

Rosenbrock, Anja

## **Irgendwie Multi? Interkulturelles Lernen in interkultureller Musikerziehung und bilinguaalem Sachfachunterricht**

*Schläbitz, Norbert [Hrsg.]: Interkulturalität als Gegenstand der Musikpädagogik. Essen : Die Blaue Eule 2007, S. 115-139. - (Musikpädagogische Forschung; 28)*



Quellenangabe/ Reference:

Rosenbrock, Anja: Irgendwie Multi? Interkulturelles Lernen in interkultureller Musikerziehung und bilinguaalem Sachfachunterricht - In: Schläbitz, Norbert [Hrsg.]: Interkulturalität als Gegenstand der Musikpädagogik. Essen : Die Blaue Eule 2007, S. 115-139 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-251204 - DOI: 10.25656/01:25120

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-251204>

<https://doi.org/10.25656/01:25120>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.ampf.info>

### **Nutzungsbedingungen**

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

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### **Terms of use**

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

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

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

### **Kontakt / Contact:**

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

Mitglied der

  
Leibniz-Gemeinschaft

**Themenstellung:** Zu Beginn des 21. Jahrhunderts ist die Globalisierung längst dem rein theoretischen Diskurs entwachsen und maßgeblich prägende Instanz des gesellschaftlichen Lebens geworden. Globalisierung, das impliziert alltäglich gewordene Begegnungen mit dem Fremden, Revision von Wertvorstellungen, Veränderung der Umgangsweisen mit Musik, und insbesondere bei Heranwachsenden impliziert Globalisierung erweiterte Formen zur Sozialisation durch eine (Musik-)Kultur der Vielfalt. Mit Vielfalt und Wandel gehen aber auch Verlustängste einher, sodass entsprechende Tendenzen gelegentlich sowohl zu Konflikten in der Begegnung als auch zu Abschottungstendenzen zwecks Erhalts des Vertrauten führen. Ein so tiefgreifender Wandel, der an territorialen Grenzen nicht mehr Halt macht und ontologische Grundüberzeugungen prinzipiell in Zweifel zieht, lässt es als notwendig erscheinen, zu begleiten und so Musikpädagogik auch „interkulturell“ zu verstehen. Folglich gilt es, wissenschaftsorientierte Standortbestimmungen vorzunehmen, veränderte musikpädagogische Konzepte in einer Kulturlandschaft des „global village“ zu bedenken und restaurative Bestrebungen in der Musikpädagogik kritisch zu beleuchten.

Dieser Band enthält Vorträge der Jahrestagung des AMPF vom Oktober 2006 in Lingen zur Tagungsthematik „Interkulturalität als Gegenstand der Musikpädagogik“. Darüber hinaus versammelt er auch auf der Tagung gehaltene freie Forschungsbeiträge.

**Der Herausgeber:** Norbert Schläbitz, Jg. 1959, Medientheoretiker und Musikpädagoge. Studium Lehramt Sek II/I (Deutsch/Musik). 1984-1992 Filmmusikkomponist. Schuldienst. Promotion. Habilitation. Mitarbeit bis 2004 im Bundesausschuss „Musik und Medien“ des Deutschen Musikrates und seit 2005 im Vorstand des AMPF. Seit 2004 o. Professor für Musikdidaktik am Institut für Musikwissenschaft und Musikpädagogik an der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster. Forschungsschwerpunkte: „Neue Medien und Musik“, „Neue Lernformen im Musikunterricht“. Herausgeber der Reihe „EinFach Musik – Unterrichtsmodelle“ (Schöningh).

Norbert Schläbitz  
(Hrsg.)

## Interkulturalität als Gegenstand der Musikpädagogik

# Inhalt

*Norbert Schläbitz:*

Vorwort – Interkulturelle Begegnungen oder: Vom konstruktiven Be-  
fremden 7

## *Beiträge zum Tagungsthema*

*Georg Auernheimer:*

Leitmotive interkultureller Bildung. Interkulturelle Bildung im Zeichen 13  
von Migration, Europäisierung und Globalisierung

*Dorothee Barth:*

Nicht Ethnie, nicht Bildung, sondern Bedeutungszuweisung. Plädoyer 31  
für einen bedeutungsorientierten Kulturbegriff

*Martina Krause:*

Kulturkonstruktion durch Bedeutungskonstruktion? Perspektiven für 53  
einen Musikunterricht als Ort der Konstituierung von Kultur

*Alexandra Kertz-Welzel:*

Kann multikultureller Musikunterricht die Gesellschaft verändern? Er- 69  
fahrungen aus den USA

*Bernd Clausen:*

Was bedeutet Komparative Musikpädagogik? Eine Studie zum japani- 91  
schen Musikunterricht in traditioneller Musik

*Anja Rosenbrock:*

Irgendwie Multi? Interkulturelles Lernen in interkultureller Musiker- 115  
ziehung und bilinguaalem Sachfachunterricht

*Wolfgang Feucht:*

Was soll Sandra lernen, wenn sie türkisch singt? Die Lehr-Lern-Ziele der Musikpädagogik in Bezug auf Interkulturalität 141

*Hans Jünger:*

„Afrika“ im Schulbuch. Interviewstudie zur Rezeption von Unterrichtsmedien durch Musiklehrer 165

*Dimitris Kontos:*

Die Darstellung des griechischen Lieds *Dóxa to theó* in Musiklehrbüchern der Sekundarstufe 189

*Heinrich Klingmann:*

Das Groovephänomen als (interkulturelles) Vermittlungsproblem 213

### ***Freie Beiträge***

*Wolfgang Pfeiffer:*

Das musikalische Selbstkonzept. Eine Studie zum Einfluss bereichsspezifischer Expertise auf das Selbstkonzept 239

*Christine Moritz:*

Dialogische Prozesse in der Instrumentalpädagogik 255

*Daniela Neuhaus:*

„Zur Zeit sehe ich meine berufliche Zukunft als ...“ Ergebnisse einer Befragung zum Berufswahlprozess von Lehramtsstudierenden mit dem Fach Musik 287

*Andreas Lehmann-Wermser, Christiane Liermann & Veronika Busch:*

Posterpräsentation & Erläuterung zur Folgestudie: Beeinflussung von Musikpräferenzen bei Grundschulkindern 305

## **Irgendwie Multi? Interkulturelles Lernen in interkultureller Musikerziehung und bilinguaalem Sachfachunterricht**

### **Warum interkulturelle Pädagogik?**

Interkulturelle Pädagogik wird vielerorts gefordert und diskutiert; die Ursachen hierfür sind vielfältig: Globalisierung, Bestrebungen zur Einigung Europas, aber auch die vermehrte Anzahl von Kindern aus Migrantenfamilien an deutschen Schulen sowie ethnische Konflikte und Fremdenhass erfordern es, Verständigung zwischen den Kulturen auf allen Ebenen zu fördern (vgl. Stroh 2005, S. 187-8; Barth 2000, S. 27; Schormann 1996, S. 2). Erwünscht ist eine außer- und innerschulische Kommunikationskultur, die fern von Klischees, aber auch fern von „Mitleidspädagogik“ ein differenziertes und kritisches Bild eigener und ‚fremder‘ Kultur (vgl. Auernheimer 2003, S. 175, 180, 185) und somit ein friedliches und produktives Miteinander ermöglicht.

