

Geuen, Heinz; Stöger, Christine

"Spielarten" - Musizieren im allgemeinbildenden Musikunterricht aus Perspektive der Cultural Studies: Ein Gedankenexperiment

Cvetko, Alexander J. [Hrsg.]; Rolle, Christian [Hrsg.]: *Musikpädagogik und Kulturwissenschaft*. 1. Aufl. New York; Münster : Waxmann 2017, S. 57-71. - (Musikpädagogische Forschung; 38)



Quellenangabe/ Reference:

Geuen, Heinz; Stöger, Christine: "Spielarten" - Musizieren im allgemeinbildenden Musikunterricht aus Perspektive der Cultural Studies: Ein Gedankenexperiment - In: Cvetko, Alexander J. [Hrsg.]; Rolle, Christian [Hrsg.]: *Musikpädagogik und Kulturwissenschaft*. 1. Aufl. New York; Münster : Waxmann 2017, S. 57-71 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-156253 - DOI: 10.25656/01:15625

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-156253>

<https://doi.org/10.25656/01:15625>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.ampf.info>

Nutzungsbedingungen

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. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

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.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Musikpädagogische Forschung
Research in Music Education

Band | vol. 38

Alexander J. Cvetko, Christian Rolle (Hrsg.)

MUSIKPÄDAGOGIK UND KULTURWISSENSCHAFT

MUSIC EDUCATION AND CULTURAL STUDIES

WAXMANN

Musikpädagogische Forschung

Research in Music Education

Herausgegeben vom Arbeitskreis
Musikpädagogische Forschung e. V. (AMPF)

Band 38

Proceedings of the 38th Annual Conference of the
German Association for Research in Music Education

Alexander J. Cvetko, Christian Rolle (Hrsg.)

**Musikpädagogik und
Kulturwissenschaft**

**Music Education and
Cultural Studies**



Waxmann 2017
Münster • New York

Bibliografische Informationen der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.dnb.de> abrufbar.

Musikpädagogische Forschung, Band 38 Research in Music Education, vol. 38

ISSN 0937-3993

ISBN 978-3-8309-3661-9

© Waxmann Verlag GmbH, Münster 2017
Steinfurter Straße 555, 48159 Münster

www.waxmann.com
info@waxmann.com

Umschlaggestaltung: Anne Breitenbach, Münster
Satz: Heide Reinhäckel, Berlin
Druck: Hubert & Co., Göttingen

Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier,
säurefrei gemäß ISO 9706



Printed in Germany

Alle Rechte vorbehalten. Nachdruck, auch auszugsweise, verboten.
Kein Teil dieses Werkes darf ohne schriftliche Genehmigung des
Verlages in irgendeiner Form reproduziert oder unter Verwendung
elektronischer Systeme verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.

Inhalt

<i>Alexander J. Cvetko & Christian Rolle</i>	
Vorwort	9
<i>Editors' note</i>	
<i>Barbara Hornberger</i>	
Musik – Kultur – Pädagogik	
Kulturwissenschaftliche Fragen und Perspektiven	19
<i>Music – culture – education</i>	
<i>Questions and perspectives of cultural science</i>	
<i>Bernd Clausen</i>	
Regionalität und Territorialität als kulturwissenschaftliche Kategorien	
historisch-musikpädagogischer Forschung am Beispiel des Tonwortstreits:	
Der Fall Raimund Heuler	37
<i>Regionality and territoriality as categories of cultural studies</i>	
<i>in historical research in music education: The latonisation dispute and</i>	
<i>Raimund Heuler</i>	
<i>Heinz Geuen & Christine Stöger</i>	
„Spielarten“ – Musizieren im allgemeinbildenden Musikunterricht	
aus Perspektive der Cultural Studies: Ein Gedankenexperiment	57
<i>“Spielarten” – Making music in general music education from a cultural studies</i>	
<i>perspective: A thought experiment</i>	
<i>Marc Godau & Matthias Krebs</i>	
Weiterbildung als Community of Practice?	
Zur forschungsbasierten Entwicklung der Weiterbildung	
„Zertifikatskurs tAPP – Musik mit Apps in der Kulturellen Bildung“	73
<i>Further education as community of practice? Insights into the</i>	
<i>research-based development of the “certificate course tAPP –</i>	
<i>music with apps in cultural education”</i>	

Valerie Krupp-Schleußner

„Kopfhörer rein, Welt aus.“ Individuelle Perspektiven auf musikalisch-kulturelle Teilhabe vor dem Hintergrund des *capability approach* 87

“Put on your headphones; tune out the world.” Individual perspectives on cultural participation in light of the capability approach

Andreas Kruse

Wider eine Ästhetik (im Dienst) der Gewalt

Kulturwissenschaftliche Impulse zu einem musikpädagogischen Problem 105

Opposing aesthetics that serve violent ends: The impulses of cultural studies to move toward a music-educational approach to challenges

Stefan Orgass

Ein System als Teil einer Theorie

Überlegungen zum Abgrenzungskriterium einer reflexionslogischen

Wissenschaftstheorie der Musikpädagogik 119

A system as part of a theory: Reflections on the problem of demarcation as a problem of scientific music pedagogy

Michael Rappe & Christine Stöger

„I wanna do b-boy moves, but I wanna be known as a b-girl“

Breaking lernen als Prozess der Identitätskonstruktion 137

“I wanna do b-boy moves, but I wanna be known as a b-girl”

Learning to break as an identity construction process

Christian Rolle, Elin Angelo & Eva Georgii-Hemming

Mapping the methodological field of discourse analysis

in music education research

A review study, part I 153

Constanze Rora

Musik als Praxis aus dem Blickwinkel einer Phänomenologie

der Partizipation 165

Music as human practice in the perspective of phenomenological participation

Peter W. Schatt

„... das Wörtlein: und“: Überlegungen zur Erkundung und Gestaltung
des Verhältnisses zwischen Musikpädagogik und Kulturwissenschaft 181

*„...das Wörtlein: und“: Reflections on the exploration and development
of the relationship between music education and cultural studies*

Freie Beiträge

Thomas Busch

Die Entwicklung der Selbstregulation instrumentalen Übens
in der späten Kindheit 199

The development of self-regulation in instrumental practice during late childhood

Daniel Fiedler & Daniel Müllensiefen

Musikalisches Selbstkonzept und Musikalische Erfahrungheit beeinflussen
die Entwicklung des Interesses am Schulfach Musik
Eine empirische Längsschnittuntersuchung von Schülerinnen und Schülern
an Haupt-, Gemeinschafts- und Realschulen sowie Gymnasien in Baden-
Württemberg 217

*Musical self-concept and musical sophistication influence the development of
interest in music as a school subject. An empirical long-term study of German
students at secondary schools*

Marc Godau

Apps in der musikpädagogischen Praxis
Eine explorative Studie zur kommunikativen Konstruktion von mobilen
Technologien im schulischen Nachmittagsbereich 237

