

Kertz-Welzel, Alexandra

Globalizing music education oder: Wie lässt sich Musikpädagogik kultursensibel internationalisieren?

Martin, Kai [Hrsg.]; Stick, Christian [Hrsg.]: *Musikpädagogik in Zeiten von Globalisierung und Digitalisierung*. Weimar 2021, S. 5-22



Quellenangabe/ Reference:

Kertz-Welzel, Alexandra: Globalizing music education oder: Wie lässt sich Musikpädagogik kultursensibel internationalisieren? - In: Martin, Kai [Hrsg.]; Stick, Christian [Hrsg.]: *Musikpädagogik in Zeiten von Globalisierung und Digitalisierung*. Weimar 2021, S. 5-22 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-217474 - DOI: 10.25656/01:21747

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-217474>

<https://doi.org/10.25656/01:21747>

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

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Kai Martin | Christian Stick (Hrsg.)

Musikpädagogik in Zeiten von
Globalisierung und Digitalisierung

Impressum

Dieser Band versammelt Beiträge, die im Nachgang eines musikpädagogischen Symposiums an der Landesmusikakademie Sondershausen verfasst worden sind.

Das Copyright der Beiträge liegt bei den jeweiligen Autor*innen.

Herausgeber: Kai Martin/Christian Stick
Hochschule für Musik FRANZ LISZT Weimar
Platz der Demokratie 2/3, 99423 Weimar

Weimar 2021

Redaktion und Layout: Annabelle Weinhart

Vorbemerkung

Zentrale Bereiche unseres Lebens werden aktuell von Globalisierungs- und Digitalisierungsprozessen bestimmt. Diese verändern in fundamentaler Weise unsere bisherige Art zu denken und zu leben. Die Veränderungsprozesse vollziehen sich so tiefgreifend, dass wir sie weder überblicken noch in ihrer Tragweite einschätzen können. In ihrer Dynamik revolutionieren Sie zudem den Unterricht an allgemeinbildenden Schulen und damit auch den Musikunterricht.

Vor dem Hintergrund dieser Situation fand im November 2018 ein musikpädagogisches Symposium in der Landesmusikakademie Sondershausen statt, das sich diesen Umwandlungsprozessen gewidmet hat. An diesem Symposium haben elf Wissenschaftler*innen teilgenommen und intensive Diskussionen zu den beiden Themenbereichen geführt. Dabei wurde ein freies Tagungsformat gewählt. D.h., es wurde ausdrücklich auf das serielle Abhalten von Vorträgen verzichtet, so dass das gemeinsame Nachdenken und Gespräche im Vordergrund stehen konnten.

Die in diesem Band versammelten Beiträge greifen Themen dieser gemeinsamen Gespräche auf und eröffnen ein breites Spektrum an unterschiedlichen Perspektiven auf die aktuellen Wandlungsprozesse.

Die Herausgeber danken den Autor*innen für interessante Diskussionen während der Tagung und vor allem für die Erarbeitung ihrer Beiträge zu diesem Band. Ein besonderer Dank gilt Annabelle Weinhart für die umsichtige Redaktion. Der LMA Sondershausen sowie der HfM Weimar danken wir für die Unterstützung des Symposiums.

Weimar, im Januar 2021

Kai Martin
Christian Stick

Inhalt

Vorbemerkung	3
<i>Alexandra Kertz-Welzel</i> Globalizing music education oder: Wie lässt sich Musikpädagogik kultursensibel internationalisieren?	5
<i>Daniela Bartels, Annette Ziegenmeyer</i> The development of a “global mindset” as a goal of music teacher education	23
<i>Kai Martin</i> Digitalisierungsprozesse und die Veränderung des Menschen – Folgen aktueller Entwicklungen aus musikpädagogischer Perspektive	36
<i>Matthias Handschick</i> Partizipative und kritisch-reflexive Musikpädagogik im Kontext digitaler Medien. Eine analytische Studie auf der Basis fünf konkreter Unterrichtsmodelle	64
<i>Friedrich Platz, Anna Wolf, Johannes Hasselhorn</i> Lässt sich die Lernwirksamkeit von Musikunterricht durch den Einsatz neuer (digitaler) Medien steigern?	82
<i>Andrea Dreyer</i> Kunstunterricht digital?	103
Anhang	
Teilnehmer*innen des Symposions	109

Globalizing music education oder: Wie lässt sich Musikpädagogik kultursensibel internationalisieren?

Abstract

In vielen Bereichen sind heute Globalisierung und Internationalisierung wichtig. Auch die Musikpädagogik setzt sich seit einigen Jahren aus verschiedenen Perspektiven mit diesem Thema auseinander. Dabei wird Internationalisierung meist als etwas ausschließlich Positives gesehen, z. B. bezüglich Hochschulen, die so global wettbewerbsfähig sein wollen. Angesichts eines oft oberflächlichen Verständnisses von Internationalisierung sind insbesondere in der Forschung zu Higher Education in den letzten Jahren kritische Stimmen lauter geworden, die die Dominanz angloamerikanischer Ideen und Modelle hinterfragen. Deshalb sollte auch in der Musikpädagogik intensiver über eine kultursensible Internationalisierung nachgedacht werden. Mögliche Perspektiven dazu zeigt das hier vorliegende Buchkapitel auf.

1. Einleitung

Globalisierung und Internationalisierung prägen viele Bereiche. Auch die Musikpädagogik setzt sich seit einigen Jahren aus verschiedenen Perspektiven mit diesem Thema auseinander, sei es nun im Kontext von komparativer bzw. internationaler Forschung (Kertz-Welzel, 2018; Clausen, 2018), die Internationalisierung von Hochschulen und Kooperationen betreffend (Johnson, 2018) oder allgemein bzgl. einer stärkeren internationalen Ausrichtung in verschiedenen Forschungsbereichen und Themengebieten (vgl. Ilari & Young, 2016). Internationalisierung wird meist als etwas Positives gesehen – zumal die Internationalisierung von Hochschulen gefordert wird, um global wettbewerbsfähig zu sein. In der internationalen Forschung zu Higher Education und in einigen anderen Bereichen wie internationaler Pädagogik sind in den letzten Jahren kritische Stimmen aber immer wichtiger geworden, die beispielsweise die weltweite Dominanz angloamerikanischer Modelle hinterfragen (vgl. Proctor & Rumbley, 2018). Angesichts der wachsenden Kritik an einer von angloamerikanischen Paradigmen bestimmten Internationalisierung ist auch eine Diskussion über eine kultursensible Internationalisierung von Musikpädagogik wichtig.

Dieses Buchkapitel zeigt Dimensionen einer solchen kultursensiblen Internationalisierung von Musikpädagogik auf. Es beginnt mit allgemeinen Überlegungen zu Internationalisierung und Musikpädagogik und stellt danach ein Framework vor, das helfen kann, Diversität in internationaler Musikpädagogik zu fördern. Schließlich werden

ausgewählte Aspekte einer kultursensiblen Internationalisierung dargestellt und Perspektiven für die Zukunft entwickelt.