Die Forderung an das deutsche Bildungssystem, dass letztendlich alle Schulfächer etwas zu dieser Kommunikationskultur beitragen (vgl. Nieke 2000, S. 236; Ullrich 1997, S. 83), wird unterschiedlich bewertet. Stroh kritisiert, „Pädagoginnen und -pädagogen soll[t]en nun den Karren aus dem Dreck ziehen und verstärkt Antirassismus und Toleranz unterrichten“ (2001, S. 6), also zusätzlich zu den ohnehin vielfältigen und steigenden Anforderungen ans deutsche Schulsystem dieses gesellschaftliche Problem nun auch noch möglichst ‚kostenneutral‘ aus der Welt schaffen. Diese Kritik ist sicherlich nicht ungerechtfertigt. Es gilt jedoch zu bedenken, dass ethnische Konflikte und Rassismus als Problem direkt an den Schulen auftreten; daher muss ihnen auch dort begegnet werden (vgl. Schormann 1996, S. 2; Stroh 2005, S. 187-8). Zudem bemerkt Hallet zu Recht, didaktisches Handeln sei „der Kern der Weitergabe kultureller Praktiken, Techniken und des Wissens einer Gesellschaft, also sozusagen des gesamten kulturellen ‚Programms‘“ (2004, S. 147). Interkulturelle Pädagogik hat in allgemein bildenden Schulen neben der Funktion des Selbstschutzes vor einem erheblichen Konfliktpotential vorrangig die Aufga-

be, sowohl in eine möglichst konfliktarme Zukunft zu investieren als auch zu demonstrieren, welcher Umgang mit kulturellen Differenzen denn eigentlich wünschenswert wäre (vgl. Stroh 2001, S. 6; Barth 2000, S. 27).

Wie die Schule allerdings derartige Ziele im Rahmen interkultureller Pädagogik umsetzen soll, ist in vieler Hinsicht noch umstritten (vgl. Barth 2000, S. 27). Zwar fordert Bausch (1995, S. 86, zitiert nach Otten 1999) zu Recht „die Vision eines integrativen Gesamtkonzepts der interkulturellen und zugleich mehrsprachigen Erziehung“, während Auernheimer – ebenfalls zu Recht – mahnt, der Zuzug von Millionen von Ausländern müsse doch eigentlich schulische Inhalte und somit auch Schulbücher und Richtlinien verändern (2003, S. 186). Nichtsdestoweniger gesteht er ein, „dass es eine eindeutige Definition von interkultureller Erziehung bisher nicht gibt“ (ebd., S. 166): Interkulturelle Pädagogik umfasst nach wie vor vielfältige Teilkonzepte, wobei im Einzelfall überprüft werden muss, welche Konzepte eigentlich miteinander kompatibel sind.

Im Rahmen dieses Aufsatzes sollen zwei Herangehensweisen an interkulturelles Lernen verglichen werden, welche unter unterschiedlichen Voraussetzungen unterschiedliche Zielsetzungen verfolgen – die der interkulturellen Musikerziehung und die des bilingualen Sachfachunterrichts. Dies erfolgt aufgrund der Feststellung, dass zum einen bilingualer Musikunterricht an allgemein bildenden Schulen zwar noch selten ist, eine Zunahme jedoch erwartet werden kann (vgl. Rosenbrock 2006; Helms 2004, S. 291; Helms 2004a, S. 9) – und der Tatsache, dass bilingualer Sachfachunterricht von jeher interkulturelles Lernen für sich in Anspruch nimmt (vgl. Küster 2004, S. 127). Hier könnten also Synergieeffekte vermutet werden – wenn die Herangehensweisen, Voraussetzungen und Zielsetzungen von interkultureller Musikerziehung und bilingualer Sachfachdidaktik in Bezug auf interkulturelles Lernen identisch oder zumindest hinreichend kompatibel sind.

Der Vergleich der Herangehensweisen erfolgt auf der Basis einer breiten Sichtung der Literatur zu beiden Themenbereichen. Hierbei wird die jeweilige Darstellung des Kulturbegriffs und der Vorstellung eines kulturellen Perspektivenwechsels miteinander abgeglichen; ein Hauptaugenmerk liegt auf den Zielen der didaktischen Ausrichtungen. Hieraus wird gefolgert, ob und in welcher Form eine Verbindung der beiden Konzepte als sinnvoll zu erachten ist.

## **Kulturbegriffe und ihre Rolle im didaktischen Diskurs**

Die didaktischen Diskurse um interkulturelle Musikerziehung wie auch um bilingualen Sachfachunterricht arbeiten beide mit Begriffen wie ‚Multikulturalität‘, ‚Interkulturalität‘, ‚Perspektivenwechsel‘ und ‚Multiperspektivität‘. Diese oft wie selbstverständlich gebrauchten Begriffe basieren jedoch zunächst einmal auf einem bestimmten Verständnis des Begriffs ‚Kultur‘ – und der Annahme, dass Menschen vor ihrem wie auch immer zu definierenden kulturellen Hintergrund eine Perspektive auf die Welt einnehmen, die jedoch – nicht zuletzt mit pädagogischen Mitteln – beeinflusst, erweitert und reflektiert werden kann. Ein einheitlich definierter Kulturbegriff wäre also eine Voraussetzung für einen gemeinsamen Diskurs der beiden didaktischen Ausrichtungen. Diese Forderung wird sich jedoch nicht einmal innerhalb der jeweiligen Diskurse erfüllen lassen. Daher wird der Kulturbegriff für interkulturelle Musikerziehung und bilingualen Sachfachunterricht aus der jeweiligen Fachliteratur herausgearbeitet; auch die Begriffe des Perspektivwechsels und der in diesem Zusammenhang oft geforderten Reflexivität werden entsprechend separat betrachtet.