*Music education practices with apps: Exploring the social construction of mobile
technology in extracurricular classes*

Michael Göllner

Perspektiven von Lehrenden sowie Schülerinnen und Schülern auf
das Vexierbild Bläserklassenunterricht
Eine qualitative Interviewstudie 251

*Perspectives of teachers and pupils on the concert band as a picture puzzle
A qualitative interview study*

<i>Christian Harnischmacher, Kilian Blum & Viola Cäcilia Hofbauer</i> Kompetenzorientierung und Motivation von Lehrern im Musikunterricht	269
<i>Competence orientation and motivation of teachers in music lessons</i>	
<i>Daniel Prantl & Christopher Wallbaum</i> Der Analytical Short Film in der Lehrerbildung Darstellung einer Seminarmethode und Kurzbericht einer wissenschaftlichen Begleitforschung an der Hochschule für Musik und Theater Leipzig	289
<i>The analytical short film in teacher training – Presentation of a seminar method and short report on the accompanying research at the University of Music and Drama, Leipzig</i>	
<i>Gabriele Puffer</i> FALKO-M: Ein Testinstrument zum domänenspezifischen Professionswissen von Musiklehrkräften	309
<i>FALKO-M: A tool for assessing music teachers' professional knowledge</i>	
<i>Jürgen Vogt</i> Versuch über Kritische Musikpädagogik	329
<i>An essay on critical music education</i>	

Heinz Geuen & Christine Stöger

„Spielarten“ – Musizieren im allgemeinbildenden Musikunterricht aus Perspektive der Cultural Studies: Ein Gedankenexperiment

“Spielarten” – Making music in general music education from a cultural studies perspective: A thought experiment

What roles can making music play in general music education? In recent years, a highly densified and diverse field of examples, discussions, and publications has emerged on this topic. This article enters into the fray by consulting the principles of cultural studies to see how they can stimulate different ways of making music. What is interesting is the radical approach of viewing culture as an interpretative circulation process of music not only created as a work and reproduced by experts, but as something which can be created, transformed, and communicated in everyday life by everybody. Using the example of La Paloma, we show the many diverse ways that people read music and which ways of playing, or unique and highly contextual articulations, can be found. The article then asks if schools can support this type of self-opinionated negotiation of musical interpretation.

Musizieren im Musikunterricht

In den vergangenen zehn bis fünfzehn Jahren ist viel und intensiv über das Musizieren im Unterricht nachgedacht und publiziert worden. Dieser Boom ist zum einen offensichtlich eine Reaktion auf die seit dem Beginn des neuen Jahrtausends verstärkter aufkommenden Modelle des Gruppenmusizierens, insbesondere in sogenannten Profilklassen. Eine theoretische Parteinahme für die stärkere Einbindung der Musizierpraxis in den Regelunterricht geht aber bereits auf die Mitte der 1980er-Jahre zurück (vgl. Günther & Ott, 1984). Flankiert wurde und wird diese Entwicklung, die hin und wieder auch Züge einer finalen Bearbeitung des postardonitischen Musiziertraumas hat, durch hoch dotierte Programme kultureller Bildung wie etwa das JeKits-Programm in Nordrhein-Westfalen.

Während also auf der Praxisebene in Schule und Musikschule sowie in der Verbindung beider Institutionen eine nahezu unübersehbare Vielzahl von Modellen und Konzepten entstanden ist, werden auf der Ebene musikpädagogischer Theoriebildung seitdem stärker als je zuvor Fragen der didaktischen Legitimation

schulischer Musizierpraxis verhandelt. Dabei geht es in vielen Konzepten um die Frage, ob dem Klassenmusizieren im allgemeinbildenden Unterricht nicht verstärkt Raum verschafft werden soll und in welchem Verhältnis dieses Mehr in Bezug auf andere Kompetenzbereiche oder Inhaltsfelder⁴ des Musikunterrichts z. B. lerntheoretisch, motivational oder ganz grundsätzlich vom Fachverständnis her zu begründen ist (vgl. Schäfer-Lembeck, 2005).

Auf diese einzelnen Begründungszusammenhänge kann im Rahmen dieses Beitrages nicht näher eingegangen werden. Gleichwohl erscheint es in Hinblick auf eine Einordnung des hier skizzierten Denkansatzes notwendig, einige uns wesentlich erscheinende Aspekte knapp zu rekapitulieren. Dazu seien schlaglichtartig folgende relevante Schwerpunktsetzungen in der Klassenmusizierlandschaft benannt, die sich teilweise als eigenständige Konzepte oder Modelle darstellen, teilweise aber einfach bestimmte Perspektiven oder Prinzipien hervorheben, welche die Praxis prägen können:

- **Instrumental-/Vokalklassenkonzepte**
In den letzten Jahrzehnten entwickelte sich eine große Vielfalt an Formen und didaktischen Profilen von teils ausschließlich auf gemeinsames Musizieren fokussierten Instrumental- und Vokalklassen, vorwiegend in den Klassenstufen 5 und 6 von allgemeinbildenden Schulen. Hinsichtlich ihres Stellenwerts beziehungsweise ihrer Funktion in Bezug auf „All inclusive“-Konzepte allgemeinbildenden Musikunterrichts (Geuen, 2012, S. 49) ist eine breite Diskussion entstanden, wobei nicht zuletzt die Frage im Mittelpunkt steht, ob beziehungsweise inwieweit Musizierklassen eher als Ergänzung zum oder als (zeitweilige) Substitution vom regulären Musikunterricht zu gelten haben (vgl. Schäfer-Lembeck, 2005).
- **Klassenmusizieren als Basis für den Aufbau musikalischer Fähigkeiten**
Musizieren, musikbezogenes Handeln, musikalisches Gestalten² stellen im Konzept des Aufbauenden Musikunterrichts das zentrale Praxisfeld für den Aufbau „musikalischer Kompetenzen“ dar (Jank, 2013, S. 125). Musizieren wird in diesem Zusammenhang als „Medium des Musiklernens“ betrachtet (Jank, 2013, S. 113) oder noch pointierter als „Leitdisziplin“ allgemeinbildenden Musikunterrichts (Jank, 2011, S. 30). Auch wenn im Konzept des Aufbauenden Musikunterrichts eine weit dimensionierte, auf „Kulturerschließung“ gerichtete „verständige Musikpraxis“ als Ziel formuliert ist (Jank, 2013, S. 92), so wird einem musizierbetonten Aufbau musikalischer

1 Die Termini „Kompetenzbereiche“ und „Inhaltsfelder“ beziehen sich auf die Diktion des aktuellen Kernlehrplans Musik für die Sekundarstufe I in Nordrhein-Westfalen (vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, 2011).

2 Die Begriffe werden bei Jank überlappend verwendet und umfassen verschiedene, auf die Realisierung von Musik bezogene Praxen (vgl. Jank, 2013, S. 112–115).

