

Lehmann-Wermser, Andreas

## "Weiße" Musikpraxen zeigen. Rassistische Strukturen als relevante Kategorie musikpädagogischer Forschung?

Weidner, Verena [Hrsg.]; Rolle, Christian [Hrsg.]: *Praxen und Diskurse aus Sicht musikpädagogischer Forschung*. Münster ; New York : Waxmann 2019, S. 279-295. - (Musikpädagogische Forschung; 40)



Quellenangabe/ Reference:

Lehmann-Wermser, Andreas: "Weiße" Musikpraxen zeigen. Rassistische Strukturen als relevante Kategorie musikpädagogischer Forschung? - In: Weidner, Verena [Hrsg.]; Rolle, Christian [Hrsg.]: *Praxen und Diskurse aus Sicht musikpädagogischer Forschung*. Münster ; New York : Waxmann 2019, S. 279-295 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-207184 - DOI: 10.25656/01:20718

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-207184>

<https://doi.org/10.25656/01:20718>

in Kooperation mit / in cooperation with:



**WAXMANN**  
[www.waxmann.com](http://www.waxmann.com)

<http://www.waxmann.com>

### 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](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Mitglied der

  
Leibniz-Gemeinschaft

Musikpädagogische Forschung  
Research in Music Education

Band | vol. 40

*Verena Weidner, Christian Rolle (Hrsg.)*

# **PRAXEN UND DISKURSE AUS SICHT MUSIKPÄDAGOGISCHER FORSCHUNG**

**PRACTICES AND DISCOURSES  
FROM THE PERSPECTIVE  
OF MUSIC EDUCATIONAL  
RESEARCH**

**WAXMANN**

# Musikpädagogische Forschung

## Research in Music Education

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

Band 40

Proceedings of the 40th Annual Conference of the  
German Association for Research in Music Education

Verena Weidner, Christian Rolle (Hrsg.)

Praxen und Diskurse aus Sicht  
musikpädagogischer Forschung

Practices and Discourses from the  
Perspective of Music Educational  
Research



Waxmann 2019  
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 40  
Research in Music Education, vol. 40**

Print-ISBN 978-3-8309-4048-7

E-Book-ISBN 978-3-8309-9048-2

© Waxmann Verlag GmbH, Münster 2019  
Steinfurter Straße 555, 48159 Münster

[www.waxmann.com](http://www.waxmann.com)  
[info@waxmann.com](mailto:info@waxmann.com)

Umschlaggestaltung: Anne Breitenbach, Münster  
Satz: Stoddart Satz- und Layoutservice, Münster  
Druck: mediaprint solutions GmbH, Paderborn

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

*Verena Weidner & Christian Rolle*

Einleitung..... 9

*Introduction*

*Peter Klose*

DOINGS AND PLAYINGS?

Eine praxeologische Sicht auf Musik und musikbezogenes

Handeln in musikpädagogischer Perspektivierung ..... 19

*DOINGS AND PLAYINGS?*

*A Praxeological View on Music and Music-Related Action*

*From the Perspective of Music Education*

*Ulrike Kranefeld, Anna-Lisa Mause & Jan Duve*

Zur Materialität von Prozessen des Musik-Erfindens:

Interaktionsanalytische Zugänge zur Wandelbarkeit der Dinge ..... 35

*The Materiality of Composition Processes. Interaction-Analytical Approaches*

*Towards the Changeability of Things*

*Marc Godau & Matthias Haenisch*

How Popular Musicians Learn in the Postdigital Age

Ergebnisse einer Studie zur Soziomaterialität des Songwritings

von Bands in informellen Kontexten ..... 51

*How Popular Musicians Learn in the Postdigital Age. Results of a Study*

*on the Sociomateriality of Bands' Songwriting in Informal Contexts*

*Thade Buchborn, Elisabeth Theisohn & Johannes Treß*

Kreative musikalische Handlungsprozesse erforschen

Einblicke in ein Verfahren der videobasierten Rekonstruktion von

Gruppenimprovisations- und -kompositionsprozessen von Schülerinnen

und Schülern..... 69

*Exploring Processes of Creative Musical Actions. A Qualitative Video*

*Research Approach to Collaborative Improvisation and Composition*

*Processes at School*

*Andreas Bernhofer*

Konzert-Community als Community of Practice

Jugendliche als Outsider, Newcomer und Experten in klassischen Konzerten ... 87

*The Concert-Community as a Community of Practice. Young People as Outsiders, Newcomers, and Experts in Classical Concerts*

*Jan Jachmann*

Was macht einen Walzer zum Walzer?

Wissen über musikpraktische Konventionen als

Grundlage instrumentalpädagogischer Interaktion..... 103

*Playing a Waltz like a Waltz. Knowledge of Conventional Music*

*Practice as the Basis for Interaction in Instrumental Music Lessons*

*Bianca Hellberg*

Interpersonale Koordination

Perspektiven auf mikroprozessuales Handeln beim

gemeinsamen Musizieren im Unterricht .....119

*Interpersonal Coordination. Micro-Procedural Action During*

*Joint Music Making in the Classroom*

*Mareike Haas, Sonja Nonte, Maria Krieg & Tobias C. Stubbe*

Unterrichtsqualität in Musikklassen

Befunde aus der quasi-experimentellen Studie ProBiNi ..... 137

*Instructional Quality in Music Classes – Findings From the*

*Quasi-Experimental Study ProBiNi*

*Julia von Hasselbach*

Massebalancierende Oszillationen in der Bogenführung

von professionellen Violinist\*innen

Ein biomechanisches Merkmal mit hohem Potential zur Reduktion

des Risikos spielbedingter Erkrankungen..... 155

*Mass Balancing Oscillations in the Bowing of Professional Violinists.*

*A Biomechanical Feature with High Potential for Reducing the Risk of Playing-Related Musculoskeletal Disorders*

*Florian Lill, Johannes Hasselhorn & Andreas C. Lehmann*

Der Zusammenhang von musikalischem Fähigkeitsselbstkonzept

und musikpraktischen Kompetenzen in der Sekundarstufe I.....171

*The Relationship Between Musical Self-Concept and Practical*

*Music Competencies in Secondary Schools*

*Christian Harnischmacher, Viola Cäcilia Hofbauer &  
Karin Schulz-Heidorf*

Warum Musik wählen?

Eine mehrebenenanalytische Studie zur Vorhersage der Wahlbereitschaft zum Fach Musik durch die Motivation der Schüler\*innen und die individuelle Förderung von Musiklehrkräften im Musikunterricht ..... 189

*Why Choose Music?*

*A Multilevel Path Analysis Predicting Students' Choice of Music Electives Due to their Motivation and Music Teachers' Individualized Instruction*

*Katharina Höller*

Alternativen konstruieren und erproben

Überarbeitungsmuster und Problemstellen des differenzierenden

Hörens bei der Umsetzung in eine grafische Notation ..... 205

*Constructing and Testing Alternative Solutions. Characteristic Patterns and Challenges in Listening and Visualizing*

*Stefanie Rogg*

Zu didaktischen Funktionen musikpädagogischer Aufgabenstellungen ..... 219

*Didactic Functions of Music-Pedagogical Tasks*

*Benjamin Eibach*

Begriffsforschung in der Musikpädagogik:

Relevanz, Methodologie und Ertrag dargestellt anhand einer

Untersuchung des Begriffes Musik-Lernen ..... 231

*Studies on Terminology in Music Education: Their Relevance, Methodology and Benefit Exemplified by the Term Musik-Lernen (Music Learning)*