### *Der Kulturbegriff in der interkulturellen Musikerziehung*

‚Kultur‘ und ‚Interkulturalität‘ sind auch innerhalb der musikpädagogischen Diskussion keinesfalls einheitlich verwendete oder widerspruchsfreie Begriffe. Barth (2000) spitzt dies zu, indem sie nicht nur auf unterschiedliche Sichtweisen des Kulturbegriffs (S. 31) sowie möglicher kultureller Konflikte hinweist, welche im Musikunterricht thematisiert werden können (S. 28), sondern auch vor einem Kulturbegriff warnt, „der Gefahr läuft, Toleranz einzuwerben für Differenzen, die er selbst erst erschafft“ (S. 31; vgl. Stroh 2005, S. 187), die also von den betroffenen Schülern und Schülerinnen vielleicht gar nicht als solche empfunden werden. Generell bleibt im literarischen Diskurs unklar, was Kultur ist, wo kulturelle Grenzen liegen, an denen sich Konflikte entzünden können – und ob es sinnvoll ist, derartige Grenzen überhaupt zu ziehen. Evident ist jedoch in der gesamten Diskussion zur interkulturellen Musikerziehung eine Tendenz, Kultur als Prozess zu sehen, nicht als abgegrenztes System bestimmter kultureller Produkte, mit denen sich Menschen entlang ethnischer Grenzen automatisch verbunden sehen (vgl. Schütz 1997, S. 5; Barth 2000, S. 38). Kultur – auch Musikkultur und der Umgang mit ihr – erfährt einen beständigen gesellschaftlichen Wandel (vgl. Böhle 1996, S. 62), so dass selbst ‚heimische‘ Musikkulturen als fremd erlebt werden können (vgl. Ott 1998, S. 302). Musikkulturen mischen sich sowohl in Zusammenhang mit

Migration als auch als Folge von multimedialer Verbreitung quasi überall dort, wo Musik erklingt (vgl. Stroh 2001, S. 9) – ein Umstand, welcher zum einen als Faktum akzeptiert werden muss, zum anderen jedoch auch viele Chancen mit sich bringt (vgl. Ullrich 1997, S. 87). Daher plädieren sowohl Barth als auch Krause (beide in diesem Band) für einen an Bedeutungszuweisung und Bedeutungskonstruktion orientierten Kulturbegriff, der sich nicht an einem normativen Kanon oder einer vermeintlich kulturhomogenen Ethnie orientiert, sondern an der Bedeutung, die etwas für ein deutendes Individuum hat. Diese ist jedoch nicht intrasubjektiv beliebig, sondern wird im Sinne des Konstruktivismus im kollektiv-sozialen Kontext ausgehandelt (vgl. Krause 2007, S. 57); nur Menschen, die Bedeutungszuweisungen zu wie auch immer gearteten kulturellen Inhalten teilen, gehören derselben Kultur an (vgl. Barth 2007, S. 39).

Diese Bedeutungskonstruktionen erfolgen jedoch in einem vielfältigen und heterogenen kulturellen Umfeld; wer sich seine Kultur konstruiert, muss sich daher mit Widersprüchen auseinandersetzen. Stroh (2005, S. 187) spricht von „brüchigen“ kulturellen Identitäten – zum einen in Bezug auf Kinder mit Migrationshintergrund, die eben nicht automatisch, wie Merkt einst schrieb, „Experten ihrer Herkunftskultur“ sind (2001, S. 4), sondern deren kultureller Hintergrund oft von einem Aufwachsen ‚zwischen‘ den Kulturen geprägt ist (vgl. Ullrich 1997, S. 86). Dies trifft jedoch zum anderen vor dem Hintergrund einer allgemeinen „Kulturdiffusion“ (ebd., S. 87) in gewisser Weise auf alle Menschen zu, die sich „zu verschiedenen Zeiten verschiedenen Musikkulturen zugehörig [fühlen]“ (Merkt 2001, S. 5; vgl. Stroh 2000, S. 140-143): Insbesondere Jugendliche konstruieren sich aktiv ihre musikkulturelle Identität als ein dynamisches, an Kontext und aktuelle Bedürfnisse angepasstes System, „indem sie sich vorliegender ‚Angebote‘ bedienen“ (Stroh 2002, S. 3, vgl. Barth 2000, S. 39-40).

Interkulturalität ist in der entsprechenden musikpädagogischen Diskussion also einerseits etwas Selbstverständliches, das auch ohne pädagogisches Zutun besteht. Zum anderen impliziert die Diskussion aber auch, dass diese Interkulturalität in mehr oder weniger wünschenswerter Art und Weise ausgeprägt sein kann; interkulturelles Lernen hätte hier also weniger das Ziel, zu der Entwicklung eines – wie auch immer gearteten – interkulturellen Individuums beizutragen, als vielmehr, mit eigener und ‚fremder‘ Interkulturalität adäquat umzugehen. Entscheidend ist hierbei natürlich, was unter ‚adäquat‘ verstanden wird – und wie sich vor diesem Hintergrund die Ziele der Interkulturellen Musikerziehung gestalten.

*Der Kulturbegriff in der bilingualen Sachfachdidaktik*

Bilingualer Sachunterricht, also Fachunterricht in einer fremden Sprache, gewinnt bundes-, wenn nicht europaweit immer größere Beliebtheit (vgl. Otten, Wildhage 2003, S. 12; Breidbach 2002, S. 23; Bach 2000, S. 11; Hallet 1998, S. 115); vornehmliches Ziel ist hierbei das inhaltsgebundene Erlernen einer Fremdsprache, wobei natürlich fachliche Inhalte nicht zu kurz kommen dürfen (vgl. Wildhage, Otten 2003, S. 14; Zydati 2002, S. 34; Bach 2000, S. 18; Thürmann 2000, S. 80). Diese Fremdsprache ist in der Regel Englisch, seltener Französisch, Spanisch oder Niederländisch. Ein Einbeziehen der Muttersprache von Kindern, die zweisprachig aufgewachsen sind – also zum Beispiel im Elternhaus Türkisch oder Russisch sprechen – kommt in der Regel nicht vor; entsprechende Konzepte und Projekte im Rahmen der interkulturellen Pädagogik bleiben Ausnahmen oder Utopien (vgl. Zydati 1997; Nieke 2000, S. 243; Auernheimer 2003, S. 192). Somit richtet sich bilingualer Sachunterricht – anders als die interkulturelle Musikerziehung – nicht primär an der unmittelbaren Lebenswelt der Schüler und Schülerinnen beziehungsweise der Situation im eigenen Land aus, sondern orientiert sich in der Regel an Sprachen und Kulturen jenseits der Landesgrenze.