Fähigkeiten als progressiv angeordneter Lehr-Lern-Sequenz gleichwohl eine zentrale Rolle zugesprochen. Die Klassenmusizierpraxis bildet in diesem Zusammenhang das Fundament eines auf den Aufbau innerer musikalischer Vorstellungen (Audiation) gerichteten Musiklernkonzeptes (vgl. Jank, 2013, S. 130f.).

- **Voraussetzungsoffene Musizierpraxen auf der Basis von Improvisation**
Beispielhaft für ein voraussetzungsoffenes Klassenmusizierkonzept sei hier auf das von Jürgen Terhag entwickelte „Live-Arrangement“ verwiesen (vgl. Terhag & Winter, 2011). Als „zu gleichen Teilen künstlerisch und pädagogisch geprägte Unterrichts- und Ensembleleitungsmethode“ (Terhag, 2013, S. 169) ist dieses Konzept nicht auf sequentiellen Aufbau von Fertigkeiten gerichtet, sondern es soll aufgrund seines auf basalen Rhythmus- und Melodiepattern beruhenden Improvisationscharakters kumulativ Raum für individuelle Ausdrucksformen ermöglichen, wobei die Gruppe als sozialer Gestaltungs-, aber auch als Schutzraum („akustisches Versteck“) dient (Terhag, 2013, S. 170).
- **Klassenmusizieren als Experimentierfeld für Neue Musik**
Aus dem Umfeld der in der musikalischen Avantgarde der 1960er- und 1970er-Jahre verankerten Kollektivimprovisation erwuchs eine experimentelle schulmusikalische Gestaltungs- und Improvisationspraxis, die insbesondere mit den Namen Lilli Friedemann und Gertrud Meyer-Denkman verbunden ist (vgl. Nimczik, 2013, S. 194). In jüngerer Zeit haben u. a. Hans Schneider (vgl. Schneider, 2000) und Thade Buchborn (vgl. Buchborn, 2011) Klassenmusizierkonzepte im Umfeld Neuer Musik entwickelt.
- **Klassenmusizieren als integratives Unterrichtsprinzip**
Klassenmusizieren als Unterrichtsprinzip (und nicht als didaktisches Konzept) zu betrachten, beruht auf einer Vorstellung von allgemeinbildendem Musikunterricht, in der „die Musizierpraxis als eine mögliche und wichtige Umgangsweise prinzipiell integriert ist“ (Geuen, 2005, S. 37). Eine solche Integration des Musizierens in ein Gesamtkonzept von Unterricht hat vor allem Konsequenzen für die Struktur von Musizieraufgaben, die, vergleichbar dem Experiment im Naturwissenschaftsunterricht, als „ästhetische Aufgaben und Problemstellungen [...] möglichst voraussetzungslos und binnendifferenzierend angelegt“ (Geuen, 2005, S. 44) sein müssten.
- **Musizieren als ästhetischer Erfahrungsraum**
In Konzepten musikalisch-ästhetischer Bildung erscheint musikalische Praxis als (im Unterricht inszeniertes) Erfahrungsfeld, das „vielfältige Räume für ästhetisch rationales musikalisches Handeln eröffnen“ soll (Rolle,

1999, S. 11). Im Unterschied zu Konzepten, die sich ausdrücklich dem Klassenmusizieren widmen, liegen der Idee ästhetisch-musikalischer Bildung kein implizites oder explizites musikalisches Repertoire, kein Unterrichtsprinzip und keine spezifische Methodik zugrunde. Im Fokus steht vielmehr eine aus der Diversität musikalisch-ästhetischer Praxis erwachsende Wahrnehmungs- und Diskursfähigkeit.³

Das hier grob angedeutete Spektrum zeigt, dass Musizierpraxen im allgemeinbildenden Unterricht auf völlig unterschiedlichen Voraussetzungen, Zielvorstellungen und kulturellen Orientierungen beruhen können. Zugleich wird deutlich, dass sich hinter der Frage, welche Bedeutung dem Musizieren im Klassenunterricht zukommen soll, auch ein grundsätzliches Orientierungsproblem in Bezug auf die Bedeutung und das Inhaltsspektrum des allgemeinbildenden Musikunterrichts verbirgt. Denn offensichtlich geht es hier implizit auch um das grundsätzliche Spannungsfeld zwischen einer eher musizierbetonten und einer eher rezeptions- oder wissensorientierten Ausrichtung des Musikunterrichts. Der Ausschlag zugunsten des Musizierens, insbesondere die hohe Attraktivität von Musizierklassen, scheint in Konkurrenz zur Idee eines die Ebenen Produktion, Wissensaufbau und Rezeption intensiv und kontinuierlich verbindenden allgemeinbildenden Musikunterrichts zu stehen, wie er in den meisten Lehrplänen propagiert wird.

Vor dem Hintergrund dieses aus unserer Sicht vielfach unbearbeiteten Konflikts um die inhaltlichen Dimensionen des Musikunterrichts stellt sich die Frage, wie das Musizieren im Unterricht stärker und in einem korrespondierenden Sinn mit einem multiperspektivischen Ansatz des Deutens und Verstehens von Musik verbunden werden kann. Besonders wichtig ist uns dabei, dass hier kein neues oder gar Gegenkonzept zu bereits bestehenden Modellen entwickelt werden soll. Uns interessiert eher, was passieren könnte, wenn man sich dem Gedankenexperiment widmet, die anglo-amerikanischen Cultural Studies als Impuls zu nutzen und damit ein paar Bausteine eines möglichen Konzeptes zu entwickeln.⁴ Aus zwei zentralen Gründen erscheint uns diese Bezugnahme für eine strukturelle Verbindung des Musizierdiskurses mit der Idee eines inhaltlich offen und im systemisch-konstruktivistischen Sinn lernerorientiert aufgestellten allgemeinbildenden Musikunterrichts lohnenswert. Zum einen betonen Vertreter der Cultural Studies in radikaler Weise die unbedingte Kontextualität und die unmittelbare Korrespondenz kulturellen Wissens und Handelns, zum anderen fokussieren sie hinsichtlich der Handlungsperspektive nicht weniger entschieden den Aspekt der Selbstbestimmung und der Identitätsbildung. Gerade Letzteres scheint uns

3 Einen wichtigen Beitrag zum Verständnis von Musizieren und ästhetischer Erfahrung leistet Wallbaum (2009).

4 Wichtige Anregungen für diesen Zugang verdanken wir den Gesprächen mit und den unterstützenden Rückmeldungen von Michael Rappe.

besonders wichtig, denn es ist immer wieder zu fragen, wie selbst- oder fremdbestimmt pädagogische Musizierpraxen eigentlich auf die Betroffenen wirken.

Cultural Studies und Musikunterricht?