*Simon Stich & Christian Rolle*

Befremdung des Vertrauten

Eine vergleichende durch Videos stimulierte Interviewstudie

über Musikunterricht in Schweden und in Deutschland ..... 245

*Making the Familiar Strange. A Comparative Video-Cued Interview Study of Teaching Music in Sweden and Germany*

<p><i>Verena Weidner, Maurice Stenzel, Matthias Haenisch &amp; Marc Godau</i>  <i>„... like being in a band baby!!!“</i>            Postdigitale Semantiken und diskursive Strategien in der            Onlinekommunikation um Ableton Link ..... 263</p> <p><i>“... like being in a band baby!!!” Postdigital Semantics and Discursive            Strategies in the Online-Communication About Ableton Link</i></p>	263
<p><i>Andreas Lehmann-Wermser</i>            „Weiße“ Musikpraxen zeigen            Rassistische Strukturen als relevante Kategorie            musikpädagogischer Forschung? ..... 279</p> <p><i>Showing “White” Music Practices. Racist Structures as            Relevant Categories of Music Educational Research</i></p>	279
<p><i>Nicola Bunte &amp; Andrea Welte</i>            Bericht zum Symposium „Gute künstlerische Ausbildung?“ –            Hürden, Instrumente und Evaluationsergebnisse in der Diskussion            zwischen Musikhochschule und Universität..... 297</p> <p><i>Report on the Symposium “Good Professional Education in Music?” –            Hurdles, Instruments, and Evaluation Results in the Discussion            Between the Academy of Music and the University</i></p>	297
<p><i>Adrian Niegot, Stefan Orgass, Constanze Rora;</i>  <i>Diskutant: Michael Ahlers</i>            Symposium „Prozesse der Modellbildung in musikpädagogischen            (Forschungs-)Kontexten“ ..... 301</p> <p><i>Symposium “Processes of Modelling in Music Education (Research) Contexts”</i></p>	301
<p><i>Daniel Mark Eberhard, Juliane Gerland, Melanie Herzog, Heinrich Klingmann,            Daniela Laufer &amp; Annette Ziegenmeyer</i>            Bericht zum Symposium: „Darf man eigentlich noch Inklusion sagen ...?“            Musikpädagogische Positionen zwischen Prä- und Post-Inklusion ..... 303</p> <p><i>Report on the Symposium: “Is it Still Allowed to Say Inclusion ...?”            Positions on Pre- and Post-Inclusion in Music Education</i></p>	303

*Andreas Lehmann-Wermser*

## **„Weiße“ Musikpraxen zeigen**

Rassistische Strukturen als relevante Kategorie  
musikpädagogischer Forschung?

### *Showing “White” Music Practices. Racist Structures as Relevant Categories of Music Educational Research*

*Various studies have shown that musical practices are differentiated by social class and that similar mechanisms are at work in music education. But what is the nature of these mechanisms? In a qualitative study of photographs from community music schools in a state in Northern Germany, it could be shown that besides class, race proved to be a barrier to music education for all – a category so far neglected by most German music education scholars. The paper discusses some of the implications for theory and terminology that arise against the specific German background.*

#### **1. Musikalische Praxen und gesellschaftliche Positionen**

Musikalische Praxen Jugendlicher sind in hohem Maße von der sozialen Position abhängig. Man mag über die theoretische Fassung streiten, ob z.B. für musikalische Praxen ein Klassen-, Schichten- oder Milieumodell angemessener und erklärungs mächtiger ist; die Unterschiede selbst sind manifest. So konnten Krupp-Schleußner und Lehmann-Wermser in der o.g. Sekundäranalyse zeigen, dass der Anteil 17-Jähriger, die angeben, Musik zu machen und/oder bezahlten Musikunterricht zu erhalten, linear mit dem verfügbaren Haushaltseinkommen und der beruflichen Position der Eltern ansteigt. Analog nahm die Wahrscheinlichkeit, bezahlten Musikunterricht zu nehmen, bei Jugendlichen mit Migrationshintergrund dagegen deutlich ab (Krupp-Schleußner & Lehmann-Wermser, 2017, 10–12). Vergleichbare Befunde, bei denen sich soziale Lage und milieuspezifische Faktoren mischen, finden sich für etliche unterschiedliche Facetten kultureller Praxen (z.B. Kröner, 2013). Neben vorhandenen materiellen Ressourcen, die offensichtlich bestimmte musikalische Praxen erst ermöglichen oder eben verhindern, zählen dazu auch die Bedeutung der Rolle von Musik im Elternhaus etwa bei familiären Gesprächen (Lehmann-Wermser, Busch, Schwippert & Nonte,

2014), die intergenerationelle Weitergabe von kulturellem Kapital (Nagel, 2010; Rössel & Beckert-Zieglschmid, 2002), die Bedeutung von kulturellem Kapital für Bildungserfolg (Huth & Weishaupt, 2009; Kröner, Lüdtke, Maaz, Trautwein & Köller, 2008; Weishaupt & Zimmer, 2013 etc.) oder der Migrationshintergrund (Busch, 2013). Man muss davon ausgehen, dass nicht ein einzelner Faktor diese Praxen beeinflusst, sondern ein komplexes Geflecht; auch ist die Richtung des Einflusses nicht immer klar. Entsprechend wird ein einziges theoretisches Modell wie etwa das der Distinktion im Sinne Bourdieus als Erklärung kaum ausreichen. Vielmehr ist von multiplen Mechanismen in interdependenten Verhältnissen und entsprechend multiperspektivischen theoretischen Fassungen auszugehen.

Valerie Krupp-Schleußner (2016) hat mit dem *capability approach* ein zielführendes Erklärungsmodell eingeführt, das sich auf Veröffentlichungen der amerikanischen Autoren Amartya Sen und Martha Nussbaum stützt. Demnach ließen sich Bedingungen für individuelle Praxen wie etwa Rechte und Ressourcen identifizieren (*capabilities*), die auf individuelle wie gesellschaftliche Umwandlungsfaktoren (*factors of conversion*) stoßen. Zu ersteren zählen etwa familiäre habituelle Gewohnheiten (etwa hinsichtlich von Konzertbesuchen) oder psychische Dispositionen, zu letzteren gesellschaftliche Faktoren wie etwa die Wertschätzung musikalischer Bildung im öffentlichen Diskurs (Lehmann-Wermser, 2013). In individuell definierten Handlungsspielräumen und unter Einbeziehung individueller Zielsetzungen können sich dann vielfältige und individuell wertgeschätzte Praxen (*functionings*) ergeben. Dieses Modell ist deshalb zielführend, weil es nicht von determinierenden (und damit eine Entscheidung des Einzelnen stark beschränkenden) Beziehungen ausgeht, sondern die individuell mögliche und auf *well-being* ausgerichtete Entscheidung zum Ausgangspunkt für Praxen macht. Damit können jene Formen, die auf bewussten Entscheidungen beruhen, besonders adäquat beschrieben werden; die Aufnahme von Instrumentalunterricht muss man dazu zählen.

