Transkulturelle Geschichtsdidaktik. Kompetenzen und Unterrichtskonzepte*. Studien zur Weltgeschichte. Schwalbach: Wochenschau.
- Waldenfels, Bernhard (1997). *Topographie des Fremden*. Studien zur Phänomenologie des Fremden. Frankfurt: Suhrkamp.
- Weber, Martin (2005). *Musikpädagogische Theoriebildung im Zeitalter der bundesdeutschen Bildungsreform 1965-1973: Eine Diskursbeschreibung als Beitrag zu einer Methodologie in der historischen Musikpädagogik*. Hannover: Institut für Musikpädagogische Forschung.
- Wehler, Hans-Ulrich (2001). Deutsches Bürgertum nach 1945: Exitus oder Phönix aus der Asche? *Geschichte und Gesellschaft*, 27 (4), 617-634.
- Weichhart, Peter (2010). Das „Trans-Syndrom“. Wenn die Welt durch das Netz unserer Begriffe fällt. In M. Hühn, D. Lerp, K. Petzold & M. Stock (Hrsg.), *Transkulturalität, Transnationalität, Transstaatlichkeit, Translokalität. Theoretische und empirische Begriffsbestimmungen* (S. 47–70). Berlin: LIT.
- Weidner, Verena (2010). Musiktheorie und Musikpädagogik. „Resonanzprobleme“ einer Beziehung. *Zeitschrift der Gesellschaft für Musiktheorie, Sonderausgabe*, 117-144. Verfügbar unter: <http://www.gmth.de/zeitschrift/artikel/562.aspx> [14.6.2013].

- Welsch, Wolfgang (2009). Was ist eigentlich Transkulturalität? In L. Darowska & C. Machold (Hrsg.), *Hochschule als transkultureller Raum. Beiträge zu Kultur, Bildung und Differenz* (S. 39–66). Bielefeld: transcript.
- Wiggings, Trevor (2005). Cultivating Shadows in the Field? Challenges for Traditions in Institutional Contexts. In P. S. Campbell, J. Drummond, P. Dunbar-Hall, K. Howard, H. Schippers & T. Wiggins (Hrsg.), *Cultural diversity in music education. Directions and challenges for the 21st century* (S. 13–21). Bowen Hills: Australian Academic Press.
- Wimmer, Andreas (2005). *Kultur als Prozess. Zur Dynamik des Aushandelns von Bedeutungen*. Wiesbaden: VS.
- Wurm, Maria (2006). *Musik in der Migration. Beobachtungen zur kulturellen Artikulation türkischer Jugendlicher in Deutschland*. Bielefeld: transcript.