Das Projekt der Cultural Studies, wie es ab den 1960er-Jahren im britischen Birmingham seinen Ausgang nahm, hat in verschiedene Disziplinen hinein große Aufmerksamkeit erfahren. Zunächst vor allem auf die Analyse von Subkulturen, später von Medien und ihrer Wirkung sowie auf Populäre Kulturen ausgerichtet, wurde eine Reihe von Umdeutungen zentraler Begriffe entfaltet, die den Blick auf Kultur und ihre Analyse grundlegend beeinflussten.

Cultural Studies sind weniger als einheitliche, auf einem bestimmten Methodenset basierende wissenschaftliche Theorie zu verstehen, sondern eher als intellektuelle Praxis, die aus der New Left entstanden und durch Interdisziplinarität und methodische Vielfalt charakterisiert ist, vor allem aber durch den Versuch, in Zusammenhang mit Kultur Fragen der Macht zu thematisieren und damit gesellschaftliche Veränderungen zu initiieren.

Im Zusammenhang dieses Beitrages geht es nicht um Cultural Studies in ihrer neo-marxistischen Diktion, wie sie dem zeitgeschichtlichen Kontext der Thatcher-Ära geschuldet ist. Uns interessiert vielmehr der fundamentale Ansatz, Kultur als einen Prozess der Zirkulation von Bedeutungen aufzufassen, die eben nicht nur in Form von Objektivationen, womöglich im Sinne von „Werken“ geschaffen und präsentiert, sondern im Alltagsleben von allen erzeugt, umgewandelt und kommuniziert werden. Kultur bezieht sich in dieser Offenheit auf alle Lebensweisen und ist eng verknüpft mit dem Thema Identität, denn sie bringt die Identität von Gruppen oder von Einzelnen zum Ausdruck. Am Beispiel des Liedes *La Paloma* wird dieser Gedanke unten konkretisiert. Ganz wesentlich für die Cultural Studies ist außerdem, dass dieses Projekt die Rolle von Macht in diesem Prozess untersucht und herausarbeitet und sich u. a. dadurch als politisch engagiert und interventionistisch versteht.

Im Rahmen der Musikpädagogik sind Bezüge zu den Cultural Studies im deutschsprachigen Raum noch kaum auszumachen. Die deutlichsten Anknüpfungspunkte sind über die Rezeption des Kulturbegriffes in der interkulturellen Musikpädagogik zu bemerken (vgl. Hammel, 2007, S. 16). Einzelne Hinweise finden sich in zwei Aufsätzen von Vogt, die der Frage nachgehen, inwiefern die Musikpädagogik als kritische Kulturwissenschaft zu positionieren sei (vgl. Vogt, 2006, 2014). Eine Anwendung der Prinzipien postkolonialer Theorien, die als Teilgebiet der Cultural Studies aufgefasst werden können, auf die Analyse von Musik ist bei Johannes Ismaiel-Wendt zu finden (2011). Dies bildete wiederum die Grundlage für die Verortung einer postkolonialen Gehörbildung im Feld der Musikpädagogik (vgl. Geuen & Rappe, 2015) und das Aufgreifen der Entwicklung

und Entdeckung von „Lesarten“ als Orientierungsvorschlag für den Musikunterricht (vgl. Geuen & Stöger, 2016).

Aus unserer Sicht könnte es sich lohnen, die Cultural Studies auf ihr Anregungspotenzial für die Musikpädagogik näher zu untersuchen. Sie bieten mit ihrem radikal geöffneten Kulturbegriff eine gedankliche Folie, um

- Schülerinnen und Schüler bereits als Akteure im kulturellen Feld anzuerkennen,
- Erfahrung als Ausgangspunkt und Ziel von Musikunterricht ernst zu nehmen – Erfahrung im Sinne der Wahrnehmung und Erklärung der Welt, aber auch von sich selbst durch die Aneignung kultureller Zeichen,
- die soziale Dimension des Ästhetischen – im Sinne eines kollektiven und individuellen Aushandlungsprozesses – ernst zu nehmen,
- die existenzielle Verbindung von Identität und ästhetischen Praxen zu betonen und
- gerade auch in der Schule wirkende Machtverhältnisse im Hinblick auf die Frage, was Musik bedeutet, welcher Wert ihr zugeschrieben und wie das entschieden wird, zu reflektieren.

Diesen Grundannahmen folgend könnten die analytischen Zugangsweisen der Cultural Studies im Musikunterricht dazu genutzt werden, kulturelle Erscheinungsweisen zu lesen beziehungsweise „Lesarten“ zu erkennen, zu entwickeln und auszuhandeln. „Lesarten“ ist ein Begriff der Cultural Studies, der hier zusammen mit dem Terminus „Artikulation“ in die Musikdidaktik eingebracht werden soll.

Die Auseinandersetzung mit „Lesarten“ wurde vor allem von Stuart Hall und John Fiske geprägt.⁵ Kultur wird dabei als offener Text begriffen und entsprechend der weiten Definition kann eine Shoppingmall genauso gelesen werden wie der Strand als Zwischenraum von Kultur und Natur oder ein Song von Madonna. Lesen meint nicht nur das sinnvolle Benutzen von Zeichen, sondern auch die Fähigkeit, diese in kreative Beziehung zu sich selbst und zu anderen Zeichen zu bringen (vgl. Terni in Hall 1999, S. 104).⁶ „Lesarten“ sind aber nicht einfach frei flottierende, assoziative, individuelle Sichten auf etwas. Hall arbeitet vielmehr heraus, wie sie in Bedingungsstrukturen eingewoben sind und welche Rolle Macht dabei spielt: So können etwa im medialen Kontext „dominante“ Lesarten entstehen und befördert, durch Umdeutungen aber auch „oppositionelle“ Sicht-

5 Besonders zu erwähnen sind in diesem Zusammenhang der Aufsatz „Encoding/Decoding“ (Hall, englischsprachige Erstpublikation 1973) und „Reading the Popular“ (Fiske, englischsprachige Erstpublikation 1989). Beide Publikationen sind im Literaturverzeichnis in deutschsprachigen Übersetzungen angeführt.