## 2. Eine explorative Studie zum Internetauftritt niedersächsischer Musikschulen

In der Begrifflichkeit des *capability approaches* kann auch das Angebot der kommunalen Musikschulen als lokal vorhandene Ressource, mithin als „capability“ gesehen werden. Zu den Konversionsfaktoren würden etwa deren gestaffelte Gebührenordnungen gehören, die z.B. Empfänger von staatlichen Transferleistungen wie Arbeitslosen- oder Wohngeld entlasten sollen; auch die Bildungs-

und Teilhabegutscheine des Bundes sind anrechenbar<sup>1</sup>. Nicht nur die erwähnte Studie stellt aber infrage, dass das allgemein erklärte Ziel, musikalische Bildung für alle zu ermöglichen, erreicht wird. „Für alle“ würde auch und insbesondere bedeuten, Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund in diesem Sinne zu fördern und ihnen den Zugang zur Musikschule zu erleichtern. Differenzierte Angaben z.B. über deren Anteil in der Schülerschaft der kommunalen Musikschulen liegen nicht vor.<sup>2</sup> Doch zeigen die genannten Befunde der SOEP-Studie indirekt, dass das nicht im gewünschten Maße gelingt. Was also erleichtert oder erschwert etwa eine Entscheidung für die Aufnahme von Unterricht an der Musikschule? Unter welchen Voraussetzungen kann das Angebot einer Musikschule so attraktiv sein, dass Hemmschwellen überschritten werden? Unter welchen Bedingungen kann das Angebot der Musikschule als möglicher Beitrag zum individuellen *well-being* erscheinen, das in einem dann folgenden Schritt angenommen wird, indem eine Person sich z.B. für Instrumentalunterricht entscheidet?

Im Anschluss an die genannte Sekundäranalyse der SOEP-Daten sollte in einer ergänzenden Studie daher diese Nahtstelle zwischen Angebot und Entscheidung genauer untersucht werden. Welcher methodische Zugang erscheint dafür angemessen? Wenn man davon ausgeht, dass der Aufnahme von Instrumentalunterricht (oder der Eintritt in ein Musikschulensemble usw.) ein Prozess vorangegangen ist, so eröffnen sich eine ganze Reihe von Untersuchungsfeldern und damit korrespondierenden Methoden. Wenn dieser Prozess untersucht werden soll, erscheinen methodische Zugänge, die etwa auf der Basis teilnehmender Beobachtung den Augenblick fokussieren, weniger sinnfällig. Man könnte aber in einer Interviewstudie die Akteure selbst zu Wort kommen lassen und ihre Motive und Wahrnehmungen darstellen. Auch wenn der Feldzugang mutmaßlich nicht einfach ist und eine gewisse Fremdheit angesichts unterschiedlicher Milieuverwurzelung von Forschenden und Befragten überbrückt werden müsste, wäre dies ein möglicher Ansatz.

Wenn hier dennoch ein anderer methodischer Zugang gewählt wird, so deshalb, weil eben nicht die Akteure im Fokus stehen sollen, die sich entscheiden müssen (und deshalb dafür auch die Verantwortung tragen). Vielmehr sollten die Strukturen beschrieben werden, innerhalb derer Bewegungen und Entscheidungen von Akteuren stattfinden. Auch wenn damit die Wahrnehmung und Bedeutungszuweisung der Akteure nicht außer Kraft gesetzt werden, so gehen diese Strukturen allem individuellen Handeln voraus. Als eins von mehreren strukturbildenden Elementen muss der Onlineauftritt der kommunalen Musikschulen ge-

---

1 Es ist hervorzuheben, dass ein politisch breiter Konsens darüber besteht, dass musikalische Bildung allen Kindern offenstehen soll und dass deshalb auch Subventionen von der öffentlichen Hand bereitzustellen sind (Lehmann-Wermser, 2013).

2 Der VdM stellt auf der Webseite ([www.musikschulen.de](http://www.musikschulen.de)) statistische Angaben etwa zur Altersstruktur der Lernenden zur Verfügung, solche zum Migrationshintergrund sind nicht dabei, auch weil das „Merkmal“ nicht leicht zu erfassen ist (s. u.).

sehen werden. Solange ein umfassenderes (und mutmaßlich milieuspezifisches) Modell musikalischer Sozialisation und in ihr der Umwandlungsfaktoren fehlt, ist nicht abzuschätzen, welchen Stellenwert die Onlineangebote haben. Folglich kann die hier vorgestellte Studie auch nur für sich in Anspruch nehmen, einen Baustein unbestimmbarer Größe in einem weitaus umfassenderen Bauwerk näher zu beschreiben. Gleichwohl rechtfertigen, wie später zu zeigen sein wird, die Ergebnisse ex post die Wahl des Zugangs und der Methode.

Unter der Annahme, dass der Internetauftritt kommunaler Musikschulen ein wichtiger Weg für Informationen über Möglichkeiten sich musikalisch zu engagieren ist, sollte dieser daraufhin untersucht werden, in welcher Weise er *capabilities* im o.g. Sinne verdeutlichen kann. Darin war insofern eine weitere Einengung der Perspektive enthalten, als nur Bilder, nicht aber Texte analysiert wurden. Das ist zu begründen. In der Forschung ist verschiedentlich die „Zweit-rangigkeit des Bildes gegenüber der Sprache“ (Viallon, 2016, S. 275) festgestellt worden, die sich aus der Geschichte und den kulturellen Orten, aber auch aus methodischen Schwierigkeiten ergeben hat. Angesichts der Zunahme visueller Kommunikation und deren Einfluss auf gesellschaftliches und individuelles Handeln ist den Bildern aber verstärkt Aufmerksamkeit zu widmen (vgl. im Überblick Geise & Lobinger, 2016). Daher erscheint die Beschränkung gerechtfertigt, auch wenn – das sei hier bereits vorweggenommen – spätere Studien das Zusammenspiel von Bildern und Texten mit spezifischen Rezeptionsweisen genauer klären müssten. Eine weitere Beschränkung ergab sich aus dem Forschungskontext. Es wurde vor allem die Dimension migrantischer Repräsentation untersucht. Die soziale Selektion im umfassenden Sinne, die zu untersuchen im Lichte der Daten der SOEP-Studie ebenfalls lohnenswert erscheint, wurde im Forschungsprozess zunehmend nachrangig und wird in diesem Aufsatz nicht vertieft.

Es wurden eingangs die folgenden Forschungsfragen formuliert: Werden Muster musikalischer Praxen deutlich, die sich etwa aus der Darstellung von Genres ergeben? In welchem Verhältnis stehen diese Muster zu kulturellen Orientierungen? Welche Identifikationsangebote personaler Art werden gemacht, die die Hemmschwelle zur Annahme der Angebote der kommunalen Musikschulen senken können? Bei der Untersuchung dieser drei Fragen wurde besonders darauf geachtet, in welcher Weise migrantsiche Milieus angesprochen werden.

In einem explorativen Design wurden die Homepages der kommunalen niedersächsischen Musikschulen untersucht.<sup>3</sup> Dafür wurden alle Fotografien heruntergeladen, die sich auf der ersten Ebene der Homepages befanden. Berücksichtigt wurden auch jene, die eher dekorativen Charakter zeigten, etwa auf

---

3 Nicht einbezogen wurden die privaten Musikschulen. Sie sind weitaus heterogener in Größe und Ausrichtung, weder in vergleichbarer Weise organisiert, noch vollständig im Internet repräsentiert. Sie sind auch nicht in gleicher Weise Teil des öffentlichen Diskurses, wie das die kommunalen sind.

Rand- oder Kopfleisten. Allerdings wurde wegen der Konzentration auf personale Identifikationsangebote die Auswahl dadurch eingegrenzt, dass Fotos etwa der Gebäude oder von Instrumenten nicht berücksichtigt wurden. Für die visuelle Kommunikation liegen inzwischen differenzierte methodische Ansätze vor (vgl. im Überblick Margolis & Pauwels, 2011). Wegen des explorativen Charakters der Studie wurde jedoch ein offeneres Verfahren favorisiert. Der entstandene Korpus von 204 Fotos wurde deshalb von einem Forscherteam<sup>4</sup> in einem an die GTM angelehnten Verfahren analysiert: Während das Sampling wie geschildert anderen Grundsätzen folgte, entsprach der Analyseprozess mit der dreischrittigen Kodierungsabfolge dem von Strauss und Corbin (1996) vorgeschlagenen Vorgehen.