2. Internationalisierung und Musikpädagogik

Auch wenn es überraschend scheint: Internationalisierung ist im Kontext von Musikpädagogik nichts Neues. Schon lange gibt es Austauschprozesse zwischen (musik)pädagogischen Unterrichts- und Wissenschaftskulturen in verschiedenen Ländern. Das können Reisende wie die Engländer John Hullah und John Curwen sein, die im ausgehenden 19. Jahrhundert Deutschland besuchten, um vom angeblich überlegenen deutschen Musikunterricht zu lernen. Es kann sich aber auch um die Übernahme eines ganzen Systems des Musikunterrichts handeln, wie dies in Japan im ausgehenden 19. Jahrhundert der Fall war (Ogawa, 2010). Bestimmte musikdidaktische Konzepte wie das Orff-Schulwerk sind ebenfalls Beispiele für internationalen Austausch. Die Motivation für die Übernahme erfolgreicher pädagogischer Systeme, Konzepte oder Strategien ist die Verbesserung musikpädagogischer Unterrichts- bzw. Wissenschaftskulturen im eigenen Land. In der internationalen Pädagogik werden diese Prozesse als *Educational Transfer* bezeichnet (Steiner-Khamsi & Waldow, 2012). Der englische Forscher David Phillips (2005) entwickelte verschiedene Modelle zum besseren Verständnis von Educational Transfer, die Gründe, Strategien, Chancen und Probleme aufzeigen. Häufig geht es insbesondere um die Frage, unter welchen Bedingungen Educational Transfer abläuft – ob beispielsweise eine Kolonialmacht einer Kolonie ihr Schulsystem bzw. ihre Art des Musikunterrichts aufzwingt – oder die Problematik, dass bestimmte Strategien und Konzepte, wenn sie lediglich „kopiert,“ aber nicht verändert werden, oft nicht funktionieren.

Educational Transfer zeigt, dass Internationalisierung im Sinne globaler Austauschprozesse schon lange stattfindet. Das relativiert den Geltungsbereich Komparativer Forschung, da Musikpädagogik weltweit schon international ist – und sich deshalb ähnelt. Statt den Vergleich als ausschließliche Methode zum Verstehen musikpädagogischer Unterrichts- und Wissenschaftskulturen in verschiedenen Ländern zu sehen, sollte vielmehr stärker über globale Austauschprozesse im Sinne von Educational Transfer nachgedacht werden – und diese Prozesse sollten auch kritisch analysiert werden. Dann erhält Internationalisierung im Sinne eines über nationale Grenzen hinausgehenden Austauschs eine neue Sinnhaftigkeit und Educational Transfer kann auch bewusst gestaltet werden. Das beinhaltet ein neues Verständnis für das, was uns global verbindet, aber auch was uns unterscheidet – und bietet so Möglichkeiten, die Probleme, mit denen wir global konfrontiert sind, gemeinsam anzugehen.

Marie McCarthy (2012, S. 57) nennt sechs Herausforderungen von Musikpädagogik weltweit: Die Stellung von Musikunterricht als Schulfach wird international oft infrage gestellt. Der permanente Rechtfertigungsdruck beeinflusst die Tätigkeit von Musikpädagog*innen in vielen Ländern. Curriculum-Reformen wie beispielsweise die Implementierung von Kompetenzen und Standards beeinflussen Musikunterricht und Musikpädagogik weltweit. Angesichts von Globalisierung und Migration stellt sich zudem die Frage, wessen Musik Unterrichtsgegenstand sein sollte. Gleichzeitig verändern sich auch Lehr- und Lernwirklichkeiten, gewinnt informelles Lernen gerade im musikalischen Bereich immer mehr an Bedeutung und ist nicht immer leicht in schulischen Musikunterricht zu integrieren. Zudem gibt es stärkere Verbindungen zwischen schulischem und außerschulischem Musikunterricht, z. B. von Musikschulen angebotener Instrumentalunterricht in Ganztagschulen, was zu neuen Chancen, aber auch Problemen führt. Angesichts der verschiedenen Herausforderungen, mit denen sich Musikunterricht und Musikpädagogik weltweit konfrontiert sehen, kommen Verbandsarbeit und Interessenvertretungen eine besondere Bedeutung zu – sowohl auf nationaler als auch auf internationaler Ebene.

Insgesamt ist Musikpädagogik weltweit durch vieles verbunden, unterscheidet sich aber auch in manchem – bedingt durch die jeweiligen nationalen Schulsysteme, pädagogischen Ideale oder musikalischen Traditionen. Die internationale Musikpädagogik wird dieser Diversität in vielen Bereichen aber noch nicht gerecht, da sie weitgehend von angloamerikanischen Ideen dominiert wird. Eine kultursensible Internationalisierung von Musikpädagogik muss erst bewusst gestaltet werden. Ein Framework im Sinne eines Bezugssystems kann hierbei hilfreich sein.

3. Framework

Im wissenschaftlichen Sinn ist ein Framework ein Bezugsrahmen, an dem sich eine Untersuchung ausrichtet. Er ist wie eine Karte des Forschungsgebietes, das man untersucht. Ein Framework gilt als "theoretical structure of categories and conceptual elements" (Kertz-Welzel, 2018, S. 10). Es präsentiert, basierend auf bisherigen Untersuchungen, wichtige Kategorien, die als Bezugspunkte für neue Forschung dienen können und hilft so, neues Wissen zu generieren. Im Rahmen einer kultursensiblen Internationalisierung von Musikpädagogik wären Faktoren eines solchen Frameworks z. B. Educational Transfer oder Global Knowledge Production. Aber auch die Frage, wie weltweit mit kultureller Diversität umgegangen wird oder welchen Einfluss Bildungspolitik im Sinne von Music Education Policy hat, können hier wichtig sein. Werden diese verschiedenen Faktoren in den Blick genommen, eröffnen sich neue Perspektiven auf Internationalisierung und Musikpädagogik.

Educational Transfer ist, wie bereits erwähnt, ein wichtiger Bezugspunkt. Er bietet ein neues Verständnis von Musikpädagogik in verschiedenen Ländern auf der Basis transnationaler Austauschprozesse. Educational Transfer zeigt aber auch Probleme von Internationalisierung auf: Wenn er als simples Kopieren eines erfolgreichen Modells ohne Anpassung an die Gegebenheiten in einem neuen Land verstanden wird, kann er scheitern – was mit dem japanischen Musikunterricht als Kopie des amerikanischen im ausgehenden 19. Jahrhundert geschah (Ogawa, 2010). Es gibt allerdings auch viele positive Beispiele für Educational Transfer, z. B. das Orff-Schulwerk. Da es auf Grundprinzipien basiert, die um kulturspezifische Aspekte ergänzt werden können (z. B. Lieder oder Tänze verschiedener musikalischer Traditionen), kann es in verschiedenen Kontexten erfolgreich eingesetzt werden. Als international bekanntes Beispiel für Educational Transfer gilt zudem El Sistema, auch wenn es, angesichts der Bevorzugung Klassischer Musik und damit verbundener Ensembleformen, sicherlich nicht unproblematisch ist (Baker, 2016). Insgesamt kommt Educational Transfer auch im Kontext neoliberalen Denkens, das Schule vor allem als Berufsvorbereitung sieht und deshalb nur dafür notwendige Fächer als sinnvoll anerkennt, eine zweifelhafte Bedeutung zu. Das wird beispielsweise beim PISA-Test deutlich: Die Schulsysteme, die bei den Tests schlechte Ergebnisse erzielen, sollen von erfolgreicheren Ländern lernen. Das ist sicher nicht immer unproblematisch. Insgesamt ermöglicht Educational Transfer aber eine andere Perspektive auf internationale Musikpädagogik als sie komparative Ansätze bieten. Das beinhaltet auch, Educational Transfer als etwas zu verstehen, was beeinflusst werden kann – beispielsweise dadurch, dass entsprechende Austauschprozesse bewusster und kultursensibler gestaltet werden.