6 Hall bezieht sich hier auf eine Formulierung von Paolo Terni (Memorandum, Council of Europe Colloquy on ‚Understanding Television‘. University of Leicester 1973), der diese Fähigkeit als Bedingung für das Bewusstsein der eigenen Umwelt beschreibt.

weisen geschaffen werden (vgl. Hall, 1999, S. 106-110). Wenn man den Versuch unternimmt, im pädagogischen Kontext an diese Gedanken anzuschließen, so wäre zu fragen, inwiefern die Befähigung zur Kulturanalyse und zum „Lesen lernen“ in diesem Sinne ein Ziel von Musikunterricht und ein Beitrag zur Bewusstseins- und Identitätsbildung sein könnte.⁷

Als Scharnier hin zum Musizieren dient der Begriff der „Artikulation“. Er steht in Anlehnung an die möglichen Übersetzungen aus dem Englischen sowohl für das Verbinden oder Verkoppeln zweier Elemente wie auch für das Sich-Äußern (vgl. Hall, 2000, S. 65). Er führt in die Tiefen der theoretischen Auseinandersetzungen der Cultural Studies und ist in enger Verbindung mit den Begriffen Kultur und Identität zu sehen. Artikulationen sind nicht zu verstehen als womöglich nur sprachliche Aussagen Einzelner, sondern meinen komplexe Praxen, etwa die Aneignung und Kommunikation einer Fernsehserie. So zeigt beispielsweise eine Analyse von Marie Gillespie aus dem Jahr 1995, wie sich Punjabi-Jugendliche (Migrationshintergrund Pakistan und Nordindien) in West-London mit der australischen Seifenoper *Neighbours* auseinandersetzten, sich in einen lebhaften Kommunikationsprozess begaben und dabei Identitäten aushandelten (vgl. Gillespie, 1995). Damit wurden durch diesen Kontext neue Bedeutungsverbindungen geschaffen. Diese Praxis kann ebenso als „Artikulation“ begriffen werden wie die musikalischen Identifizierungen von *La Paloma*, die im Weiteren noch eine Rolle spielen werden.

Nach Andreas Hepp geht es bei Artikulationen vor allem darum, „dass einzelne Elemente durch ein diskursives In-Beziehung-Setzen ihre Bedeutung verändern, und damit zu Momenten von etwas Größerem werden“ (Hepp, 2010, S. 52), z. B. zu einem Diskurs. „Artikulationspraktiken bestehen [...] aus der Konstruktion von ‚Knotenpunkten‘, die nur kontextuell Bedeutung festlegen“ (Hepp, 2010, S. 52). Artikulationen sind demnach nicht statisch, sondern konstituieren sich in sozialen Aushandlungsprozessen und sind zu verstehen als Ausdruck von individueller und gruppenbezogener Identität: nämlich als „strukturierte Artikulation in Abhängigkeit von und in Abgrenzung zum Bild des Anderen“ (Hall, 2016, S. 45). In diesem Prozess spielt der Einfluss des hegemonialen Machtgefüges, aber auch die Abgrenzung davon eine entscheidende Rolle. Die oben schon erwähnten „Lesarten“ drücken sich demnach in den Artikulationspraktiken aus: Die Punjabs entwickelten zur Serie der weißen Mittelschicht eigene „Lesarten“, die sich in einer bestimmten Praxis des Kommunizierens und Aushandelns artikulierten. Diese Artikulation(en) befähigten sie u. a. dazu, einerseits das eigene, als rigide empfundene Familiensystem kritisch zu hinterfragen und andererseits über das Kennenlernen der weißen Mittelschichtwelt in der Serie eine Sehnsucht nach

7 Am Beispiel der Videoaufnahme einer Caprice von Paganini, gespielt von David Garrett, findet sich eine Umsetzung dieser Idee für die musikpädagogische Arbeit. In der Interpretation des Künstlers, seinem Auftreten, dem Publikum, der Reaktion auf den Musiker kreuzen sich verschiedene Diskurse und lassen sich diverse „Lesarten“ entdecken (vgl. Geuen & Stöger, 2016).

der, aber auch eine kritische Distanz zur britischen Mainstreamkultur zu formulieren. Artikulationen finden sich natürlich auch in Zusammenhang mit Musik, wie am Beispiel *La Paloma* im Folgenden gezeigt werden soll.

„Spielarten“ von *La Paloma* oder: „Ein Lied geht um die Welt“

Zur Illustration dessen, was eine von den Cultural Studies inspirierte Musizierhaltung bedeuten könnte, wird ein Beispiel gewählt, das eine solche von kultureller Diskursivität und vielfältigen Artikulationsformen geprägte Praxis in besonders extensiver Weise verkörpert. Im Film *La Paloma* und der Begleitpublikation, die einen Sampler mit weiteren 100 Interpretationen von *La Paloma* enthält, dokumentieren Sigrid Faltin und Andreas Schäfler die einzigartige Reise dieser „Grande Dame der Popmusik“ (Faltin & Schäfler, 2008, S. 7). Bei dieser weltumspannenden Tournee erlebt die markante Melodie mit dem charakteristischen Habanera-Rhythmus Verwandlungen und Aneignungen, die über den Sachverhalt „Interpretation“ deutlich hinausgehen. Denn über seine bloße Faktur als Musikstück hinaus, ist gerade dieses Lied auf bemerkenswerte Weise zum Gegenstand und zum Ausdruck kultureller Diskurse geworden, indem es auf vielfältige Weise in soziale, kulturelle und politische Räume hineinwirkt oder in diesen im Sinne einer Artikulationspraxis Identitäten konstituiert. Das kursorische „Lesen“ einzelner *La-Paloma*-Spielarten ist hier als Anlass und Ausgangspunkt gedacht, von dem aus Analogien hin zur musikalischen Arbeit mit Kindern und Jugendlichen gebildet werden können. Hier geht es allerdings noch nicht um die didaktische Umsetzung, sondern eher darum, am Beispiel *La Paloma* die Dimensionen von musikalischer Artikulation im oben genannten Sinn zu veranschaulichen. Zum einen könnte sich ein Blick auf bestehende musikalische Artikulationspraxen lohnen, um in einem weiteren Schritt eigene und eben unbekanntere zu entdecken. Zum anderen mögen die vorgestellten Spielarten dazu anregen, im didaktischen Rahmen einer aus den Artikulationsbedürfnissen von Schülerinnen und Schülern gespeisten Musizierpraxis Raum zu geben.

Der Komponist Sebastián Iradier (1809–1865), der auch als geistiger Vater der berühmten Habanera aus der Oper „Carmen“ von Georges Bizet bekannt ist, hat mit *La Paloma* ein Lied komponiert, das im musikalischen Material extrem reduziert ist und dennoch zugleich komplex wirkt. So erzeugt der durchgängige triolisch-duolische Wechsel der Melodie in Kombination mit dem ostinaten Habanera-Rhythmus der Begleitung eine schwebende Spannung. Der melodische Ambitus überschreitet nur knapp eine Oktave, wirkt aber durch die ausladende Gestik arienhaft-pathetisch. Die Harmonik beschränkt sich auf Tonika und Dominante, hinterlässt durch die melodischen Vorhalte und kleinen chromatischen Durchgänge aber einen durchaus farbigen Eindruck. Die Ambiguität des musikalischen Materials bildet sicherlich eine wichtige Voraussetzung für die Anpassungsfähig-

keit dieses Liedes an unterschiedliche kulturelle Idiome. Anhand einer aus fünf Szenen bestehenden *La-Paloma*-Collage, die im Folgenden auf der Grundlage des Films und der Begleitpublikation kursorisch nacherzählt wird, soll ein Eindruck davon gegeben werden, wie Aufführungspraxis und soziomusikalischer Kontext zusammenwirken können.