Fotografien sind in der pädagogischen Forschung zu einer wichtigen Quelle geworden (vgl. Fuhs, 2010). Anders als in der gerade auf diesem Gebiet stark vertretenen Ikonologie (Mietzner & Pilarczyk, 2004; Pilarczyk, 2007), die implizite Aussagen, die sich aus Geschichte, Genre etc. ergeben, mit einbezieht, konzentrierte sich die Analyse in diesem Projekt fast ausschließlich auf Oberflächenphänomene. Dieser Begriff, der im Folgenden mehrfach aufgenommen wird, ist wörtlich zu verstehen und bezeichnet das Sichtbare wie etwa das Geschlecht oder die Kleidung<sup>5</sup>. Formale Aspekte wurden mit Ausnahme einer Differenzierung zwischen professionell wirkenden, als „Porträt“ bezeichneten Fotos und solchen mit einer Ästhetik der „Knipser“ (Starl, 1995) nicht beachtet. Ergänzend und nachgelagert wurde eine quantitative Studie zu einem Teilaspekt durchgeführt (Burkhardt, 2018). Dabei wurden die als relevant herausgearbeiteten Kategorien der äußeren Erscheinung auf die Häufigkeit im Korpus analysiert.

### 3. Ergebnisse

In einer ersten offenen Kodierung wurden potenziell interessante Merkmale erfasst. Vier Kategorien stellten sich dabei als ertragreich heraus: genrespezifische Häufigkeiten in der Darstellung, Gender, die Kleidung der Akteure und die Hautfarbe (vgl. Lehmann-Wermser, Girardi Lombardi, Fischer & Burkhardt in Vorb.). Nur der letzte Aspekt soll hier ausführlicher dargestellt werden.

Kodiert wurde der Phänotyp; dabei wurde binär zwischen (mutmaßlich) mitteleuropäischen und den „anderen“<sup>6</sup> Kindern und Jugendlichen unterschieden. Die „anderen“ bezeichnete in diesem Zugriff mediterran-südländische, afrikani-

---

4 Neben dem Verfasser gehörten dem Team Jannis Burkhardt, Christiane Fischer und Michelle Girardi Lombardi an.

5 Ausführlichere Angaben zum methodischen Vorgehen finden sich in Lehmann-Wermser, Girardi Lombardi, Fischer & Burkhardt (i. Vorb.)

6 Der Terminus sei hier in Anlehnung an den Begriff der „otherness“ verwendet, einem zentralen Begriff im postkolonialen Diskurs (vgl. z. B. Said, 1981).

sche oder asiatische Kinder und Jugendliche.<sup>7</sup> Die letztgenannten, die einen substantziellen Anteil an der Schülerzahl deutscher Schulen darstellen, waren deutlich unterrepräsentiert. Die Kategorisierung selbst mag zunächst problematisch erscheinen, weil sie zum einen ein Oberflächenmerkmal erfasst, das mit dem Migrationshintergrund nicht identisch ist. Sogenannte „Russlanddeutsche“ oder Kinder von rumänischen Saisonarbeiterinnen und -arbeitern werden offensichtlich dabei nicht erfasst, obwohl auch sie einen Migrationshintergrund haben und in mehrfacher Hinsicht benachteiligt sind. Zum anderen ist die Unterscheidung im Analyseprozess zunächst einmal ein subjektives, von Stereotypen geprägtes Urteil. Dem wurde entgegengewirkt, indem sowohl die Interraterreliabilität bestimmt wurde, die mit  $\kappa = .55$  akzeptabel ausfiel, als auch mehrfach Interpretationswerkstätten durchgeführt wurden.

Es zeigte sich, dass auch die „Anderen“ im Korpus vorkommen, allerdings eher selten. Auf den Fotos im „Knipser-Modus“, die oft in Konzertsituationen oder bei und nach Proben entstanden zu sein scheinen, sind sie kaum anzutreffen. Anders ist das bei Fotos im „Porträt-Modus“. Die Gegenüberstellung sei an zwei Fotos illustriert.

Das Foto (Abb. 1) zeigt ein Mädchen, die offensichtlich mit Freude und in Intensität in eine musikalische Praxis involviert ist. Es ist insofern dem Porträt-Modus zugeordnet, weil es dekontextualisiert ist. Es ist nicht nur kein konkreter Ort identifizierbar, ein Hintergrund ist auch durch die bei Studioaufnahmen üblichen Tücher überhaupt nicht sichtbar; dadurch erscheint das Bild ohne Tiefe und perspektivischen Raum. Es ist insofern aufwändig ausgeleuchtet, als keine einzelne Lichtquelle auszumachen ist. Das Mädchen mag im Grundschulalter sein; es entspricht mit seinen blonden, gut gekämmten Haaren und den im Original blauen Augen einem mitteleuropäischen Phänotyp. Es entspricht allerdings damit auch einem Schönheitsideal, das auch das Ideal eines „weißen“, mitteleuropäischen Publikums ist. Der Aufbau des Fotos entspricht mit der Dreiecksstruktur einem häufigen Schema auch aus der Geschichte der Malerei.<sup>8</sup>

Dekontextualisiert erscheint auch die musikalische Praxis selbst. Musik unterm Kopfhörer zu hören ist gerade keine gängige Praxis an Musikschulen, sondern eher für außerinstitutionelle Musikpraxen typisch. Dort allerdings ist „Musik hören“ eine der häufigsten und von allen geteilte Freizeitbeschäftigung (vgl. Feierabend et al., 2017). Daher ist der Eindruck des strahlenden, Freude erfüllten Mädchens mutmaßlich attraktiv und werbewirksam, als Kennzeichnung eines konkreten Angebotes allerdings weniger geeignet.

---

7 Koopmans, Veit & Yemane (2018) haben eine feinere Differenzierung vorgeschlagen und für relevant befunden, doch war deren Studie zum Zeitpunkt der Untersuchung noch nicht erschienen.

8 Gerade die formale Gestaltung könnte im Sinne der hermeneutischen Bildinterpretation weiter analysiert werden. Das sei hier ausgespart, weil es eher um die Illustrierung eines Bildertyps geht.



Abbildung 1: Mädchen im Modus des Hörens. Foto mit Ergänzungen zum Bildaufbau.  
Quelle: Homepage einer kommunalen Musikschule, die zur Wahrung der Persönlichkeitsrechte nicht näher identifiziert werden soll

Es finden sich auch Beispiele von Mädchen mit „mediterranem“ Phänotyp (Abb. 2). Das Bild zeigt vermutlich einen Chor; die einheitliche Kleidung, die geregelte Aufstellung und die gemeinsame Fokussierung legen eine Aufführungssituation nahe. In der Mitte ist von der Hautfarbe her ein deutlich dunkleres Mädchen zu sehen.

Auch dieses Foto ist ein Porträt-Foto. Es finden sich Parallelen zum ersten Bild: die Reduktion des Kontextes – es ist kaum ein konkreter Ort erkennlich –, die sorgfältige Ausleuchtung mit offensichtlich mehreren Lichtquellen, die farblich zum Hintergrund passende Kleidung. Der Bildaufbau ist anders, aber in seiner perspektivischen Verkürzung ebenso wohlkomponiert. Diese Struktur der Tiefe entspricht wohl nicht zufällig einem Bildtypus, den wir im Kontext der Je-KI-Forschung bereits angetroffen haben (Lehmann-Wermser et al., 2014, S. 118).<sup>9</sup> Obwohl jedes einzelne Kind nicht in dem Maße wie auf dem ersten Foto einem

<sup>9</sup> Die perspektivische Verkürzung im Zusammenhang mit Musik hat ebenfalls eine lange Tradition, s. Pierre-Auguste Renoir „Zwei Mädchen am Klavier“ von 1892.