Interkulturelles Lernen gehört, so Kster, „zu den Gründungsmythen des bilingualen Sachfachunterrichts“ (2004, S. 127): Von jeher wird davon ausgegangen, dass es in diesem Rahmen stattfindet, doch in mancher Hinsicht ist die diesbezügliche didaktische Reflexion mager geblieben. Ein didaktisches Konzept zur Integration eigenkultureller, sprachlich ‚zielkultureller‘ sowie globaler und kulturbergreifender Aspekte entwickelte Hallet mit seinem ‚bilingual Triangle‘ (1998, S. 118-120). Kulturelle Konflikte werden weniger auf der individuellen und mehr auf der globalen Ebene betrachtet: So diskutiert Breidbach Interkulturalität im Hinblick auf globale Machtgefälle und erklärt so auch die Gemachtheit von gesellschaftlichen Weltzusammenhngen wie der WTO zum Gegenstand interkulturellen Lernens im bilingualen Sachfachunterricht (2000, S. 179-182). In diesem Unterricht wird Kultur als etwas fluktuierendes und in hohem Ma Individualisiertes behandelt; die Existenz dauerhafter, stabiler Identitäten wird hinterfragt (2004, S. 155). Ansätze wie dieser sind zwar eher die Ausnahme; nichtsdestoweniger wird ein ausgehandelter, reflektierter Kulturbegriff unter Einbeziehung sämtlicher involvierter kultureller Horizonte gefordert (vgl. Hallet 2004, S. 151; Kster 2004, S. 127); auch stellt Hallet unter Einbeziehung von konstruktivistischen Denkweisen und Semiotik sehr unterschiedliche Kulturbegriffe dar (2004, S. 142-144), deren Auswirkungen auf die tatsächliche Unterrichtspraxis aber zum Teil unklar bleiben.

Eine Grundannahme der bilingualen Sachfachdidaktik ist, dass Kultur und die damit eingenommene kulturelle Perspektive sehr eng an Sprache geknüpft sind: Nieke weist darauf hin, seit Humboldt gelte „mit dem Erlernen einer fremden Sprache [...] untrennbar die Beschäftigung mit der fremden Kultur verknüpft, die sich darin ausdrücke“ (2000, S. 247). Im bilingualen Sachfachunterricht soll dies unmittelbar anhand der Sprache geschehen, und zwar sollen „durch das Bewusstmachen der Unterschiede in Bezug auf Namen, Fachbegriffe, Redewendungen etc. die dahinter verborgenen verschiedenen Konzepte und Vorstellungen ins Bewusstsein gerückt werden. Neben damit geschaffenen Diskussionsanlässen [kann] so eine zusätzliche Reflexionsebene geschaffen werden“ (Wildhage, Otten 2003, S. 18). Anhand der fremdsprachlichen Begriffsbildung soll so also die fremdkulturelle Weltsicht erschließbar werden (vgl. Hallet 1998, S. 117). Von besonderer Bedeutung sind hier gerade sprachliche und kulturelle Friktionen, welche im Unterricht bearbeitet werden müssen (vgl. Dirks 2004, S. 131); durch das Erreichen und Überschreiten von Diskursgrenzen können interkulturelle Erfahrungen gemacht werden (vgl. Breidbach 2004, S. 154). Dieser Fokus auf Sprache führt jedoch in gewisser Weise dazu, dass das Kulturverständnis in der bilingualen Sachfachdidaktik durch den Fokus auf Sprache auf einem ethnisch orientierten Kulturbegriff basiert – zumindest insoweit, wie sich Ethnie und Sprachgemeinschaft decken. Denkweisen, die bestimmten sprachlichen Wendungen zugrunde legen, werden als für eine ganze Sprachgemeinschaft bedeutsam vorausgesetzt; in gewisser Weise wird daraus gefolgert, dass die Bedeutungskonstruktionen aller betroffenen Menschen deckungsgleich oder ähnlich sind.

Der Kulturdiskurs in der bilingualen Sachfachdidaktik fokussiert jedoch auch den Aspekt der Wissenschaftskultur und ihrer sprachlichen Ausprägung: Unterschiedliche Wissenschaften in unterschiedlichen sprachlich geprägten Kulturen bilden eine Matrix, in der sich Schüler und Schülerinnen vor dem Hintergrund ihrer Mutter- und Alltagssprache verorten können – Hallet spricht vom kulturellen „interplay“ (2004, S. 149; vgl. Breidbach 2004, S. 154). Wissenschaft wird verstanden als in ihrem spezialisierten Fachdiskurs „befangen“ (Hallet 2004, S. 144) und durch „Historizität“ charakterisiert; sie hat durchaus „Konstruktcharakter“ (ebd., S. 150; vgl. Breidbach 2004, S. 158). Auch wissenschaftliche Grundhaltungen manifestieren sich im Sprachgebrauch, so dass das fremdsprachliche Lernen insbesondere in den Geisteswissenschaften die Inhalte beeinflussen kann (vgl. Breidbach 2000, S. 179). Hallet schreibt: „Im didaktischen Raum ‚bilingualer Unterricht‘ sind *Sprachprobleme* also *Sachprobleme* oder Indizien für ‚Fremdheitserfahrungen‘“; er fordert entsprechen-

de Reflexion dieser Erfahrungen im bilingualen Unterricht (2004, S. 150-151), den er als ‚hybriden‘ didaktischen Raum sieht – und der seiner Meinung nach in positiver Hinsicht an der Auflösung traditioneller Identitäten mitwirken kann (ebd., S. 148-149).

Der Diskurs zu den Begriffen ‚Kultur‘ und ‚Interkulturalität‘ ist also in der bilingualen Sachfachdidaktik nicht unbedingt schmaler als in der interkulturellen Musikerziehung, sondern setzt andere Schwerpunkte. Der Kulturbegriff wird jedoch auch hier als zentraler Aspekt anerkannt. So schreibt Hallet: „Vermutlich handelt es sich bei ‚Kultur‘ um dasjenige Konzept in einem interkulturell orientierten Unterricht, das die größte Wirkungsmächtigkeit besitzt und das viele didaktische Entscheidungen offen oder verdeckt determiniert“ (2004, S. 141-142).