*Glocken des Rathauses von Vitoria*⁸

Die erste Szene verweist auf die Stadt Vitoria im Baskenland, in deren Nähe Iradier geboren wurde und wo er 1865 im Alter von 56 Jahren starb. Auch wenn außer einer Gedenktafel offensichtlich in Vitoria nichts an die Verbindung dieser Stadt mit dem Komponisten von *La Paloma* erinnert (vgl. Faltin & Schäfler, 2008, S. 11), so verweist die markante Glockenspielversion auf das Rätsel des Ursprungs des Liedes. Denn ob *La Paloma* im Baskenland oder auf einer vermuteten, aber nicht nachgewiesenen Reise des Komponisten in Havanna entstand, ist ungeklärt. Das Glockenspiel erscheint unbeabsichtigt verfremdet, zum einen durch das glockentypisch verschwimmende Obertonspektrum sowie durch die metrisch-rhythmische Freiheit der Darbietung, zum anderen dadurch, dass die *La-Paloma*-Melodie eher als Kulisse für das hörbare bunte Treiben in der Stadt fungiert.

*Freddy Quinn*⁹

Freddy Quinn, der nicht weniger als acht *La-Paloma*-Einspielungen veröffentlichte, repräsentiert mit dieser Version auch seine eigene transkulturelle Biografie. Er beginnt in spanischer Sprache mit einer rhythmisch vollkommen freien, nur von der Gitarre begleiteten Introduction in einer Art Chanson-Rezitation. Dieser folgt nahtlos die bekannte deutsche Fassung des Liedes. Das Sehnsuchtsmoment des Liedes erhält daher eine ganz persönliche Dimension: Quinn, der in Deutschland als Inbegriff Hamburger Seemannsfolklore bekannt wurde, ist irisch-österreichischer Herkunft, lebte u. a. in Österreich, Ungarn, den USA und Belgien und bereiste bereits als Minderjähriger Südeuropa und Nordafrika, u. a. auch als Mitglied von Zirkuskompanien.

*Wiener Bohème Orchester*¹⁰

Ganz anders gerichtet ist die aus dem Jahre 1928 stammende Aufnahme mit dem Wiener Bohème-Orchester, in der *La Paloma* in einen bürgerlichen Ballsaal verbracht wird und dort zu einem mit den klanglichen Ingredienzen der Zeit angereicherten Salonstück im Walzertakt mutiert – einschließlich singender Säge (oder Theremin?), Xylofon, Hackbrett, Mandoline, Kirmesorgel und Akkordeon. Der Habanera-Rhythmus ist dem alles vereinnahmenden Dreiviertel-Takt im Walzerkollektiv gewichen.

8 Soundtrack des Films *La Paloma* von Sigrid Faltin (Trikont/Indigo 803272), Titel Nr. 1.

9 CD-Beilage zu Faltin & Schäfler, 2008, CD 1, Nr. 22.

10 CD-Beilage zu Faltin & Schäfler, 2008, CD 2, Nr. 11.

Blaskapelle Steierdorf¹¹

Wir befinden uns in Steierdorf im Banat (Rumänien), wo *La Paloma* von der örtlichen Blaskapelle auch heute noch traditionell im Trauerzug für verstorbene Jungesellen auf dem Weg zum Friedhof erklingt. Der von der Tuba gehaltene Habanera-Rhythmus wirkt ein wenig schwerfällig, dem traurigen Anlass angepasst. Die Aufführung ist open air – auf dem Weg zum Friedhof sind Motorengeräusche vorbeifahrender Autos zu hören. Im Banat gibt es auch noch eine gesungene Version von *La Paloma* mit dem überlieferten Text „Draußen am Friedhof, dort steht ein hohes Kreuz“.¹²

Makame Faki¹³

Vom Banat geht es nach Sansibar, wo *La Paloma* in Swahili gesungen das Brautpaar nach der Hochzeitszeremonie ins Freie begleitet. Während die Melodik vollkommen unverändert ist, weichen der Habanera-Rhythmus einem Trommel-ostinato sowie die beiden Harmonien einem Melodieinstrumente und Sänger vereinenden Unisono.

Die Szenerie aus fünf *La-Paloma*-Versionen soll verdeutlichen, dass Konzepte kultureller Identität, wie Andreas Hepp formuliert, „zu verschiedenen Zeiten und in verschiedenen diskursiven Kontexten unterschiedliche Identitäten an[nehmen]“ (Hepp, 2010, S. 55). Wesentlich erscheinen uns dabei nicht die Facetten musikalischer Interpretation im engeren Sinne, sondern die den soziomusikalischen Situationen inhärenten Hinweise darauf, wie die Aufführung von Musik in charakteristischer und zugleich ganz unterschiedlicher Weise identitätsstiftend wirken kann. Durch diesen identitätsstiftenden Impetus, der die musikalischen Aktionen motiviert, wird Gestaltung und Darbietung von Musik in unserer Diktion zur „Spielart“: Musik verkörpert in unmittelbarer Weise kulturelle Identität oder wirkt interventionistisch in soziale und kulturelle Räume hinein.

Im Musikunterricht „Spielarten“ entdecken, entwickeln und aushandeln

Vor diesem Hintergrund fragen wir uns, inwiefern man den schulischen Raum als Kreuzungspunkt von und als Bühne für Les- und Spielarten von Musik in diesem angedeuteten Sinne sehen und gestalten könnte. Für die Anregung von Musizierprozessen finden sich im Folgenden einige Fragen und Erläuterungen, welche die Richtung einer Konzeptentwicklung andeuten mögen.