Ein weiterer wichtiger Aspekt eines Frameworks, das die kultursensible Internationalisierung von Musikpädagogik unterstützen soll, ist die Bedeutung von Englisch als Wissenschaftssprache. Englisch erleichtert zwar die internationale Kommunikation, führt aber auch zu Problemen, weil manche Begriffe nicht adäquat übersetzbar sind oder durchaus eine Dominanz von englischen Native Speaker*innen entstehen kann – da nicht alle Wissenschaftler*innen über ausreichende englische Sprachkenntnisse verfügen. Im Kontext einer kultursensiblen Internationalisierung von Musikpädagogik ist es deshalb wichtig, auf die Chancen, aber auch auf die Probleme von Englisch als Wissenschaftssprache hinzuweisen, sie zu analysieren und Lösungen aufzuzeigen. Das kann beispielsweise bei musikpädagogischen Grundbegriffen beginnen und den sprachlichen Fallen, die sich durch unreflektierte Übersetzungsversuche ergeben. So wird Musikpädagogik beispielsweise ins Englische als *Music Education* und nicht als *Music Pedagogy* übersetzt – mit *Pedagogy* werden nämlich instrumentalpädagogische Bereiche wie *Piano Pedagogy* oder die Vermittlung bestimmter Musikbereiche im Sinne von *World Music Pedagogy* bezeichnet. Auch Begriffe wie Ästhetische Bildung sind

nicht einfach mit *Aesthetic Education* zu übersetzen – einerseits wegen der grundsätzlichen Übersetzungsproblematik des Begriffes Bildung, andererseits wegen der schwierigen Begriffsgeschichte von *Aesthetic Education* angesichts der Reimer-Elliott-Debatte (z. B. Elliott, 1995; Reimer, 1970). In einigen Fällen muss deshalb, als Ergänzung zur bloßen Übersetzung eines Begriffes, noch eine umfangreichere Erklärung folgen. Das verweist darauf, dass das Erlernen von Fachvokabular wichtig ist – allerdings nicht im Sinne einfacher Übersetzungen, sondern eines komplexeren Verständnisses musikpädagogischer Grundbegriffe, ihrer Bedeutungen und der damit verbundenen Konzepte.

Neben den richtigen Vokabeln im Kontext von Englisch als Wissenschaftssprache stellen aber auch Rhetorik und Argumentationsformen eine Herausforderung dar. Rhetorik unterscheidet sich in verschiedenen Sprachen (Mauranen, 1993). Das sollten einerseits Reviewer*innen internationaler Zeitschriften wissen, andererseits aber auch Wissenschaftler*innen, die international publizieren wollen. Das bedeutet für Reviewer*innen eine grundsätzliche Sensibilität gegenüber verschiedenen Formen von Rhetorik und Argumentation. Aber nicht-englische Muttersprachlicher*innen müssen sich auch teilweise international üblichen Schreib- und Argumentationsformen anpassen. Soziolinguistische Forschungen wie die von Winfried Thielmann (2009) können hier hilfreich sein, der die Unterschiede zwischen deutscher und englischer Wissenschaftssprache untersucht. Dabei wird vor allem deutlich, dass bloße Übersetzungen nicht genügen. Vielmehr müssen in einer Fremdsprache wie dem Englischen andere Argumentationsformen erlernt werden. In englischen Aufsätzen wird beispielsweise nicht so viel Wert auf Begriffsdefinitionen gelegt. Sie sind meist nicht für Experten geschrieben. Es geht vor allem darum, die Leser*innen von den neuen Ideen zu überzeugen, aber auch zu unterhalten. Thielmann (2009) plädiert deshalb dafür, statt bloßer Übersetzungen eine andere Form der Argumentation zu erlernen im Sinne einer Initiation in eine andere Wissenschaftssprache. Diese wissenschaftssprachliche Sozialisation beinhaltet, dass man sich mit angloamerikanischer Rhetorik vertraut macht und somit auf Englisch anders argumentiert als man es beispielsweise auf Deutsch tun würde. Das bedeutet aber auch, sich mit internationaler bzw. angloamerikanischer Forschungsliteratur im entsprechenden Fachgebiet auseinanderzusetzen, die exemplarisch diese Argumentationsformen präsentiert – als wesentlicher Teil einer internationalen musikpädagogischen Sozialisation. Wichtige Forscher*innen und ihre Publikationen, z. B. Patricia Shehan Campbell (1991; 2013) im Bereich Kindermusikulturen oder multikulturellem Musikunterricht, Estelle Jorgensen (2003), Bennett Reimer (1970) und David Elliott (1995) im Hinblick auf *Philosophy of Music Education* oder Gary McPherson (2016) für den Bereich Musikpsychologie und musikalisches Lernen, können hier wichtige Bezugspunkte sein. Nur wer mit dem internationalen Diskurs – der in vielen Bereichen immer noch dem angloamerikanischen entspricht – vertraut

ist, kann international anschlussfähig sein und erfolgreich forschen und publizieren. Eine internationale musikpädagogische Sozialisation, die aber dennoch nicht zum Aufgeben der ursprünglich national geprägten Sozialisation führen sollte, ist unabdingbar für eine kultursensible Internationalisierung von Musikpädagogik.

Obwohl Englisch als internationale Wissenschaftssprache fungiert, muss dies aber auch kritisch betrachtet werden. So verweist beispielsweise der Arbeitskreis „Deutsch als Wissenschaftssprache“ auf verschiedene Probleme hin:¹ Die mangelhafte Beherrschung der englischen Sprache führe zu Kommunikationsproblemen, zu einer möglichen Verarmung des wissenschaftlichen Diskurses und der Dominanz englischer Muttersprachler*innen. Gleichzeitig werde Deutsch als Wissenschaftssprache nicht weiterentwickelt. Das sind sicherlich Kritikpunkte, die man ernstnehmen muss. Allerdings betrifft diese Kritik vor allem die Naturwissenschaften. In der deutschen Musikpädagogik besteht wohl kaum die Gefahr, dass Englisch Deutsch als Wissenschaftssprache gänzlich ablöst. Die Problematik, dass beispielsweise deutsche Musikpädagog*innen manchmal nicht ausreichend Englisch beherrschen und dadurch eine Dominanz englischer Muttersprachler*innen geschaffen wird, existiert aber durchaus. Trotz aller Kritik ist Englisch als Wissenschaftssprache aber notwendig. Allerdings sollte eine größere Sensibilität für die Probleme von Nicht-Muttersprachler*innen existieren. Zudem ist es sinnvoll, wichtige Fachbegriffe aus verschiedenen Sprachen in den internationalen Diskurs einzuführen – insbesondere solche, die nicht ins Englische zu übersetzen sind. *Bildung* könnte ein solcher Begriff sein, auch das afrikanische *Ubuntu* oder das chinesische *Ren*. Diese Begriffe können gerade im Hinblick auf bestimmte Ansätze von Musikunterricht, die humanistisch und werteorientiert arbeiten, eine wichtige Rolle spielen (Kertz-Welzel, Tan, Berger & Lines, 2019). Durch eine solche globale Terminologie, an der jeder und jede musikpädagogisch Tätige mitarbeiten kann, wäre es möglich, die Dominanz angloamerikanischer Musikpädagogik einzuschränken und linguistisch auf die globale Diversität musikpädagogischer Konzepte und Traditionen zu verweisen.