Abbildung 2: Kinderensemble. Foto mit Ergänzungen zur perspektivischen Darstellung. Quelle: Homepage einer kommunalen Musikschule, die zur Wahrung der Persönlichkeitsrechte nicht näher identifiziert werden soll

mitteleuropäischen Schönheitsideal entsprechen mag, so ist doch durch Komposition und Einheitlichkeit ein „schönes“ Foto entstanden.<sup>10</sup>

Die Befunde der Internetstudie weisen den Phänotyp der Akteure als relevante Analysekategorie aus. Zusätzliche Hinweise sollten sich aus einer ergänzenden quantitativen Studie ergeben (Burkhard, 2018), die die Häufigkeiten dieser Phänotypen im beschriebenen Korpus untersuchte und mit weiteren Merkmalen in Verbindung zu setzen suchte. Zu diesen gehörte zunächst das Geschlecht der Fotografierten. Unter der Maßgabe dass Migration und ethnische Heterogenität eher ein großstädtisches Phänomen seien, wurde zusätzlich die Größe der Kommune der jeweiligen Musikschule betrachtet, wobei eine Einwohnerzahl von unter 20.000 als kleine, eine bis zu 100.000 als mittelgroße Kommune bezeichnet wurde. Zu erwarten wäre, dass Musikschulen in größeren Kommunen entweder bereits viele Lernende mit Migrationshintergrund haben oder sich eher mit der Frage beschäftigen, wie eine migrantische Klientel zu gewinnen wäre. In beiden Fällen könnten sich die Genannten verstärkt auch in den Fotografien wiederfinden. Burkhard verwendete für seine Studie die im anglo-amerikanischen Raum

<sup>10</sup> Es kann hier nur angedeutet werden, dass im Zusammenhang mit der Kategorie Kleidung Abstimmung und Ordnung relevante Kodierungen waren. In diesem Sinne dokumentiert die Fotografie des Ensembles eine solche „abgestimmte“ und „ordentliche“ musikalische Praxis.

nicht unübliche Unterscheidung zwischen „caucasians“ und „non-caucasians“, zwei Termini, die man grob mit „weiß“ und „nicht-weiß“ übersetzen könnte und die weiter unten zu problematisieren sind.

Nur 6% der Bilder zeigten Kinder mit einem „non-caucasian“ Phänotyp (Burkhardt, 2018, S. 59). Dabei hatte er nicht einzeln abgebildete Personen ausgezählt, sondern alle Fotos, die überhaupt letztere zeigten („non-caucasian identifiable“), und diese kategorial von jenen unterschieden, die ausschließlich erstere zeigen („caucasians only“). Es ging ihm also nicht darum, die Repräsentation von „non-caucasians“ quantitativ und in Relation zu „caucasians“ zu erfassen. Dabei zeigte sich eine Tendenz, dass Musikschulen in großen Städten etwas häufiger Kinder und Jugendliche mit anderem als mitteleuropäischem Aussehen abbilden (Tab. 1). Auffällig ist, dass kein einziger Junge des Phänotyps „non-caucasian“ zu sehen ist; allerdings ist angesichts der Fallzahlen kein statistisch signifikanter Zusammenhang zu zeigen.

Tabelle 1: Vorkommen von binär kodierten „caucasians“ und „non-caucasians“, nach Burkhardt, 2018.

	Stadtgröße			Geschlecht		
	groß	mittel	Klein	weibl.	männl.	gemischt
„caucasian only“	14	16	86	41	22	43
	87,5%	94,0%	95,5%	91,1%	100,0%	93,5%
„non-caucasian identifiable“	2	1	4	4	0	3
	12,5%	5,9%	4,4%	8,9%		6,5%
Summe	16	17	90	45	22	46
	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
	<i>p-Wert= 0,2 (exakter Test nach Fisher)</i>			<i>p-Wert= 0,46 (exakter Test nach Fisher)</i>		

In der theoretischen Fassung von Krupp-Schleußner könnten die abwesenden Vorbilder mit migrantischem Phänotypus mit Sen als fehlender Konversionsfaktor beschrieben werden, der verhindert, dass Musikschulunterricht als realistische und für das eigene Wohlbefinden bedeutsame Praxis begriffen wird. In dem Zusammenhang könnte man vielleicht auf den Status quo verweisen, der auch von Schwierigkeiten der Musikschulen beim Zugang zu migrantischen Milieus gekennzeichnet sei. Allerdings sind die Befunde, so die These in diesem Beitrag, eher im Kontext „rassistischer“ Strukturen zu interpretieren und theoretisch zu fassen. So sollen im Folgenden unterschiedliche Aspekte der Frage entwickelt werden, wie plausibel eine solche Erklärung des Oberflächenphänomens ist, ob das für musikpädagogisches Nachdenken relevant ist und wie eine angemessene Begrifflichkeit aussehen könnte. Dass mit dieser begrifflichen Fassung auch

theoretische Rahmungen einhergehen, die breiter zu diskutieren wären, kann in diesem Beitrag nur angedeutet werden.

#### 4. Grundierung

Nun ist das Vorgehen in diesem Projekt zu hinterfragen. Forschende bewegen sich hier auf dünnem Eis: forschungsmethodisch, begrifflich, politisch. Diese mögliche Kritik soll hier Raum bekommen. Es ist offensichtlich, dass die vorgenommene Kategorienbildung, insbesondere die binäre Konstruktion von mediterran vs. mitteleuropäisch bzw. „caucasian“ vs. „non-caucasian“ zu kritisieren ist. Zu allererst ließe sich einwenden, dass die Untersuchung überhaupt erst das Phänomen erzeugt, das sie zu kritisieren vorgibt. Indem der „mediterrane Phänotyp“ per Augenschein der Kodierenden festgehalten werde, werde auch dessen Abweichung von einer mitteleuropäischen Norm als „anderes“ manifestiert. In dieser Weise wird zum Beispiel in der Sozialpädagogik etwa bei Plößler (2010) oder in der schulischen Diversitätsforschung (vgl. z.B. Sturm & Wagner-Willi, 2015) argumentiert. Zusätzliches Gewicht erhält dieses Argument dadurch, dass die in beiden Teilprojekten gewählte dichotome Kategorisierung der gesellschaftlichen Realität nicht gerecht wird, mithin nicht ökologisch valide ist. Schon der Blick auf die Zuwanderungsstatistik zeigt, dass aktuell (2017) gar nicht „mediterrane“ Länder an der Spitze der Herkunftsländer stehen, sondern Rumänien und Polen.<sup>11</sup> Zudem ist auch nicht von homogenen Gruppen auszugehen, die sich über ethnische Zugehörigkeit definieren lassen. Vielmehr sind jene Gruppen in sich heterogen und lassen sich eher als unterschiedliche Milieus beschreiben, wie sich dies etwa in den SINUS-Modellen niederschlägt.<sup>12</sup> Die simple Unterscheidung zwischen dem „Eigenen“ und dem „Anderen“ ist in diesem Verständnis aber nicht nur unangemessen und außerdem nicht allein methodisch, sondern auch politisch problematisch. Koza spricht in diesem Zusammenhang vom Ablegen von Phänomenen in einer Tonne („binning“), wobei die negative Konnotation des Begriffs bei ihr sicherlich nicht zufällig ist, und warnt vor der politischen Folge: „Although the boundaries of bins may be fuzzy, ever shifting, and time-and-place-specific, the acts of binning and sorting seem to be omnipresent pedal points in the process of ordering that creates and maintains racial inequity“ (Koza, 2008, S. 151).