11 Soundtrack des Films *La Paloma* von Sigrid Faltin (Trikont/Indigo 803272), Titel Nr. 11.

12 Soundtrack des Films *La Paloma* von Sigrid Faltin (Trikont/Indigo 803272), Titel Nr. 10.

13 Soundtrack des Films *La Paloma* von Sigrid Faltin (Trikont/Indigo 803272), Titel Nr. 2.

- Was würde es bedeuten, ein Musikstück in der Muszierpraxis als Aushandlungsort von Bedeutungen und Interpretationen aufzufassen?
Das könnte schon beim Hörbarmachen verschiedener Varianten eines Stückes beginnen, beim möglichst genauen Nachahmen unterschiedlicher Auffassungen der Stimmgebung oder Spielweise und dem Hineinfühlen in die Ausdrucksgehalte, bei der Auseinandersetzung damit, was sie für einen persönlich bedeuten, was einem naheliegt und fremd ist usw. Der Normalfall wäre also die Haltung: Es könnte so, aber auch ganz anders klingen, so und ganz anders gemeint sein, und damit das Eintauchen in den musikalischen Möglichkeitsraum, der wie am Beispiel *La Paloma* gesehen, in der Realität meist schon viele Beispiele enthält.
- Durch den Einsatz welcher Verfahren könnte im Prozess des Musizierens mit Kontextualisierung, Dekontextualisierung und Rekontextualisierung im Wortsinn gespielt werden?
Zur Veranschaulichung könnte hier z. B. die Kategorie Raum als Anregung für das Musizieren genutzt werden. Was bedeutet es, einen Raum mit Musik zu gestalten? Welche Kontexte für diese Aufgabe werden an bestimmten Orten bereits vorgefunden (in einem sakralen Raum, einem Industriebau, an einem öffentlichen Ort etc.), welche kann man gewissermaßen nachvollziehen, welche könnte man neu und eigensinnig entwickeln und als Interventionen in den Raum hinein denken und gestalten?
- Wie könnten Schülerinnen und Schüler das Eigene einer Interpretation herausfinden und es ins (musikalische) Gespräch bringen?
Diese Frage schließt an die starke Beziehung von Kultur und Identität in den Cultural Studies an. Hier könnte sich das aus der Hip-Hop-Kultur stammende Prinzip des Flipping als Anregung anbieten. Flipping bedeutet, dass man das, was man vorfindet, nicht nur nachahmt, sondern erweitert, umdeutet und mit etwas Eigenem anreichert. Das Tanzen oder Rappen spielt also bewusst mit dem Reartikulieren von Moves oder Rhymes, immer in der Konfrontation mit Anderen. Wie könnte man dieses Prinzip vom kleinen Improvisationselement bis zur Bearbeitung eines ganzen Stückes nicht nur pflegen, sondern zu einem Kern der musikalischen Arbeit erheben? Die daran anschließende und größere Frage lautet: Wie könnte das Musizieren selbst als ein fortlaufender Prozess der Identifikation und der Auseinandersetzung mit kultureller Identität gestaltet werden?
- Wie könnten Musikstücke als offene Texte aufgefasst werden, durch die sich ästhetische Verfahren, Modelle, Experimente, Umdeutungen anregen und in Analogie zum Kunstunterricht musikalische Werkstücke entwickeln lassen?

Als Beispiel sei auf den Ansatz einer Klavierpädagogin hingewiesen, der auch auf Gruppen übertragbar wäre.¹⁴ Ihr Unterricht trägt dazu bei, dass die Schülerinnen und Schüler in großer Zahl zu komponieren beginnen. Das ist nicht darauf zurückzuführen, dass sie explizit Kompositions- oder Improvisationsunterricht erteilen würde, sondern es scheint daran zu liegen, wie sie mit dem vorhandenen Material arbeitet. Konsequenz wird das Material eines Stückes verflüssigt, durch eine veränderte Begleitung, die sie an einer Stelle einfügt, durch das Spiel mit alternativen Schlüssen, durch musikalisches Experimentieren mit einer Stelle, die technisch noch nicht funktioniert. Die oft noch sehr jungen Schülerinnen und Schüler bringen Stücke von beeindruckender Qualität mit, die nach Wunsch dann auf jeweils passende Weise festgehalten werden. Dieses Beispiel kann völlig unabhängig von dem Hintergrund der Cultural Studies gedacht werden. Aber die Perspektive auf Kultur durch die Cultural Studies benötigt jedenfalls eine solche Fähigkeit, Material zu verflüssigen und in diesem Mikrokosmos Bedeutungen zu entkoppeln, damit eigenständige Spielarten entstehen können.

- Wie wäre der in den Cultural Studies so zentrale Aspekt der Macht einzubringen, etwa in der Auseinandersetzung mit der Frage, wer die „Richtigkeit“, „Stimmigkeit“, den Wert einer ästhetischen Lösung beziehungsweise von Präsentationsweisen bestimmt?
Diese Frage umschließt gleichzeitig alle anderen hier gestellten, denn Machtsensibilität ist schließlich auch im Umgang mit kulturellen Symbolen von großer Bedeutung. So könnte man in diesem Zusammenhang weiter fragen: Welche dominanten Les- und Spielarten von Musik werden explizit und vor allem implizit vermittelt, in Bezug auf repräsentative Werke, auf Musizierpraxen, darauf, was überhaupt als Musizieren gilt? Werden Tabus gepflegt? Inwiefern ist Bewertung Thema von Reflexionen über Musik?

Diese Hinweise deuten bereits die Richtung an, in die noch zu denken und die vor allem noch zu konkretisieren sein wird. Fest steht jetzt schon, dass Musizieren in diesem Sinne konstitutiv mit Reflexion verbunden ist, dass Interdisziplinarität dabei eine große Rolle spielen wird und dass die Möglichkeiten des voraussetzungs-offenen Gestaltens von Musik, mit entsprechender Erweiterung durch die aktuellen technologischen Mittel der Musikproduktion und -rezeption, für einen solchen Ansatz noch zu entwickeln sein werden.

Mit Sicherheit schließen die oben angeführten Aspekte an bereits erprobte Praxen im Feld des Musizierens an. Das Verflüssigen des Materials, Verfahren

14 Dieses Beispiel geht zurück auf die Arbeit der Klavierpädagogin Marilia Patricio, die ihre Methode im Wintersemester 2010 im Rahmen eines Seminars an der Hochschule für Musik und Tanz Köln vorstellte.

der Bricolage, die Forderung nach völliger Offenheit des Musik- und Musizierbegriffes, das Anschließen an vielfältige Musikpraxen sind längst gefordert und in verschiedener Weise konkretisiert worden (z. B. Oberschmidt & Wallbaum, 2014). Man würde aber die Besonderheit der Cultural Studies übersehen, wenn die Dynamik der Macht, in die musik-kulturelle Äußerungen eingebunden sind, wie aber auch die Eigensinnigkeiten, die sich darin entwickeln können, nicht mitgedacht würden.

Ob sich Prinzipien der Cultural Studies letztlich als Anregung für das Musizieren eignen, ist noch nicht entschieden. Für uns treiben sie aber das Nachdenken in eine Richtung, die mit großer und notwendiger Radikalität die Schülerinnen und Schüler als kulturelle Akteure ernst nimmt und den Lernraum Schule als authentischen Ort der Artikulation von Spielarten gestalten helfen könnte.