Global knowledge production stellt einen weiteren Bereich eines Frameworks dar, das eine kultursensible Internationalisierung von Musikpädagogik unterstützen will. *Global knowledge production* verweist darauf, dass Forschung neues Wissen generiert, das musikpädagogische Theorie und Praxis verbessern soll. Welches Wissen als wichtig und Teil einer bestimmten Disziplin betrachtet wird, ist allerdings oft nicht leicht festzulegen. Es gibt einen klaren Einfluss von geographischen, geopolitischen und geolinguistischen Faktoren (Kertz-Welzel, 2018, S. 64). Es spielt eine Rolle, an welchem

¹ <http://adawis.de/start/>.

Ort geforscht und in welcher Sprache publiziert wird. Forschungen in angloamerikanischen Ländern bzw. in Westeuropa werden dabei häufig als relevanter und ihre Ergebnisse als verallgemeinerbar angesehen – beispielsweise durch die positive Bewertung von Reviewer*innen (Lillis & Curry, 2010). Die Dominanz angloamerikanischer Musikpädagogik spielt hier sicherlich eine bedeutende Rolle, denn welches Wissen in einzelnen Fachgebieten dominiert, war schon immer eine Frage von Macht. Ken Hyland (2015, S. 35) verweist auf die Aufklärung als Beispiel dafür, wie sich eine lokal begrenzte Denkbewegung als global inszenierte und durchsetzte, im Sinne von „the most successful transformation of local into global knowledge“. Stuart Hall (1997, S. 19) unterstützt diese Beobachtung und sieht globales Wissen oft als einen Weg, wie dominante Wissenskulturen ihre Macht sichern. McCarthy (2012, S. 55) stellt für den Bereich Musikpädagogik Ähnliches fest: „International perspectives in music education are founded on and dominated by narratives from western countries and those influenced by the colonial presence of European countries.“ Dies verweist deutlich auf die Dominanz einzelner musikpädagogischer Traditionen und das in ihnen generierte Wissen. Das zeigt sich auch in der Anzahl an Publikationen aus insbesondere dem angloamerikanischen Raum in internationalen Fachzeitschriften² oder Präsentationen bei internationalen Konferenzen³ – auch wenn immer mehr Musikpädagog*innen aus nicht-angloamerikanischen Ländern international aktiv sind. Neben den Faktoren wissenschaftliche Sozialisation und finanzielle Ressourcen kommt aber den Reviewer*innen eine große Bedeutung zu. Als Gutachter*innen entscheiden sie im Sinne von Gatekeepern, welches Wissen für ein Fachgebiet wie Musikpädagogik als neues Wissen sinnvoll ist – durch die Annahme oder Ablehnung von wissenschaftlichen Aufsätzen für Fachzeitschriften oder Vortragsabstracts für Konferenzen. Oft sind die Reviewer*innen aus dem angloamerikanischen Sprach- und Forschungsbereich und entscheiden auf der Grundlage angloamerikanischer Standards guter wissenschaftlicher Praxis und guten Schreibens. Das geschieht oft unbewusst, da nie eine klare Übereinkunft getroffen wurde, welche Bezugspunkte es für gutes wissenschaftliches Schreiben geben sollte. Die finnische Soziolinguistin Anna Mauranen und ihre Kollegen beschreiben dies so:

In absence of clear standards of text organization, it has been easy to make a leap in the thought chain and assume that if English is the language of scientific publication, we should not only observe basic grammatical rules of correctness of Standard English, but follow the Anglo-American lead in matters of stylistic and rhetorical preferences as well. (Mauranen et al., 2010, S. 639)

² Ein Beispiel dafür ist das Band 120 des *Arts Education Policy Review*: <https://www.tandfonline.com/toc/vaep20/current>.

³ Ein Beispiel hierfür ist das 12. Symposium der *International Society for the Philosophy of Music Education* (ISPME): <http://ispme.net/index.php/2019-the-xii-symposium-western-university-london-canada/>.

Das kann zu einer Benachteiligung von Nicht-Muttersprachler*innen führen, die sich weniger auf die korrekte Nutzung von englischem Vokabular oder Grammatik bezieht als vielmehr auf rhetorische Entscheidungen. Rhetorik und Argumentationsformen unterscheiden sich, wie bereits erwähnt, in einzelnen Sprachen. Das kann dazu führen, dass Reviewer*innen ungewohnte Argumentations- oder Ausdrucksformen mit einem Mangel an wissenschaftlicher Kompetenz verwechseln. Oft fehlt ihnen, aufgrund einer ausschließlich angloamerikanischen wissenschaftlichen Sozialisation und fehlender Fremdsprachenkompetenz, ein grundsätzliches Verständnis für die Vielfalt von Rhetorik und Wissenschaft – und die sprachlichen Entscheidungen von englischen Muttersprachler*innen werden zur Entscheidungsgrundlage für die Annahme oder Ablehnung von Aufsätzen gemacht. Ein englischsprachiger Gutachter schreibt beispielsweise zu englischen Aufsätzen spanischsprachiger Wissenschaftler:

These papers do not want reading, they want translation. Poor writing doesn't encourage the reader to turn the page... The comment is not about the authors' competence in scientific English. It is about thinking. (Lillis & Curry, 2010, S. 152)

Dies verweist ganz klar auf einen wenig kultursensiblen Ansatz. Hier wäre eine größere Sensibilität von Gutachter*innen notwendig, die einsehen sollten, dass ungewöhnliche rhetorische Entscheidungen, die in einer anderen als der englischen Muttersprache begründet sein können, nicht ein Zeichen für fehlende wissenschaftliche Kompetenz sind, sondern vielmehr die Diversität internationaler Musikpädagogik repräsentieren. Die gilt es zu respektieren und die Verbesserung eines Aufsatzes kultursensibel zu unterstützen. Natürlich müssen Texte verbessert und Verständnisschwierigkeiten überwunden werden – aber nicht alle publizierten Texte müssen wie die von Muttersprachler*innen klingen, sondern können durchaus auch rhetorische „Widerstände“ und ungewohnte Argumentationsformen zeigen.⁴

Diese Auswahl verschiedener Bezugspunkte eines möglichen Frameworks für eine kultursensible Internationalisierung von Musikpädagogik zeigt auf, in welchen Bereichen eine intensivere kritische Auseinandersetzung mit Internationalisierung notwendig ist und was verbessert werden sollte. Das kann auch durch gezielte Fragestellungen unterstützt werden, die den momentanen Stand der Internationalisierung in bestimmten Bereichen evaluieren und mögliche neue Perspektiven aufzeigen. Für den Bereich Forschung und Wissensgenerierung könnten beispielsweise folgende Fragen sinnvoll sein: *Was sind wichtige Forschungsbereiche und Themen? Welche Bezugswissenschaften hat Musikpädagogik in verschiedenen Ländern (z. B. Musikwissenschaft, Pädagogik)?*

⁴ Im Bereich empirischer Forschung zeigt sich diese Problematik durch die Standardisierung des Aufbaus eines Aufsatzes sicherlich weniger, sie ist aber auch auf sprachlicher Ebene vorhanden.