So sehr diese Argumentation nachvollziehbar und schlüssig ist, so ist doch dagegen einzuwenden, dass die Nicht-Beachtung oder genauer: Nicht-Benennung des Phänomens es auch unmöglich macht, jene Strukturen, die jegliche

---

11 Vgl. <https://de.statista.com/statistik/daten/studie/157446/umfrage/hauptherkunftslaender-der-zuwanderer-nach-deutschland-2009/> [23.04.2019].

12 Vgl. die bekannte „Kartoffel-Grafik“ unter <https://www.sinus-institut.de/sinus-loesungen/sinus-migrantenmilieus/> [23.04.2019].

Form von Differenz wie etwa soziale Ungleichheit erzeugen oder perpetuieren, zunächst zu identifizieren und dann zu kritisieren. Der Bezug zu speziell nord-amerikanischen Diskursen über „race“ liegt nahe. Im Kontext der sogenannten „critical whiteness studies“ bemerkt Applebaum: „if one does not acknowledge racism as a system of privilege composed of an interlocking web of institutional, cultural, and individual practices, racism can be reduced to just the bad behavior on the part of particular individuals who need to be removed or rehabilitated, while the system within which these individuals are embedded can remain unchanged“ (Applebaum, 2016, S. 5). Juliet Hess (2017) spricht in dem Zusammenhang vom Übergang von „colourmuteness“ to „colourblindness“ und fährt mit Bezug auf Lise Vaugois fort: „‘terminal naivety’ describes a lack of awareness of power relations, larger global dynamics“ (Hess, 2017, S. 19). Manche würden, so Hess, auf die direkte Benennung von Phänomenen der Diskriminierung verzichten – etwa wenn von „urban schools“ gesprochen werde, „a term that is decidedly classed and raced but cloaked in political niceness“ (S. 18f.). Für Hess und andere ist damit ein bewusster Akt des Desinteresses an rassenbezogener Diskriminierung verbunden. Diesen Schritt muss man nicht gehen, wenn man Entscheidung der einen oder anderen Musikschule für dieses oder jenes Foto nachzeichnet. Gleichwohl kann der Blick auf diese Dimension das Verständnis schärfen.

Mit den zuvor genannten Einwänden hängt auch die Frage zusammen, ob ein Oberflächenmerkmal zu einer zentralen Kategorie werden kann resp. darf. Geht damit eine Reduktion von Komplexität einher, die weder den individuellen Wahrnehmungen und Interpretationen noch den gesellschaftlichen Wirklichkeiten angemessen ist? Ist es forschungsethisch problematisch Kategorien so anzulegen, dass sie auf Stereotype ausgerichtet sind? Widerspricht diese auf naive Vordergründigkeit ausgerichtete Analyse nicht den komplexen ideengeschichtlichen und kulturwissenschaftlichen Erwägungen, die weiter oben mit Verweis auf die Mechanismen des „binning“ und der „colourmuteness“ wenigstens angedeutet sind? Begründen lässt sich das Vorgehen allerdings damit, dass solch Wahrnehmungen der Oberfläche gesellschaftlich wirksam sind. Schneider, Yemane und Weinmann (2014) versandten in einer Studie fiktive identische Bewerbungsschreiben für zwei Arbeitsbereiche an Personalstellen. Diese unterschieden sich allerdings im Namen, der ebenso ein Oberflächenphänomen wie der Phänotyp ist; einer gehörte scheinbar einem türkischen Jugendlichen, der andere einem vermeintlich deutschen. Diejenigen mit deutschen Namen erhielten nicht nur häufiger überhaupt eine Antwort, sondern wurden auch häufiger zum Bewerbungsgespräch eingeladen. Auch in diesem Fall wird die Oberfläche offensichtlich nicht nur wahrgenommen, sondern erzeugt Ungleichheit.<sup>13</sup> Das untermauert die Bedeutung solcher Phänomene und legitimiert deren Analyse in

---

13 Eine Erweiterung der Studie mit differenzierterer Erfassung der Kulturräume, des Geschlechtes etc. ist kürzlich erschienen (Koopmans, Veit & Yemane, 2018).

dieser Studie, auch wenn Disparitäten immer in komplexeren Zusammenhängen und Wirkungsmodellen zu sehen sind (vgl. Becker & Reimer, 2009).

## 5. Begriffe

Allerdings gilt es dann auch nach einer angemessenen Begrifflichkeit zu suchen. Ist eine Übertragung des amerikanischen Diskurses mit einer Dichotomisierung von „black“ und „white“ sinnvoll, die sich akademisch in Forschungsfeldern wie „black studies“ or „critical whiteness theory“ widerspiegelt? Welche Alternativen gibt es? In welchen Diskursen, die im Kontext von Ungleichheit relevant sind, wäre eine begriffliche Fundierung sinnvoll? Und wie könnte eine angemessene Begrifflichkeit aussehen?

Am hier vorgestellten Projekt lässt sich das Problem gut illustrieren, weswegen dieser Aufsatz kaum Antworten liefern kann und eher der Ausdruck einer Suchbewegung ist. Jannis Burkhard hatte sich für die in der amerikanischen Sozialforschung übliche binäre Unterscheidung in „caucasian“ und „non-caucasian“ entschieden. Deren Verwendung ist nicht getrennt vom Kontext der Entstehung der Begriffe zu betrachten. Zunächst scheinen sie durch die geographische Bestimmung recht neutral zu sein; die biologische (etwa als „Weiße“ oder „Schwarze“) wird umgangen; vielleicht ist dies auch der Grund, dass die Begriffe immer noch innerhalb und außerhalb der Sozialwissenschaft verwendet werden (vgl. Mukhopadhyay, 2008, S. 12). Der Begriff entstand Ende des 18. Jahrhunderts, zuerst verwendet vom Göttinger Anatomen Johann Blumenbach (1752–1840). Auch wenn Blumenbach gegen zeitgenössische Meinungen von der Überlegenheit der weißen, „kaukasischen“ Rasse eintrat, so war seine Klassifikation in fünf Grundformen der Menschen eine biologistische, die zum einen den Boden bereitete für die rassistischen und kolonialen Exzesse des 19. Jahrhunderts. Zum anderen wird die Annahme distinkter Rassen u. a. von der aktuellen Genforschung aufgrund neuerer Sichtweisen auf das menschliche Genom inzwischen zurückgewiesen. Mukhopadhyay weist darauf hin, dass „caucasian“ sich weit von der ursprünglichen geographischen Bezeichnung entfernt habe und formuliert aphoristisch: „U.S. caucasians do not speak Caucasian“ (Mukhopadhyay, 2008, S. 14).

Die begriffliche Übernahme verweist auf eine weitere Unstimmigkeit. Die Gleichsetzung von „caucasian“ und „weiß“ ist natürlich ungenau. Die bei uns vorgenommene von „caucasian“ gleich „nicht-mediterran“ ist widersprüchlich, fast paradox: Der geflüchtete Aserbaidschaner würde natürlich als „Mediterraner“ angesehen. Dies wäre insofern zu erklären, als wir historisch in unserem Kontext „caucasian“ als „vom Phänotyp mitteleuropäisch“ definieren.<sup>14</sup> Die begriffliche Problematik wird zu diskutieren sein.