Literatur | Film

- Buchborn, T. (2011). *Neue Musik im Musikunterricht mit Blasinstrumenten* (= Detmolder Hochschulschriften, Bd. 6). Essen: Die Blaue Eule.
- Faltin, S. (2008). *La Paloma*. Köln: Realfictionfilme.
- Faltin, S. & Schäfler, A. (2008). *La Paloma – Das Lied*. Hamburg: Marebuchverlag.
- Fiske, J. (2003). Lesarten des Populären (= Cultural studies, Bd. 1) (2. unveränderte Auflage). Wien: Löcker.
- Geuen, H. (2005). „Das Ordnen des Tuns“: Musikmachen im Klassenverband als integratives Unterrichtsprinzip. In H.-U. Schäfer-Lembeck (Hrsg.), *Klassenmusizieren als Musikunterricht!? Theoretische Dimensionen unterrichtlicher Praxen. Beiträge des Münchner Symposions 2005* (= Musikpädagogische Schriften der Hochschule für Musik und Theater München, Bd. 1) (S. 36–47). München: Allitera.
- Geuen, H. (2012). Klassenmusizieren oder allgemeinbildender Musikunterricht?: Plädoyer für einen vielfältigen schulischen Musikunterricht. In M. Pabst-Krueger & J. Terhag (Hrsg.), *Musizieren mit Schulklassen* (=Musikunterricht heute, Bd. 9) (S. 48–63). Oldershausen: Lugert.
- Geuen, H. & Rappe, M. (2015). Pop als Postkoloniale Gehörbildung: Überlegungen zu einer Cultural Studies-basierten Didaktik der Populären Musik. In M. Ahlers (Hrsg.), *Popmusik-Vermittlung. Zwischen Schule, Universität und Beruf* (= Theorie und Praxis der Musikvermittlung, Bd. 14) (S. 289–305). Berlin/Münster: LIT.
- Geuen, H. & Stöger, C. (2016). „Lesarten entwickeln“ – eine kulturwissenschaftliche Perspektive auf Lernen und Lehren im Musikunterricht. In S. Dreßler (Hrsg.), *Zwischen Irritation und Erkenntnis. Zum Problemlösen im Fachunterricht* (= Beiträge zur Lehrerbildung und Bildungsforschung, Bd. 1) (S. 63–82). Münster: Waxmann.
- Gillespie, M. (1995). *Television, ethnicity and cultural change*. London/New York: Routledge.
- Günther, U. & Ott, T. (1984). *Musikmachen im Klassenunterricht: 10 Unterrichtsreihen aus der Praxis* (= Schriften zur Musikpädagogik, Bd. 12). Wolfenbüttel: Mösel.

- Hall, S. (1999). Kodieren/Dekodieren. In R. Bromley, U. Göttlich, C. Winter, G. Kreuzner, B. Suppelt & M. Haupt (Hrsg.), *Cultural studies. Grundlagentexte zur Einführung* (S. 92–110). Lüneburg: zu Klampen.
- Hall, S. (2000). Postmoderne und Artikulation: Ein Interview mit Stuart Hall. In S. Hall (Hrsg.), *Cultural studies. Ein politisches Theorieprojekt* (= Argument classics) (Deutsche Erstaussgabe) (S. 52–77). Hamburg: Argument.
- Hall, S. (2016). *Rassismus und kulturelle Identität*. Ausgewählte Schriften: Bd. 2 (= Argument classics) (6. Auflage). Hamburg: Argument.
- Hammel, L. (2007). Der Kulturbegriff im wissenschaftlichen Diskurs und seine Bedeutung für die Musikpädagogik: Versuch eines Literaturberichts. *Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik*, 1–21. <http://www.zfkm.org/07-hammel.pdf> [18.06.2017].
- Hepp, A. (2010). *Cultural Studies und Medienanalyse: Eine Einführung* (= Medien – Kultur – Kommunikation) (3. überarbeitete und erweiterte Auflage). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Ismail-Wendt, J. S. (2011). *tracks'n'treks: Populäre Musik und postkoloniale Analyse*. Münster: Unrast.
- Jank, W. (2011). Musikalisches Handeln als Leitdisziplin des Musikunterrichts. *Diskussion Musikpädagogik*, Sonderheft S3, 29–33.
- Jank, W. (2013). Aufbauender Musikunterricht. In W. Jank (Hrsg.), *Musik-Didaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II* (5. überarbeitete Auflage) (S. 92–131). Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.) (2011). *Kernlehrplan für das Gymnasium – Sekundarstufe I in Nordrhein-Westfalen*.
- Nimczik, O. (2013). Neue Musik in der Schule. In W. Jank (Hrsg.), *Musik-Didaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II* (5. überarbeitete Auflage) (S. 195–203). Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Oberschmidt, J. & Wallbaum, C. (2014). Zukunftswerkstatt Musikdidaktik: Zu den metaphorischen Gründen der Modelle „Aufbauender Musikunterricht“ und „Musikpraxen erfahren und vergleichen“. In F. Kampe, J. Oberschmidt & F. Riemer (Hrsg.), *Vielfalt neuer Wege*. Bericht vom ersten Niedersächsischen Landeskongress Musikunterricht (= IfMpF-Monographien, Bd. 24) (S. 36–52). Hannover: Institut für Musikpädagogische Forschung.
- Rolle, Ch. (1999). *Musikalisch-ästhetische Bildung: Über die Bedeutung ästhetischer Erfahrung für musikalische Bildungsprozesse* (= Perspektiven zur Musikpädagogik und Musikwissenschaft, Bd. 24). Kassel: Bosse.
- Schäfer-Lembeck, H.-U. (Hrsg.) (2005). *Klassenmusizieren als Musikunterricht!? Theoretische Dimensionen unterrichtlicher Praxen*. Beiträge des Münchner Symposions 2005 (= Musikpädagogische Schriften der Hochschule für Musik und Theater München, Bd. 1). München: Allitera.
- Schneider, H. E. (2000). „Lose Anweisungen für klare Klangkonstellationen“. *Musiken und musikalische Phänomene des 20. Jahrhunderts. Ihre Bedeutung für die Musikpädagogik*. Saarbrücken: Pfau.

- Terhag, J. (2013). Live-Arrangement. In W. Jank (Hrsg.), *Musik-Didaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II* (5. überarbeitete Auflage) (S. 168–177). Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Terhag, J. & Winter, J. K. (2011). *Live-Arrangement: Vom Pattern zur Performance* (inklusive DVD – 180 Minuten Live-Arrangement). Mainz: Schott.
- Terni, P. (1973). *Memorandum: Council of Europe Colloquy on 'Understanding Television'*. University of Leicester.
- Vogt, J. (2006). Musikpädagogik als kritische Kulturwissenschaft – erste Annäherungen. *Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik*, 11–25. <http://www.zfkm.org/06-vogt.pdf> [18.06.2017].
- Vogt, J. (2014). Musikpädagogik als kritische Kulturwissenschaft – noch einmal. *Art Education Research*, 5(9), 1–9. http://www.academia.edu/3588266/Musikpädagogik_als_kritische_Kulturwissenschaft_-_noch_einmal_Music_Education_as_Critical_Cultural_Theory_-_Once_More_ [23.12.2016].
- Wallbaum, C. (2009). *Produktionsdidaktik im Musikunterricht: Perspektiven zur Gestaltung ästhetischer Erfahrungssituationen* (2. veränderte Auflage). <http://slub.qucosa.de/api/qucosa%3A623/attachment/ATT-0/> [18.06.2017].

Prof. Dr. Heinz Geuen
Hochschule für Musik und Tanz Köln
Unter Krahnensäumen 87
50668 Köln
heinz.geuen@hfmt-koeln.de

Prof. Dr. Christine Stöger
Hochschule für Musik und Tanz Köln
Unter Krahnensäumen 87
50668 Köln
christine.stoeger@hfmt-koeln.de