Welche wichtigen Forscher*innen gibt es in einzelnen Bereichen? Im Hinblick auf den Hochschulbereich und Educational Transfer könnten dies hilfreiche Fragen sein: Welche Bedeutung hat Educational Transfer im Hochschul- und Schulbereich? Welche Bedeutung kommt der Ausbildung von Lehrkräften im allgemeinen Kontext der Lehrerbildung zu? Wie internationalisiert sind diese Bereiche? Bezüglich Musikpädagogik in verschiedenen Ländern könnten diese Fragen weiterhelfen: Welche Ziele hat Musikunterricht in verschiedenen Ländern? Was fordern Lehrpläne und Standards? Welchen Stellenwert hat Musikunterricht als Schulfach? Welche musikpädagogischen Konzepte oder Methoden werden bevorzugt? Welche spezifischen Chancen und Probleme gibt es für Musikunterricht in den einzelnen Ländern? Was könnte man voneinander lernen? Diese unterschiedlichen Fragen unterstützen, im Sinne der Bezugspunkte eines Frameworks, eine kultursensible Internationalisierung von Musikpädagogik, indem sie Probleme, aber auch Entwicklungsmöglichkeiten aufzeigen.

4. Musikpädagogik kultursensibel internationalisieren

Das Beispiel einer globalen musikpädagogischen Terminologie zeigt, dass es durchaus unkompliziertere Möglichkeiten gibt, eine kultursensible Internationalisierung von Musikpädagogik anzugehen – auch wenn man sich vor Oberflächlichkeit und einem bloßen Exotismus im Hinblick auf neue Begriffe oder Konzepte hüten muss. Eine kultursensible Internationalisierung von Musikpädagogik sollte zudem in gleicher Weise Unterrichts- und Wissenschaftskulturen betreffen. Ein wichtiges Grundprinzip könnte auch *Unity and Diversity* sein (Kertz-Welzel, 2018, S. 111), also auf das zu achten, was Musikpädagogik weltweit verbindet, aber auch auf das, was verschieden ist. Das schließt eine neue Wertschätzung für die Vielfalt internationaler Musikpädagogik ein. Dieses Prinzip wird nun an zwei Bereichen kurz erläutert, nämlich an Musikkulturen der Welt im Musikunterricht und bildungspolitischen Dimensionen.

Es gibt viele verschiedene Konzepte, die beschreiben, wie mit Diversität im Musikunterricht umgegangen werden kann. Ein Ausgangspunkt kann sicher das Verständnis einer globalen Kindheit (*global childhood*) sein, die von digitalen Medien, aber auch der internationalen Popmusikkultur oder global agierenden Unterhaltungskonzernen wie Disney beeinflusst wird. Gleichzeitig sind Kindheiten aber auch regional oder lokal geprägt, durch einheimische Musiktraditionen und musikalische Angebote vor Ort. Patricia Shehan Campbell und Trevor Wiggins (2013, S. 7) beschreiben dies so: „Children may act globally by virtue of their development passage, but think locally.“ Da sich Kinder im Kontext einer von vielen verschiedenen musikalischen Traditionen geprägten Welt zurechtfinden und ihre eigene musikalische Identität entwickeln müssen, kann dies beispielsweise zu bikulturalen musikalischen Identitäten führen. Im von Campbell und Wiggins herausgegebenen *Oxford Handbook of Children's Musical*

Cultures (2013) werden einige Beispiele genannt, z. B. Kinder in Hongkong, die von chinesischen, aber auch angloamerikanisch-internationalen Elementen beeinflusst werden und beides in ihre eigene musikalische Identität integrieren (Chen-Hafteck, 2013). Diese vielfältigen musikalischen Identitäten von Kindern und Jugendlichen sind vielleicht auch Facetten dessen, was Wolfgang Welsch (1999) mit Transkulturalität bezeichnet und was auch im internationalen musikpädagogischen Kontext ein sinnvoller Bezugspunkt für die Erforschung musikalischer Identität sein könnte:

Oftentimes, children's abilities to merge various cultures, particularly the global and the local, are far more evolved than the respective skills that adults have. This ability to create hybrid or transcultural identities could be an example for a much-needed skill to overcome the problems of globalization. (Kertz-Welzel, 2016, S. 594)

Kathryn Marsh (2013) zeigt durch ihre Forschung zu den musikalischen Identitäten junger Geflüchteter in Australien ebenso, wie flexibel die musikalischen Identitäten von Kindern sind und wie schnell neue kulturelle Einflüsse Teil des eigenen musikalischen Selbstkonzeptes werden.

Die intensive Begegnung mit Diversität im Sinne von Musik verschiedener Kulturen geschieht oft, wenn auch nicht ausschließlich, im schulischen Musikunterricht. In verschiedenen Ländern gibt es unterschiedliche Konzepte, wie mit Musik verschiedener Kulturen pädagogisch umgegangen wird. Die amerikanische Musikpädagogin und Musikethnologin Patricia Shehan Campbell (1991; 2018) hat im angloamerikanischen Bereich Pionierarbeit geleistet, im Hinblick auf multikulturellen Musikunterricht, aber auch hinsichtlich Verbindungen zwischen Musikpädagogik und Musikethnologie. Auch das Konzept, das sie in *Teaching music globally* (Campbell, 2004) präsentiert und das vom Hören ausgeht, eröffnet interessante Möglichkeiten einer Annäherung an Musik verschiedener Kulturen: So wird über intensives Zuhören (*attentive listening*), Mitmach-Aktivitäten (*engaged listening*) über das erste Nachspielen (*enactive listening*) eines musikalischen Beispiels zu einer Improvisation (*creating world music*) in einer bestimmten musikalischen Tradition hingeführt. Dabei verfolgt dieser Ansatz natürlich nicht den Anspruch, Musik verschiedener Kulturen authentisch zu vermitteln, sondern will vielmehr über eine hörende Annäherung, wie sie auch im Kontext von Jugendmusikkulturen und Populärmusik üblich ist, leichte Zugänge zu „fremder“ Musik ermöglichen. Darin zeigt aber auch eine relative Unbeschwertheit der angloamerikanischen Musikpädagogik im Umgang mit Musik verschiedener Kulturen, die sich lange Zeit weniger mit den Problemen als mit den gesamtgesellschaftlichen Möglichkeiten der Entwicklung interkultureller Kompetenz auseinandersetzte. Es dauerte relativ lange, bis kritische Aspekte wie beispielsweise Anti-racist Education (Bradley, 2006; Hess, 2013) oder auch kultursensibler Musikunterricht (Lind & McKoy, 2016) thematisiert wurden. Vielleicht spielt dabei auch die Tatsache eine Rolle, dass die USA ein Einwanderungsland sind und der Umgang mit verschiedenen Kulturen