---

<sup>14</sup> Diese Widersprüchlichkeit ist nicht neu. Mukhopadhyay zitiert den Fall eines Inders, der nach dem „Naturalization Act“ von 1790, der die Einbürgerung ausschließlich für

Die Verwirrung lässt sich insgesamt insofern noch zuspitzen, als der Begriff Rassismus, der hier im Raum steht, allgemein als Hintergrund der Diskussion nicht ungefragt verwendet werden sollte. Er gehört im politischen Diskurs inzwischen zum geläufigen Vokabular. Daher läge es nahe, die beschriebenen Phänomene als Ausdruck eben dieses Rassismus zu begreifen und die korrespondierende analytische Kategorie mit „Rasse“ zu bezeichnen. Zwei Gründe stehen dem entgegen. Zu allererst ist natürlich deren Gebrauch im Nationalsozialismus zu nennen. Auf unfassliche Weise verband sich hier (pseudo-)wissenschaftliche Praxis mit eilfertiger politischer Dienstbarkeit und Menschenvernichtung (vgl. Harari, 2015, insbesondere Kapitel 12). Das macht es schwer, den Begriff ohne Distanz zu verwenden; gelegentlich wird daher der Begriff in Anführungszeichen gesetzt (so z. B. bei Scherr, 2012). Zum anderen lässt sein häufiger Gebrauch die Konturen verschwimmen, so dass jegliche Form der Ungleichbehandlung als Rassismus gewertet wird.<sup>15</sup> Mag sich darin auch eine steigende Sensibilität gegenüber lange ignorierten Denkschemata nicht nur auf Seiten der populistischen Rechten spiegeln, so ist doch die notwendige Schärfe in der wissenschaftlichen Analyse damit nicht mehr gegeben. Nicht zufällig vermeiden daher manche Studien wie etwa die zitierte von Schneider, Yemane und Weinmann (2014) den Begriff und sprechen durchgängig von Diskriminierung.

In der erziehungswissenschaftlichen Forschung wird meist der Migrationsstatus herangezogen. Er wird in den großen Lernstandserhebungen unterschiedlich erhoben, etwa über das Geburtsland, den Zeitpunkt der Zuwanderung und die zu Hause gesprochene Sprache (z. B. in PISA, vgl. Hertel, Hochweber, Mildner, Steinert & Jude, 2014). Diese Operationalisierung ist sicher möglich und aussagekräftig, erfasst freilich nicht die Wahrnehmung durch andere. Kinder mit polnischem oder englischem Migrationshintergrund sind in der Erfassung der Lernstandserhebungen denen mit syrischem, kurdischem oder alevitischem Hintergrund prinzipiell gleich gestellt. Allerdings zeigt die gesellschaftliche Wirklichkeit, dass diese angenommene Gleichheit zu differenzieren ist.

Angesichts dieser Schwierigkeiten wird vorgeschlagen, bis auf Weiteres die Fassung [race] zu verwenden. Das ist nun sprachlich wenig elegant und inhaltlich unbestimmt, doch könnte es den Charakter als Arbeitstitel verdeutlichen und zu weiterer Auseinandersetzung mit dem Phänomen und seiner Beschrei-

---

Weißer vorsah, 1923 als „caucasian“ (und damit „Weißer“) anerkannt werden wollte und erst durch höchstrichterliches Urteil als zwar „caucasian but not white“ klassifiziert wurde (Mukhopadhyay, 2008, S. 13). Die Widersprüchlichkeit zeigt sich auch darin, dass in der Sozialforschung neben der genannten geographischen Bezeichnung „caucasians“ mit „hispanics“ eine zweite ebenso zweifelhafte Kategorie benannt wird, die hier aber primär auf linguistischen Kategorien beruht.

15 Die geschätzte Initiative Schule ohne Rassismus weitet das Anliegen auf jegliche Form von Diskriminierung, auch aufgrund der sexuellen Orientierung oder der Schulzugehörigkeit, aus, was inhaltlich sinnvoll, aber begrifflich problematisch ist (vgl. <https://schule-ohne-rassismus.org>).

bung anregen. Das Anliegen dieses Textes ist nämlich nicht, für „political correctness“ zu plädieren und für eine statistisch angemessene visuelle Präsenz von Kindern und Jugendlichen mediterranen Phänotyps zu werben. Das Anliegen ist vielmehr, die Kategorie zum einen als relevante Kategorie in Theorie und Praxis, in Forschung und Musikunterricht aufzunehmen, zum anderen aber sie theoretisch für den deutschen Kontext zu diskutieren und zu schärfen. Banks & Banks haben als ein Merkmal von „race“ festgehalten, dass die untersuchten Phänomene in Relationen von Macht und Ungleichheit eingebunden seien, aber auch ideologisch überbaut würden:

„Thus, we can say that sociological theories of race, on the whole, define and are in turn defined by situations where phenotypically dissimilar groups are in some sort of long-term power and/or economic relationship and where the dominant group justifies its position through some kind of legitimating ideology“ (Banks & Banks, 1995, S. 54).

Nur auf den ersten Blick scheint diese Aussage nicht auf unsere Studienergebnisse anwendbar zu sein. Zwar geht es bei der Frage des Zugangs zu musikalischer Bildung auch um gesellschaftliche Stellung und Machtkonfigurationen, doch scheint das abschließend genannte Merkmal zu fehlen, die ideologische Legitimierung einer herrschenden Gruppe. Allerdings ist wohl zu ergänzen: *noch* zu fehlen. Es gibt Versuche, z. B. der neuen Rechten, die Definitionshoheit über Migranten und „Mediterrane“, über ihre vermeintlichen Eigenschaften und Merkmale zu erlangen und den Diskurs so zu bestimmen. Auch deshalb ist eine Ergänzung unserer theoretischen Rahmung in der musikpädagogischen Forschung wichtig.

## Literatur

- Applebaum, B. (2016). Critical Whiteness Studies. In *Oxford Research Encyclopedia of Education*. Online unter doi: 10.1093/acrefore/9780190264093.013.5 [12.3.2019].
- Banks, J. & Banks, C. (Hrsg.) (1995). *Handbook of Research on Multicultural Education*. New York: MacMillan Publishing.
- Becker, B. & Reimer, D. (2009). *Vom Kindergarten bis zur Hochschule: Die Generierung von ethnischen und sozialen Disparitäten in der Bildungsbiographie*. Wiesbaden: VS.
- Burkhard, J. (2018). *Untersuchungen zur Verwendung von Fotografien auf den Internet-Seiten niedersächsischer Musikschulen*. Unveröffentl. BA-Arbeit. Hochschule für Musik, Theater und Medien Hannover.
- Busch, T. (2013). *Was, glaubst du, kannst du in Musik? Musikalische Selbstwirksamkeitserwartungen und ihre Entwicklung zu Beginn der Sekundarstufe I*. Münster: Lit.
- Feierabend, S., Plankenhorn, Th. & Rathgeb, Th. (2017). *KIM Studie 2016. Kindheit, Internet, Medien. Basisstudie zum Medienumgang 6- bis 10-jähriger in Deutschland*. Herausgegeben vom Medienpädagogischen Forschungsverbund Südwest. Stuttgart.