### *Kultureller Perspektivwechsel und Reflexion der kulturellen Perspektive*

Der Begriff der kulturellen Perspektive bzw. des Perspektivwechsels wird in der entsprechenden musikpädagogischen Diskussion nicht allzu häufig verwendet. Schormann (1996, S. 2) weist darauf hin, dass „wir einen unserer Kultur eigenen Blickwinkel der Wahrnehmung [haben], der unseren Blick auf Fremdes einschränkt und es uns wahrnehmen lässt, so wie es unsere Kultur erlaubt.“

Die interkulturelle Pädagogik strebt eine multiperspektivische Sichtweise von Geschichte, Religion, Wirtschaft, Naturwissenschaft und Technik (vgl. Auernheimer 2003, S. 191), also letztendlich von Kultur und Wissenschaft sowie des globalen Miteinanders an; Nieke erläutert anhand des Beispiels der Türken vor Wien, wie ein geschichtliches Ereignis aus verschiedenen Perspektiven ganz unterschiedlich gedeutet werden kann (2000, S. 238). Hierbei soll nicht nur die fremde Kultur aus einem anderen Blickwinkel gesehen werden, sondern auch die eigene (vgl. Auernheimer 2003, S. 185); es soll zu einer Erweiterung des Kriterienkatalogs zur Beurteilung von Kultur kommen, der auch einen distanzierteren Blick auf die eigene Kultur ermöglicht (vgl. Schormann 1996, S. 2). So schreibt Böhle: „Erst die konfrontierende Begegnung mit anderen Musikkreisen und Sichtweisen lässt den eigenen Standort überhaupt erkennen“ (1996, S. 131).

Bilingualer Sachfachunterricht soll in besonderem Maße Multiperspektivität und Perspektivwechsel in Verband mit Empathiefähigkeit und Rollendistanz fördern (vgl. Wildhage, Otten 2003, S. 36; Krowke, O.J., S. 3; Finkbe-

ner, Fehling 2002, S. 14) – und zwar durch die Auseinandersetzung mit anderen ethnischen Kulturen, durch ein erhöhtes Sprach- und somit auch Kulturbewusstsein (vgl. Finkbeiner, Fehling 2002, S. 20-21; Christ 1999, S. 6) sowie durch die Sprengung fachlicher Perspektiven (vgl. Bach 2000, S. 21; vgl. auch Dethlefs-Forsbach 2005, S. 266).

Ein Perspektivwechsel, also das Einnehmen einer neuen Perspektive, das Abgleichen und Bewerten der beiden Perspektiven sowie das Hinterfragen der eigenen, beinhaltet notwendigerweise die Reflexion der entsprechenden Positionen. Reflexivität, so Breidbach, stellt sich jedoch „nicht automatisch ein[...], sondern [muss] didaktisch inszeniert und gedeutet werden“ (2004, S. 153). Im bilingualen Sachfachunterricht geschieht dies zum einen anhand von sprachlichen Erfahrungen: „Demnach ist die Begegnung mit einer Fremdsprache immer auch die Begegnung mit einer anderen ‚Weltsicht‘, als sie in der Muttersprache der Lernenden transportiert wird. Indem Lernende dessen gewahr werden, vollziehen sie reflexive Bewusstseinsprozesse“ (Breidbach 2004, S. 153; vgl. Otten, Wildhage 2003, S. 18-19). Zum anderen kann auch der Kontakt mit den Normen und Werten anderer Kulturen dazu führen, dass Schüler und Schülerinnen ihre eigene Kultur als relativ erfahren (Breidbach 2004, S. 153). Wie Reflexion jedoch methodisch herbeigeführt werden kann, wird hier nicht näher erläutert.

Auch in der interkulturellen Musikerziehung wird davon ausgegangen, dass der reine Kontakt mit einer anderen Kultur noch keine Reflexion und somit keine Multiperspektivität erzeugt: So soll die praktische Umsetzung von Musik aus anderen Kulturen keinesfalls Selbstzweck sein, sondern in Gesprächen oder vielleicht auch mit Methoden der szenischen Interpretation aufgearbeitet werden (Stroh 2005, S. 190-191).

Im Sinne eines konstruktivistischen Kulturbegriffes käme ein Perspektivwechsel durch eine Perturbation, eine Störung des eigenen Konstruktes von Wirklichkeit zustande, welches durch die Verarbeitung neuer Erfahrungen modifiziert oder erweitert würde (vgl. Krause 2007, S. 58) – eine Vorstellung, welche sich sowohl im Rahmen der interkulturellen Musikdidaktik als auch der bilingualen Sachfachdidaktik mit der Vorstellung eines Perspektivwechsels vereinen ließe. Gemeinsam ist beiden didaktischen Diskursen daher letztendlich die Vorstellung, dass die eigenkulturelle Perspektive durch ‚fremd‘-kulturelle Erfahrungen erweitert und relativiert werden kann, wenn diese Erfahrungen entsprechend reflektiert werden – und dass dies im Sinne des interkulturellen Lernens wünschenswert ist.

## **Ziele des interkulturellen Lernens**

Die Ziele des interkulturellen Lernens – laut Auernheimer bislang noch nicht eindeutig definiert (2003, S. 166) – manifestieren sich zum Teil bereits in der Verwendung der entsprechenden Begrifflichkeiten: Ein friedliches Miteinander der Kulturen soll auf Verständnis und gegenseitiger Anerkennung basieren (vgl. Böhle 1996, S. 132). Schüler und Schülerinnen sollen also in die Lage versetzt werden, „fremde“ Kulturen, ebenso jedoch die eigene kritisch und fern von totalisierenden Klischees zu beurteilen (Auernheimer 2003, S. 180, 185). Dies soll zu einem „Austausch in partnerschaftlicher Kooperation“ (Schormann 1996, S. 1) führen, nicht zu einer eventuellen „Mitleidspädagogik“ (Auernheimer 2003, S. 175) oder einem auf Exotismus basierendem Unterhaltungsprogramm. Daher muss die Basis interkultureller Pädagogik nicht zuletzt solides, empirisch geprüftes Wissen bezüglich fremder Kulturen sein.

### *Ziele der interkulturellen Musikerziehung*

Die Ziele der interkulturellen Musikerziehung sind vielfältig und zum Teil heterogen; sie haben sich über einen längeren Zeitraum und aus unterschiedlich wahrgenommenen gesellschaftlichen Bedürfnissen entwickelt.