deshalb als nicht so problematisch angesehen wird – und Multikulturalität im Sinne eines *Melting Pots* (oder *Salat Bowl*) zum gesamtgesellschaftlichen Konzept gehört. Die Bezeichnung *Multicultural Music Education* deutet dies an – und unterscheidet sich damit deutlich von den Konzepten anderer Länder, z. B. vom interkulturellen Musikunterricht in Deutschland, beispielhaft verwirklicht in den Ansätzen von Irmgard Merkt (1983) und Wolfgang Martin Stroh (2013). Hier geht es um die Begegnung zwischen verschiedenen Kulturen und darum, Schnittmengen zu finden, die musikalisch und kulturell verbinden und so zu Diskussionen anregen können. Die Idee der Verschmelzung verschiedener Kulturen spielt keine Rolle, sondern eher der Dialog. Dem entspricht, dass sich Deutschland bisher noch nicht als klassisches Einwanderungsland versteht und auch in entsprechenden Diskursen stark auf die Unterscheidung zwischen einheimischen und fremden Kulturen hingewiesen wird. Die Diskussion über eine deutsche Leitkultur (Meier-Walser, 2016) verstärkt diesen Eindruck, so dass trotz einer in der Forschung erwähnten terminologischen Vielfalt des Umgangs mit Musik verschiedener Kulturen im Musikunterricht (Knigge & Mautner-Obst 2013) doch eher von Interkulturalität ausgegangen wird. Dieser Unterschied zwischen multikulturellem Musikunterricht in den USA und interkulturellen Ansätzen in Deutschland verweist auf die Bedeutung des politischen Kontextes für musikpädagogische Konzepte. Auch wenn man voneinander lernen kann – die Diskurse in interkultureller Musikpädagogik in Deutschland sind übrigens anders als international –, ist es doch auch notwendig, verschiedene Perspektiven wertzuschätzen und nicht globale Standards oder internationale Konzepte des Umgangs mit Musik verschiedener Kulturen einzufordern. Es gibt Gemeinsamkeiten und Unterschiede, die im Sinne einer kultursensiblen Internationalisierung von Musikpädagogik herausgearbeitet, respektiert und genutzt werden sollten. Ähnliches gilt auch für andere Bereiche wie Bildungspolitik.

Wenn Musikpädagogik global neu gedacht wird, kommt bildungspolitischen Dimensionen eine besondere Bedeutung zu. In der internationalen Forschung wird dieser Bereich als *Music Education Policy* bezeichnet (Kertz-Welzel, 2018, S. 80 ff). Dabei geht es um die Rahmenbedingungen musikpädagogischen Handelns (z. B. Stellenwert des Faches Musik im Fächerkanon, Curricula), aber auch um gesetzliche Vorgaben. Obwohl *Music Education Policy* als Forschungsgebiet noch im Entstehen ist, das vor allem von der *Commission on Policy*⁵ der *International Society for Music Education* (ISME) getragen wird,⁶ zeigt sich hier doch ein wichtiger Faktor von Internationalisierung: Musikpädagog*innen sind weltweit mit ähnlichen Problemen konfrontiert, müssen ihr Fach rechtfertigen und um bessere Arbeitsbedingungen kämpfen. Statt sich einer fata-

⁵ <https://www.isme.org/our-work/commissions-forum/commission-policy-culture-education-and-media>.

⁶ <https://www.isme.org>.

listischen Einstellung zu überlassen, die sich mit dem Status quo zufriedengibt, ist Aktivismus gefragt, der sich einerseits mit den politischen Rahmenbedingungen von Musikunterricht intensiv beschäftigt, andererseits aber auch Möglichkeiten der Veränderung entwickelt. Das ist sicherlich mit gezielter Lobby-Arbeit zu vergleichen, die auch von verschiedenen Organisationen im Bereich Musik und Musikpädagogik betrieben wird, z. B. *Deutscher Musikrat*⁷, *International Music Council*⁸ oder *ISME* – aber immer wieder das Engagement Einzelner und interessierter Gruppen braucht. Im Kern geht es bei dieser Art von *Music Education Advocacy* darum, die Bedeutsamkeit von Musik und Musikunterricht für die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen aufzuzeigen – und natürlich Menschen aller Altersgruppen Zugang zu Musik zu ermöglichen. Zur Verbesserung der Bedingungen von Musikunterricht ist politisches Engagement gefragt. Musikpädagog*innen müssen Kontakt zu politischen Entscheidungsträger*innen aufbauen und pflegen, lernen, ihre Sprache zu sprechen – ohne sich immer außermusikalischer Begründungen wie des Mozart-Effekts zu bedienen – und konkrete Verbesserungsvorschläge machen. Froehlich (2015, S. 167) verweist darauf, dass es Musikpädagog*innen gelingen muss, ihre eigenen Interessen zu Anliegen von Politiker*innen zu machen – „turning a private into a public interest“. Um politisch wirksam handeln zu können, ist es auch notwendig zu wissen, wie politische Entscheidungsprozesse ablaufen. Froehlich (2015, S. 169–176) veranschaulicht politische Entscheidungsprozesse anhand von zwei Modellen, dem *Stepwise Model* und dem *Swirling Model*. Das erste Modell beschreibt politische Entscheidungsfindung als einen linearen Prozess, der mit einer/einem politischen Ansprechpartner*in beginnt, die/der musikpädagogische Interessen repräsentiert. *Policy Formation and Legitimization*, bei der Parlamentarier*innen, beraten von Musikpädagog*innen, eine Vorlage oder einen Gesetzentwurf entwickeln, der einem Parlament zur Abstimmung vorgelegt wird, ist die nächste Stufe. Wird eine entsprechende Vorlage von einem politischen Entscheidungsgremium positiv bewertet, beginnt die Phase der Implementierung als Umsetzung in die Praxis, die oft nicht einfach ist. Das zweite von Froehlich (2015, S. 173) vorgeschlagene Modell, das *Swirling Model*, beschreibt politische Entscheidungsprozesse anders:

The policy making process should rather be linked to a cauldron or a whirlpool in which problems and solutions swirl around over time and solutions may arise before the problem actually makes it onto the public agenda. It also suggests that time, space of decision-making have important functions in such a cauldron.

Dieses Modell verweist auf den manchmal chaotischen und frustrierenden Ablauf politischer Entscheidungsprozesse, die oft durch Zufälle und Unvorhersehbarkeiten geprägt sind. Alle Beteiligten sollten deshalb offen für die verschiedenen Möglichkeiten

⁷ <https://www.musikrat.de>.

⁸ <http://www.imc-cim.org>.

sein, die sich im Laufe eines solchen Prozesses bieten. Aber auch wenn im Sinne einer politischen Unterstützung des Musikunterrichts votiert wurde, bedeutet das noch nicht, dass sich die Bedingungen für musikpädagogisches Handeln verbessern. In der Schweiz wurde beispielsweise 2012 in einer Volksabstimmung für einen neuen Verfassungsartikel gestimmt (Art. 67 a), der allen Schüler*innen hochwertigen Musikunterricht garantiert.⁹ Obwohl dies natürlich eine musikpädagogisch betrachtet positive Entscheidung des Schweizer Stimmvolkes war, stellt sich die Frage, was diese politische Entscheidung in der Praxis bedeutet und wie sie umgesetzt werden kann. Das beginnt schon bei dem Begriff „hochwertig“ und setzt sich im Hinblick auf konkrete Maßnahmen zur Implementierung des Verfassungsartikels fort. Eine ähnliche Problematik gibt es auch in Brasilien, wo Musik seit 2008 zwar Pflichtfach in Kindergärten und Schulen ist, aber Lehrer*innen fehlen, um diese politische Vorgabe umzusetzen (Hentschke, 2013, S. 120ff). Zur Umsetzung politischer Vorgaben sind viele verschiedene Faktoren wichtig, von der Präzisierung des Anliegens, der Überzeugung von Lehrer*innen und Verantwortlichen von der Sinnhaftigkeit der neuen Policy bis hin zur Bereitstellung finanzieller oder personeller Ressourcen. Der Implementierungsprozess ist immer auch mit Widerständen konfrontiert, die die Umsetzung erschweren oder unmöglich machen. Einige dieser Probleme sind sicherlich spezifisch für ein bestimmtes Land, andere sind aber international vergleichbar – deshalb ist ein Bewusstsein für die internationale Bedeutung von Music Education Policy so wichtig.