- Fuhs, B. (2010). Digitale Fotografie und qualitative Forschung. In B. Friebertshäuser, A. Langer, A. Prengel & S. Richter (Hrsg.), *Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (3. Auflage) (S. 621–638). Weinheim [u. a.]: Juventa-Verlag.
- Geise, S. & Lobinger, K. (2016). Nicht-standardisierte Methoden Visueller Kommunikationsforschung. In S. Aeverbeck-Lietz & M. Meyen (Hrsg.), *Handbuch nicht standardisierte Methoden in der Kommunikationswissenschaft* (S. 499–510). Wiesbaden: Springer VS.
- Harari, Y. N. (2015). *Eine kurze Geschichte der Menschheit*. München: Pantheon-Verlag.
- Hertel, S., Hochweber, J., Mildner, D., Steinert, B. & Jude, N. (2014). *PISA 2009 Skalenhandbuch*. Münster: Waxmann.
- Hess, J. (2017). Equity and music education: Euphemisms, terminal naivety, and whiteness. *Action, Criticism, and Theory for Music Education*, 16(3) 15–47. doi.org/10.22176/act16.3.15. Verfügbar unter: [http://act.maydaygroup.org/articles/Hess16\\_3.pdf](http://act.maydaygroup.org/articles/Hess16_3.pdf) [23.12.2018].
- Huth, R. & Weishaupt, H. (2009). Bildung und hochkulturelle Freizeitaktivitäten. *Journal for Educational Research Online*, 1(1), 224–240.
- Koopmans, R., Veit, S. & Yemane, R. (2018). *Ethnische Hierarchien on der Bewerberauswahl: Ein Feldexperiment zu den Ursachen von Arbeitsmarktdiskriminierung*. Berlin: Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung. Verfügbar unter: [https://www.researchgate.net/publication/327844003\\_Ethnische\\_Hierarchien\\_in\\_der\\_Bewerberauswahl\\_Ein\\_Feldexperiment\\_zu\\_den\\_Ursachen\\_von\\_Arbeitsmarktdiskriminierung](https://www.researchgate.net/publication/327844003_Ethnische_Hierarchien_in_der_Bewerberauswahl_Ein_Feldexperiment_zu_den_Ursachen_von_Arbeitsmarktdiskriminierung) [23.12.2018].
- Koza, J. E. (2008). Listening for Whiteness. Hearing Racial Politics in Undergraduate school Music. *Philosophy of Music Education Review*, 16(2), 149–155. Verfügbar unter: <http://www.jstor.org/stable/40327298> [04.04.2018].
- Kröner, S. (2013). Kulturelle Partizipation bei Jugendlichen als Feld der Person-Umwelt-Transaktion. *Zeitschrift Für Erziehungswissenschaft*, 16 (Sonderheft 21), 233–256.
- Kröner, S., Lüdtke, O., Maaz, K., Trautwein, U. & Köller, O. (2008). Wer geht ins Theater? Künstlerisches Interesse und Offenheit für Erfahrung als Prädiktoren für Veränderungen kultureller Partizipation in der Emerging Adulthood. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 40(2), 100–110.
- Krupp-Schleußner, V. (2016). *Jedem Kind ein Instrument? Teilhabe an Musikkultur vor dem Hintergrund des capability approach*. Münster: Waxmann.
- Krupp-Schleußner, V. & Lehmann-Wermser, A. (2017). *Jugend und Musik. Eine Studie zu musikalischen Aktivitäten Jugendlicher in Deutschland*. Hrsg. von der Bertelsmann Stiftung. Verfügbar unter: <https://www.bertelsmann-stiftung.de//de/publikationen/publikation/did/jugend-und-musik-1/> [12.04.2019]
- Lehmann-Wermser, A. (2013). Music Education in Germany. On Politics and Rhetoric. *Arts Education Policy Review*, 114(2), 126–134.
- Lehmann-Wermser, A., Busch, V., Schwippert, K. & Nonte, S. (Hrsg.). (2014). *Mit Mikrofon und Fragebogen in die Grundschule. Jedem Kind ein Instrument (JeKi) – eine empirische Längsschnittstudie zum Instrumentalunterricht*. Münster: Waxmann.
- Lehmann-Wermser, A., Girardi Lombardi, M., Fischer, C. & Burkhard, J. (i. Vorb.). Die Repräsentanz von Menschen mit Migrationshintergrund auf den Homepages niedersächsischer Musikschulen.
- Margolis, E. & Pauwels, L. (Hrsg.) (2011). *The SAGE handbook of visual research methods*. Los Angeles: Sage

- Mietzner, U. & Pilarczyk, U. (2004). Fotografien als Quellen in der erziehungswissenschaftlichen und historischen Forschung. *H/SOZ/KULT. Kommunikation und Fachinformationen für die Geschichtswissenschaft*. Verfügbar unter: <http://hsozkult.geschichte.hu-berlin.de/forum/type=diskussionen&id=394> [10.03.2018].
- Mukhopadhyay, C. (2008). Getting Rid of the Word "Caucasian". In M. Pollock (Hrsg.), *Everyday Antiracism: Getting Real About Race in School* (S. 12–16). New York: The New Press.
- Nagel, I. (2010). Cultural participation between the ages of 14 and 24: Intergenerational transmission or cultural mobility? *European Sociological Review*, 26, 541–556.
- Pilarczyk, U. (2007). Fotografie als Quelle erziehungswissenschaftlicher Forschung. In B. Friebertshäuser, H. v. Felden & B. Schäffer (Hrsg.), *Bild und Text: Methoden und Methodologien visueller Sozialforschung* (S. 217–238). Opladen: Budrich.
- Plößer, M. (2010). Differenz performativ gedacht. Dekonstruktive Perspektiven auf und für den Umgang mit Differenzen. In F. Kessl & M. Plößer (Hrsg.), *Differenzierung, Normalisierung, Andersheit. Soziale Arbeit als Arbeit mit den Anderen* (S. 218–232). Wiesbaden: VS.
- Rössel, J. & Beckert-Zieglschmid, C. (2002). Die Reproduktion kulturellen Kapitals. *Zeitschrift Für Soziologie*, 31(6), 497–513.
- Said, E. (1981): *Orientalismus*. Frankfurt am Main u. a.: Ullstein.
- Scherr, A. (2012). *Diskriminierung: Die Verwendung von Differenzen zur Herstellung und Verfestigung von Ungleichheiten*. Verfügbar unter: [www.portal-intersektionalität.de](http://www.portal-intersektionalität.de) [23.12.2018].
- Schneider, J., Yemane, R. & Weinmann, M. (2014). *Diskriminierung am Ausbildungsmarkt: Ausmaß, Ursachen und Handlungsperspektiven*. Verfügbar unter: <https://d-nb.info/1054103348/34> [23.12.2018].
- SOEP Group (2015). *SOEP 2013 – SOEPmonitor Individuals 1984–2013 (SOEP v30). SOEPSurvey Papers 284: Series E*. Berlin: DIW/SOEP. Verfügbar unter: [http://panel.gsoep.de/soep-docs/surveypapers/diw\\_ssp0284.pdf](http://panel.gsoep.de/soep-docs/surveypapers/diw_ssp0284.pdf) [23.12.2018].
- Starl, T. (1995). *Knipser: Die Bildgeschichte der privaten Fotografie in Deutschland und Österreich von 1880 bis 1980*. München: Koehler & Amelang.
- Strauss, A. L. & Corbin, J. M. (1996). *Grounded theory: Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. Weinheim: Beltz, Psychologie Verlags Union.
- Sturm, T. & Wagner-Willi, M. (2015): Videografien schulischer Praktiken der Differenzbearbeitung und -herstellung. Einleitung in den Themenschwerpunkt. *Zeitschrift für qualitative Forschung*, 15(2), 163–171. Verfügbar unter: <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-49459-3>, [23.12.2018].
- Viallon, P. (2016). Mediensemiotik. 24 Kriterien für die Bildanalyse. In S. Averbek-Lietz & M. Meyen (Hrsg.), *Handbuch nicht standardisierte Methoden in der Kommunikationswissenschaft* (S. 273–287). Wiesbaden: Springer VS.
- Weishaupt, H. & Zimmer, K. (2013). Indikatoren kultureller Bildung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 16 (Sonderheft 21), 83–98.

Andreas Lehmann-Wermser  
Hochschule für Musik, Theater und Medien Hannover  
Neues Haus 1  
30175 Hannover  
andreas.lehmann-wermser@hmtm-hannover.de