Interkulturelle Musikerziehung ist um die Integration verschiedener (Musik-) Kulturen an deutschen Schulen bemüht: Ausgangspunkt ist also die vorhandene Multikulturalität im eigenen Land, gegenüber der bei Schülern und Schülerinnen Aufgeschlossenheit gefördert werden soll. Ein Schwerpunkt war hierbei lange die türkische Musik, da „türkische Kinder die größte ‚ausländische‘ Gruppe“ an deutschen Schulen darstellen (Barth 2000, S. 31) und sich „in der deutschen Schule nicht länger fremd, sondern [...] ernst genommen fühlen“ sollten (ebd., S. 30). Als weiterer Grund wurde angegeben, dass „sich die Musikkultur der Türkei unter musikimmanenten Gesichtspunkten am deutlichsten von der europäisch-abendländischen [unterscheidet] und [...] einer besonders intensiven Kennenlernphase von deutscher Seite“ bedarf (Merkt 1993). Interkulturelle Musikerziehung soll also „Verständnis und Toleranz für andere Musikkulturen [...] befördern“ (Schütz 1997, S. 5; vgl. Merkt 1996, S. 135) und den Schülern helfen, sich sowohl in kognitiver wie auch emotionaler Hinsicht für andere Musikkulturen zu öffnen (vgl. Böhle 1996, S. 60, 132) – nicht zuletzt auf der Basis einer „wissenschaftliche[n], qualifizierte[n] Auseinandersetzung mit anderen Musikkulturen“ ohne „Reduktion [...] auf Folkloristisches“ (Schütz 1997, S. 5; vgl. Merkt 1993).

Der Unterricht soll also die Schüler und Schülerinnen in die Lage versetzen, sich „der Vielfalt der Musik in der Welt und auch im eigenen Land zu stellen“ (Böhle 1996, S. 131). Somit soll ein entsprechendes Verständnis der Musik einerseits zu einem konfliktarmen und bereichernden Kulturaustausch im schulischen Rahmen führen, ebenso jedoch zu einem entsprechenden Miteinander im eigenen Land – Stroh spricht von „Modellen des Zusammenlebens von Menschen unterschiedlicher Kultur in einem staatlichen Gemeinwesen“ (2000, S. 138). Als Grundziel könnte also gelten, „dass in einer ‚multi-kulturellen Gesellschaft‘ (auf die die interkulturelle Bildung vorbereiten soll) alle Kulturen friedlich und in gegenseitigem Austausch miteinander leben“ (Barth 2000, S. 31). Trotz Barths Kritik an diesem Ziel (ebd., s.o.) bleibt festzuhalten, dass ein friedliches Miteinander und ein allgemeiner Austausch – ob nun über ethnische Grenzen hinweg oder ‚nur‘ über die Grenzen musikalischer Teilkulturen jedweder Art – gesellschaftlich wünschenswert wäre.

Der Schritt von der Multikulturalität im eigenen Land zu der in einer globalisierten Welt kann vielfältig und unter unterschiedlichen Zielsetzungen vollzogen werden; keinesfalls geht es hier um eine beliebige Auswahl. So bemängelt Stroh, dass in entsprechenden Lehrerfortbildungen vor allem ‚schicke‘ und tanzbare Musikkulturen thematisiert werden, weniger jedoch die im eigenen Land relevanten (2002, S. 7); „Bezugspunkt“ solle nicht „die exotische Ferne, sondern die unmittelbare multikulturelle Lebenswelt in der Nähe“ sein (2005, S. 188-189). Sein eigenes Lateinamerika-Kursthema jedoch begründet er mit den überall in Lateinamerika evidenten sozialen Ungerechtigkeiten, welche anhand von Musik zur Förderung eines entsprechenden politischen Bewusstseins thematisierbar sind<sup>1</sup>. Schormann fordert, dass ein kultureller Austausch, zum Beispiel „zwischen den industriell entwickelten und den sogenannten Dritte-Welt-Ländern [...] in partnerschaftlicher Kooperation“ (1996, S. 1) und fern von jedweder kultureller Dominanz erfolgt. Voraussetzung hierfür ist die oft erwähnte „Prämisse der Gleichwertigkeit aller Kulturen“ (ebd., S. 1; vgl. Merkt 1993, S. 147; Barth 2000, S. 31). Somit kann auch der Blick in die Ferne im Sinne Strohs „zu bewusstem, aktivem, selbstbestimmtem und sozial verträglichem Handeln [...] befähigen“ (2005, S. 188-189).

---

<sup>1</sup> Vgl. diverse Materialien auf <http://www.uni-oldenburg.de/musik-for/lateinamerika/index.html>.

Die erhoffte gesellschaftspolitische Wirkung interkultureller Musikerziehung kann sich jedoch nur auf der Basis einer entsprechenden Veränderung des Individuums entfalten. So fordert Schormann, dass „die Schüler durch die Auseinandersetzung mit dem Anderen selbst eine Veränderung erfahren sollen. Sie sollen ihren Kriterienkatalog an Wertmaßstäben anhand ihrer Erfahrungen erweitern oder verändern können“ (1996, S. 6). Vor allem aber sollen sie mit Musik und Kultur bewusst und selbstbestimmt umgehen – sich nach Merkt „als Produzenten ihrer Kultur erleben – und dies im Vollbesitz des Wissens um die kulturellen Quellen und Traditionen, die sie speisen“ (1993). Nach Schormann sollen sie „lernen zu verstehen, wie die eigene Enkulturation kulturelle Identität und interkulturelle Kommunikation verstärken kann“ (1996, S. 6). Stroh (2002) prägt hierfür den Begriff der „multikulturelle[n] Handlungskompetenz“ (S. 4), definiert als „die Fähigkeit [...], aktiv, selbstbestimmt und bewusst die vielfältigen kulturellen Angebote nutzen zu können“ (ebd.). Dies beinhaltet zum einen individuelle Medienkompetenz im weitesten Sinne, zum anderen aber auch die Übernahme gesellschaftlicher Verantwortung: „Die Grundprämisse pädagogischen Handelns ist, dass, wer multikulturell handlungskompetent ist, auch einen positiven Beitrag zur Entwicklung des Ideals der multikulturellen Gesellschaft leisten kann und wird. Auf dieser Prämisse baut die aktuelle interkulturelle Musikerziehung auf“ (ebd., S. 5). Diese soll nämlich die Konstruktion der Lebenswelt der Jugendlichen positiv beeinflussen (ebd., S. 3), also Reflexion anstelle eines rein an ‚Spaßkriterien‘ ausgerichteten passiven Konsums von Kulturgütern stellen (ebd., S. 4). Musikunterricht kann also in einer entscheidenden Entwicklungsphase von Kindern und Jugendlichen, nach Böhle der des „musikalische[n] Spracherwerb[s]“ (1996, S. 63), wichtige Grundlagen legen – nicht nur für einen gesellschaftlich als sinnvoll erachteten Umgang mit Musik, sondern für ein gesellschaftlich verträgliches Aushandeln der kulturellen Identität im Allgemeinen. Andernorts schreibt Stroh:

*„Es ist zu erwarten, dass in ein oder zwei Jahrzehnten jede Art von Musikunterricht sich als interkulturell versteht. Es ist zu erwarten, dass der Musikunterricht zu einem Ort wird, an dem Kinder und Jugendliche ihre musikalischen Identitäten aushandeln können. Da die außerschulische Welt den Kindern und Jugendlichen wenig kompetente Anleitung und Möglichkeit bietet, ihre musikalische Identität bewusst, aktiv, selbstbestimmt und sozial verträglich auszuhandeln, werden Schule und Musikunterricht zu Orten, an denen musikalische Identitäten, die sich nicht bewusst, pas-*

*siv, fremdbestimmt oder sozial unverträglich herausgebildet haben, überprüft, re- und dekonstruiert werden können“ (2005, S. 189).*

### *Ziele der bilingualen Sachfachdidaktik*

Ausgangspunkt des bilingualen Sachfachunterrichts ist die bessere Vermittlung der jeweiligen Fremdsprache (Christ 1999, S. 6); beinahe die gesamte didaktische Aufarbeitung erfolgte aus Sicht der Sprach-, nicht der Sachfachdidaktik (Bach 2000, S. 17; Hallet 1998, S. 116).

Nach Breidbach (2000, S. 177, in Anlehnung an Korte et al. 1997, S. 212) wird bilingualer Unterricht im Allgemeinen jedoch dreifach begründet: Zum einen wird hier die Unterstützung des regulären Fremdsprachunterrichts genannt, zum anderen die Erweiterung der Wettbewerbschancen auf globalisierten Arbeitsmärkten (vgl. Otten, Wildhage 2003, S. 12; Zydati 1997, S. 67)<sup>2</sup>. Noch vor diesen Aspekten nennt Breidbach (ebd.) jedoch die Förderung interkulturellen Lernens.

Interkulturelle Kompetenz bzw. Handlungsfähigkeit und Empathie werden häufig als Leitziele des bilingualen Unterrichts bezeichnet (vgl. Otten 1999; Christ 1999, S. 6; Wildhage, Otten 2003, S. 36). Fremdverstehen als generelles Ziel der Fremdsprachdidaktik soll der Verständigung in unserer multikulturellen Gesellschaft dienen (Kster 2004, S. 126), wobei die in der Schule gelehrt Sprachen ja in der Regel nicht die der in unserer Gesellschaft lebenden ‚Ausländer‘ sind. Die kulturelle Aufgeschlossenheit, die mit bilinguaem Sachfachunterricht gefördert werden kann, bleibt also theoretischer als die, welche sich aus dem direkten Nebeneinander der Kulturen im Klassenzimmer ergibt, bietet jedoch ebenso viele Möglichkeiten, neue kulturelle Inhalte kennen zu lernen.

Interkulturelles Lernen wird durch bilingualen Sachfachunterricht auf zweifache Art und Weise gefördert: Wie bereits dargestellt, sollen bereits so-

---

<sup>2</sup> Zydati (1997, S. 67) sieht in durch bilingualen Unterricht geförderter Zweisprachigkeit in Hinblick auf ein „auf wirtschaftliche und politische Einigung zustrebendes Europa“ „eine gesellschaftliche Notwendigkeit für breite Kreise der Bevölkerung“. Breidbach hingegen (2000, S. 177-178) kritisiert das ‚Arbeitsmarkt-Argument‘ als „extrapdagogisch“ und relativiert dessen Relevanz gerade für Geisteswissenschaftler.

wohl die der fremden Sprache inhärenten Denkweisen als auch die damit verbundene kulturell beeinflusste Ausrichtung des Sachfaches einen kulturellen Perspektivwechsel erzeugen und Schülern und Schülerinnen zeigen, dass Wissen und Lernen relativ und kulturabhängig ist. Des Weiteren werden jedoch auch die im Unterricht behandelten Inhalte an der sprachlichen ‚Zielkultur‘ ausgerichtet (vgl. Hallet 1998, passim; Christ 1999, S. 6). Hierbei wird die Strategie der Immersion, des ‚Eintauchens‘ in eine andere Sprache und Kultur, verfolgt (Niemeier 2000, S. 37-38): Schüler und Schülerinnen sollen soweit wie möglich im ‚fremden‘ sprachlich-kulturellen Rahmen agieren und denken lernen, um diesen zu verstehen – wobei der bilinguale Unterricht natürlich reflektieren muss, dass er nicht tatsächlich die ‚fremde‘ Kultur darstellt, sondern ein ‚hybrides Konstrukt‘, in dem Kultur und Verstehen in ganz besonderer Art und Weise ausgehandelt werden müssen (vgl. Hallet 2004, S. 148-149).

### **Gemeinsamkeiten und Unterschiede der beiden Konzepte**

Ohne Zweifel haben beide Konzepte, interkulturelle Musikerziehung und bilingualer Sachfachunterricht, viele Gemeinsamkeiten: Sowohl interkulturelle Musikerziehung als auch bilingualer Sachfachunterricht agieren im Kontext des allgemeinbildenden, in der Regel durch Fachgrenzen und Stoffvorgaben klar gegliederten Schulsystems und müssen sich dort zum Teil den nötigen Raum zur Umsetzung der entsprechenden Ziele noch schaffen. Im Rahmen des allgemein bildenden Musikunterrichts könnte hierbei ein Vorteil sein, dass die entsprechenden Lehrpläne vielfältige Anknüpfungspunkte enthalten (vgl. Ullrich 1997, S. 88-89) oder so offen formuliert sind, dass Unterrichtsinhalte oft frei – manchmal quasi beliebig – ausgewählt werden können (vgl. Dethlefs-Forsbach 2005, S. 241).