Internationale und nationale Organisationen bieten mit ihrer politischen Arbeit auch wichtige Bezugspunkte für Advocacy, z. B. im Hinblick auf musikalische Grundrechte zur Rechtfertigung von Musikunterricht. Der *International Music Council* verweist beispielsweise auf fünf musikalische Grundrechte, unterschieden in Rechte für Kinder und Erwachsene (1, 2, 3) und für Künstler*innen (4, 5):¹⁰

1. To express themselves musically in all freedom.
2. To learn musical languages and skills.
3. To have access to musical involvement through participation, listening, creation, and information.
4. To develop their artistry and communicate through all media, with proper facilities at their disposal.
5. To obtain just recognition and fair remuneration for their work.

Hier wird das Recht jedes Menschen auf Zugang zu Musik und musikalischer Entwicklung beschrieben. Sie können ein wichtiger Bezugspunkt von Music Education Advocacy sein und, da sie alle Menschen betreffen, international verbindlich, aber

⁹ <https://www.bv-art.ch/art-67a-musikalische-bildung.html>.

¹⁰ <http://www.imc-cim.org/about-imc-separator/five-music-rights.html>.

auch im nationalen Kontext konkretisiert werden. Sie stärken als universale Grundrechte das Bewusstsein, Teil einer internationalen Gemeinschaft im Bereich Musikpädagogik zu sein – obwohl die politische Aktivität in den jeweiligen Ländern natürlich von den jeweiligen Bedingungen geprägt ist. Um solche Grundrechte und auch viele andere Aspekte umzusetzen, ist politisches Engagement gefordert, dem sich einzelne Musikpädagog*innen nicht entziehen sollten. Das betrifft Wissenschaftler*innen genauso wie Musiklehrer*innen oder allgemein in vielfältigen musikpädagogischen Bereichen Engagierte. Dadurch kann auch die Entwicklung eines Global Mindsets unterstützt werden.

Mit Global Mindset bezeichnet man ein globales Bewusstsein, das kultursensible Menschen besitzen. Es zeichnet sich durch kulturelle Offenheit und Flexibilität aus. Es bedeutet auch, mit interkulturellen Konflikten und Irritationen erfolgreich umgehen zu können. Obwohl das Konzept ursprünglich im Kontext global agierender Unternehmen entstand (Javidan et al, 2007), ist es auch für die Musikpädagogik sinnvoll, da es Fähigkeiten beschreibt, die international aktive Musikpädagog*innen besitzen sollten. Die beziehen sich beispielsweise auf das psychologische Kapital (z. B. Offenheit, Flexibilität, Interesse an kultureller Diversität), das intellektuelle Kapital (z. B. Wissen über Musikpädagogik in verschiedenen Ländern) und das soziale Kapital (z. B. Fähigkeit zum Networking). Musikpädagog*innen, die international erfolgreich sein wollen, benötigen ein Global Mindset. Es wäre auch sinnvoll, wenn es in Hochschulseminaren durch die gezielte Auseinandersetzung mit Musikpädagogik in verschiedenen Ländern gefördert würde. So könnte eine kritische und kultursensible Internationalisierung von Musikpädagogik nachhaltig gefördert werden.

5. Ausblick

Internationalisierung und Globalisierung stellen zweifellos Herausforderungen für die Musikpädagogik dar – wie auch für viele andere Bereiche. Bisher entsprach Internationalisierung weitgehend einer versteckten Angloamerikanisierung, bei der sich verschiedene musikpädagogische Unterrichts- und Wissenschaftskulturen den im englischsprachigen Raum üblichen Standards anpassen mussten. Es wäre an der Zeit, sich um eine kultursensible Internationalisierung von Musikpädagogik zu bemühen, die bestimmte musikpädagogische Traditionen respektiert und zu nutzen versteht, auch wenn einzelne Aspekte wie Englisch als Wissenschaftssprache notwendig für den globalen Austausch sind. Nur wenn die Diversität von Musikpädagogik weltweit respektiert und Impulse aus einzelnen Traditionen genutzt werden, ist es möglich, die Herausforderungen, vor denen Musikpädagogik global steht, zu meistern.

Um dies verwirklichen zu können, ist aber mehr Forschung notwendig. Athelstan Suresh Canagarajah (2005, S. 20) schlägt Folgendes vor:

It is possible to develop a pluralistic mode of thinking where we celebrate different cultures and identities, and yet engage in projects common to our shared humanity. Breaking away from the history of constructing a globalized totality with uniform knowledge and hierarchical community, we should envision building a network of multiple centers that develop diversity as a universal project and encourage an actively negotiated epistemological tradition.

Hier wird dazu aufgerufen, Diversität in der internationalen Musikpädagogik als Bereicherung zu sehen und zu unterstützen. Das beginnt mit einer Flexibilität des Denkens, die verschiedene kulturelle Perspektiven akzeptiert und sich nicht nur von angloamerikanischen Standards leiten lässt. Zudem ist ein weltweites Netzwerk von Forschungszentren notwendig, das beispielsweise Musikpädagogik in verschiedenen Ländern untersucht und für die internationale Gemeinschaft wichtige Aspekte eruiert. Das könnte sich auf ganze Systeme des Musikunterrichts und die Faktoren, von denen alle etwas lernen können, beziehen. Es könnte aber auch darum gehen, einzelne Begriffe und damit verbundene Konzepte zu identifizieren, die für die internationale Musikpädagogik von Bedeutung sind, z. B. Bildung oder Ubuntu.

Eine kultursensible Internationalisierung von musikpädagogischen Unterrichts- und Wissenschaftskulturen setzt also Forschung voraus. So können die Besonderheiten bisher kaum wahrgenommener musikpädagogischer Traditionen vermittelt und genutzt werden. Das beinhaltet auch kritische Untersuchungen zu Internationalisierung und Musikpädagogik, die den Status quo eruieren, aber auch Vorschläge für Veränderungen machen. Dann wird sich, auch wenn angloamerikanische Modelle und Englisch als Wissenschaftssprache natürlich weiterhin bedeutsam sein werden, eine neue internationale Musikpädagogik formieren, an der sich mehr Musikpädagog*innen als bisher mit ihrem jeweils eigenen Wissen beteiligen können und respektiert fühlen. So entsteht dann wirklich etwas, was man als *Globalizing Music Education* bezeichnen kann – eine kultursensible Internationalisierung von Musikpädagogik, die die Diversität musikpädagogischer Unterrichts- und Wissenschaftskulturen weltweit nutzt und an der jede und jeder Interessierte auf unterschiedlichen Ebenen mitarbeiten kann.

Literatur

- Baker, G. (2016). „Editorial introduction: El Sistema in critical perspective.“ *Action, Criticism and Theory for Music Education* 15(1), 10–32.
http://act.maydaygroup.org/articles/Baker15_1.pdf.
- Bradley, D. (2006). „Music Education, Multiculturalism, and Anti-racism — Can We Talk?“ *Action, Criticism and Theory for Music Education* 5(2), 2–30.
http://act.maydaygroup.org/articles/Bradley5_2.pdf.
- Campbell, P. S. (1991). *Lessons from the world*. New York: Schirmer.

- Campbell, P. S. (2004). *Teaching Music Globally*. New York: Oxford University Press.
- Campbell, P. S. & Wiggins, T. (2013). *The Oxford Handbook of Children's Musical Cultures*. Oxford: Oxford University Press.
- Campbell, P. S. (2018). *Music, education and diversity. Bridging cultures and communities*. New York: Teachers College Press.
- Canagarajah, A. S. (2005). „Reconstructing local knowledge, reconfiguring language studies.“ In A. S. Canagarajah (Hrsg.), *Reclaiming the local in language, policy and practice* (S. 3–24). Mahwah: Lawrence Erlbaum.
- Chen-Hafteck, L. (2013). “Balancing Change and Tradition in the Musical Lives of Children in Hong Kong.” In P. S. Campbell & T. Wiggins (Hrsg.), *The Oxford Handbook of Children's Musical Cultures* (S.402–418). Oxford: Oxford University Press.
- Clausen, B. (2018). “Komparative Forschung in der Musikpädagogik.“ In M. Dartsch, J. Knigge, A. Niessen & F. Platz (Hrsg.), *Handbuch Musikpädagogik* (S. 456–459). Münster: Waxmann.
- Elliott, D. (1995). *Music matters*. New York: Oxford University Press.
- Froehlich, H. (2015). *A social theory for music education*. Lewiston: Edwin Mellen.
- Gruhn, W. (2015). „European ‚methods‘ for American Nineteenth-century singing instruction: a cross-cultural perspective on historical research.“ *Journal of Historical Research in Music Education* 23(1), 3–18.
- Hall, S. (1997). “The Local and the Global: Globalization and Ethnicity.” In A. D. King (Hrsg.), *Culture, Globalization and the World System* (S. 19–40). Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Hentschke, L. (2013). “Global Policies and Local Needs of Music Education in Brazil.” *Arts Education Policy Review* 114, 119–125.
- Hess, J. (2013). “Performing Tolerance and Curriculum: The Politics of Self-Congratulation, Identity Formation, and Pedagogy in World Music Education.” *Philosophy of Music Education Review* 21(1), 66–91.
- Hyland, K. (2015). *Academic publishing: Issues and challenges in the construction of knowledge*. Oxford: Oxford University Press.
- Ilari, B. & Young, S. (2016). *Children's home musical experiences across the world*. Bloomington: Indiana University Press.
- Javidan, M., Steers, R. M., & Hitt, M. A. (2007). *The Global Mindset*. Oxford: JAI Elsevier.
- Johnson, D. (2018). *Confluence: Perspectives from an intercultural music exchange in Nepal*. Malmö: Malmö Academy of Music:
https://portal.research.lu.se/ws/files/47278468/Confluence_inkl_omslag.pdf.

- Jorgensen, E. (2003). *Transforming music education*. Bloomington: Indiana University Press.
- Kertz-Welzel, A. (2015). „Lessons from elsewhere? Comparative music education in times of globalization.“ *Philosophy of Music Education Review* 23(1), 48–66.
- Kertz-Welzel, A. (2016). „Transcultural Childhoods.“ In G. McPherson (Hrsg.), *The Child as Musician* (2. Auflage), (S. 577–593). Oxford: Oxford University Press.
- Kertz-Welzel, A. (2018). *Globalizing Music Education. A Framework*. Bloomington: Indiana University Press.
- Kertz-Welzel, A., Tan, L., Berger, M. & Lines, D. (2019). „A humanistic approach to music education: (critical) international perspectives.“ In I. Yob, & E. Jorgensen (Hrsg.), *There is no other: humane music education for the common good* (im Druck). Bloomington, IN: Indiana University Press.
- Knigge, J. & Mautner-Obst, H. (2013). *Responses to diversity*:
https://www.pedocs.de/frontdoor.php?source_opus=8117.
- Lillis, T. & Curry, M. (2010). *Academic writing in a global context*. London: Routledge.
- Lind, V. & McKoy, C. (2016). *Culturally responsive teaching in music education*. New York: Routledge.
- Marsh, K. (2013). „Music in the Lives of Refugee and Newly Arrived Immigrant Children in Sydney, Australia.“ In P. S. Campbell & T. Wiggins (Hrsg.), *The Oxford Handbook of Children’s Musical Cultures* (S. 429–509). Oxford: Oxford University Press.
- McCarthy, M. (2012). „International Perspectives.“ In: G. E. McPherson & G. F. Welch (Hrsg.), *The Oxford Handbook of Music Education*, Bd. 1 (S. 40–62). New York: Oxford University Press.
- McPherson, G. E. (2016). *The Child as Musician: A Handbook of Musical Development* (2. Auflage). Oxford: Oxford University Press.
- Meier-Walser, R. (2016). *Die Diskussion um eine Leitkultur*. München: Hanns-Seidel Stiftung.
- Merkt, I. (1983). *Deutsch-türkische Musikpädagogik in der Bundesrepublik: ein Situationsbericht*. Essen: Express Edition.
- Ochs, K. & Phillips, D. (2004). „Processes of educational borrowing in historical context.“ In: D. Phillips & K. Ochs (Hrsg.), *Educational policy borrowing: historical perspectives* (S. 7–24). Oxford: Symposium Books.
- Phillips, D. (2005). „Policy borrowing in education: frameworks for analysis.“ In J. Zajda (Hrsg.), *International Handbook on Globalization, Education and Policy Research* (S. 23–34). Dordrecht: Springer.

- Pitzer, R. (2013). "Youth Music at the Yakama Tribal School." In P. S. Campbell & T. Wiggins (Hrsg.), *The Oxford Handbook of Children's Musical Cultures* (S. 46–60). Oxford: Oxford University Press.
- Proctor, D. & Rumbley, E. (2018). *The future agenda for higher education*. New York: Routledge.
- Mauranen, A. (1993). "Cultural Differences in Academic Discourse: Problems of a Linguistic and Cultural Minority." In L. Löfman, L. Kurki-Suonio, S. Pellinen, & J. Lehtonen (Hrsg.), *The Competent Intercultural Communicator* (S. 157–174). Jyväskylä: Finnish Association of Applied Linguistics, 1993.
<http://www.afinla.fi/sites/afinla.fi/files/1993Mauranen.pdf>.
- Ogawa, M. (2010). „Japan: music as a tool for moral education?" In: G. Cox, Gordon & R. Stevens (Hrsg.), *The origins and foundations of music education* (S. 205–220). London: Continuum.
- Rapplee, J. (2012). *Educational transfer in an era of globalization: theory — history — comparison*. New York: Peter Lang.
- Reimer, B. (1970). *A philosophy of music education: advancing the vision*. Upper Saddle River: Prentice Hall.
- Steiner-Khamsi, G. & Waldow, F. (2012). *World Yearbook of Education 2012: Policy borrowing and lending in education*. New York: Routledge.
- Stroh, W. M. (2013). *Der erweiterte Schnittstellenansatz*:
<https://www.interkulturelle-musikerziehung.de/texte/stroh2009.pdf>.
- Thielmann, W. (2009). *Deutsche und englische Wissenschaftssprache im Vergleich: Hinführen — Verknüpfen — Benennen*. Heidelberg: Synchron.
- Welsch, W. (1999). „Transculturality – the puzzling form of culture today." In M. Featherstone & S. Lash (Hrsg.), *Spaces of culture: city, nation, world* (S. 194–213). London: Sage.