Die interkulturelle Musikerziehung geht als Voraussetzung von einer eher multikulturellen Klasse aus, in der Schüler und Schülerinnen ihre kulturellen Hintergründe einbringen können – was keinesfalls eine Beschränkung der Inhalte auf diese oder eine Beschränkung der Ziele auf die Belange der Klasse bedeuten muss. Generell ist aber eine Ausrichtung ‚von der eigenen zur globalen Interkulturalität‘ evident.

Im bilingualen Sachfachunterricht wird der eventuell unterschiedlichen Herkunft der Schüler und Schülerinnen kein expliziter Raum gegeben; vielmehr zeigt sich eine Ausrichtung ‚von der globalen (eventuell) zur eigenen Interkulturalität‘. Fremdverstehen wird an exemplarischen Beispielen relativ

theoretisch behandelt; kulturelle Konflikte sind grundsätzlich didaktisch inszeniert und können in diesem ‚Schutzraum‘ erst einmal erprobt werden – ohne Garantie, dass sich ein entsprechender Transfereffekt einstellt, welcher der interkulturellen Verständigung in der eigenen Lebenswelt dient.

Ähnlich sieht es mit den Zielen von interkultureller Musikerziehung und bilinguaem Sachfachunterricht aus: Beide streben Fremdverstehen (und somit letztendlich Völkerverständigung), Horizonterweiterung und das Reflektieren und Hinterfragen der eigenen Kultur an; unterschiedliche Ausrichtungen, welche schon in den angenommenen Voraussetzungen deutlich werden, zielen doch letztendlich in die gleiche Richtung. Dennoch gibt es natürlich auch fachspezifische Ziele, welche beiden didaktischen Konzepten einen spezifischen Schwerpunkt geben – musikalisch-ästhetische im (interkulturellen) Musikunterricht und (fremd-)sprachliche im bilingualen (Musik-)Unterricht. Wie diese Ziele miteinander vereinbart werden könnten, soll im Folgenden ausgeführt werden.

### **Musikalisch-ästhetische Erfahrungen und die Rolle von Sprache**

Während in der interkulturellen Musikerziehung davon ausgegangen wird, dass die Auseinandersetzung mit anderen Kulturen auch die musikalische Wahrnehmung verändert, wurde diese Frage im Zusammenhang mit der bilingualen Sachfachdidaktik noch nicht erörtert – vermutlich aufgrund des bislang kaum vorhandenen Diskurses zum bilingualen Musikunterricht (vgl. Rosenbrock 2006, S. 143). Somit stellt sich die Frage nach der Rolle ästhetisch-musikalischer Erfahrungen im bilingualen Musikunterricht sowohl unter Aspekt der Interkulturalität als auch der (Fremd-) Sprachlichkeit.

Die Rolle von ästhetischen Erfahrungen, vom musikalischen Erleben des ‚Fremden‘, ist in der interkulturellen Musikerziehung nicht unumstritten. Wenn Stroh unter Erwähnung musikalischer Beispiele aus verschiedensten Kulturkreisen darauf hinweist, dass es in musikalischer Hinsicht noch „viel Schönes und Wertvolles auf dieser Welt zu erleben gibt“ (2000, S. 151), wenn Barth fragt, wie es gelingen könne, „dass die SchülerInnen an einer ihnen fremden Musik neue musikalisch-ästhetische Erfahrungen machen können“ und wie „sie motiviert werden können, sich mit neuartigen Klängen und Rhythmen auseinander zu setzen“ (2000, S. 36-37), so wird deutlich, dass Neugier und Freude am Unentdeckten durchaus eine Motivation hinter interkultureller Musikerziehung ist. Diese Neugier wird allerdings nur unter Vor-

behalt ausgedrückt, zumal sich die interkulturelle Musikerziehung mit dem Vorwurf des Exotismus oder einer spaßorientierten Konsumhaltung auseinandersetzen muss. Zu Recht erfährt die nicht zuletzt auch kommerziell verwertbare „Globalisierung der Musikkulturen“ (Stroh 2005, S. 188; vgl. auch Ott 1998, S. 304), von Schormann gar als „Chor der One-World-Gesänge“ (1996, S. 4) betitelt, Kritik von Seiten der Musikdidaktik.

Kritisiert wird die von Schormann beschriebene naive Herangehensweise an (für westlich sozialisierte Ohren) gefällige Klänge aus aller Welt, gar die Annahme, Musik sei eine Universalsprache, die ethnische und sprachliche Grenzen überwinden könne (ebd., S. 5). Diesen will die interkulturelle Musikerziehung jedoch mit fundierten musikethnologischen Kenntnissen begegnen. So weist Böhle darauf hin, dass man bei geschätzten 15000 Musikkulturen keinesfalls von einer Universalsprache sprechen könne – ungewohnte Klänge würden bei Hörern zwar oft Gefallen finden, doch der kulturelle Hintergrund, das zugrunde liegende Weltbild, die Werte und die soziale Bedeutung der Musik würden nicht verstanden (1996, S. 58-64, 137; vgl. Kopiez 2004, S. 78-82). Musik zu hören, heißt also keinesfalls automatisch, sie zu verstehen. Nichtsdestoweniger spricht Schütz zu Recht der „Begegnung mit Musik [...] eine durch nichts zu ersetzende, existentielle Bedeutung“ als „musikalische[r] Erfahrung“ zu (1997, S. 4). Das Erleben fremder Musik, sei es hörend oder durch eigene Musikpraxis, hat also seinen festen Platz im Musikunterricht, doch interkulturelles Lernen bedarf der weiterführenden Reflexion (vgl. Merkt 1993; Ullrich 1997, S. 87) auf der Basis wissenschaftlicher Forschung (vgl. Schütz 1997, S. 5; Merkt 1993) und unter Einbeziehung der jeweiligen gesellschaftlichen Funktion und Wirkung der Musik (vgl. Stroh 2002, S. 5; Schormann 1996, S. 6). Auch sei hier stets darauf verwiesen, dass im Musikunterricht nur ein winziger Ausschnitt aus der „weltweite[n] unerschöpfliche[n] Vielfalt musikbezogener Ausdrucksformen“ (Schütz 1997, S. 6) behandelt werden kann. Bei der Auswahl dieses Ausschnittes können weder Musikdidaktik noch Musikethnologie die alleinige Autorität für sich beanspruchen (vgl. Barth 2000, S. 33-36); auch hier sollte ein Abstimmen auf die Bedeutungszuweisung durch die individuelle Lerngruppe erfolgen. Somit ist die Wissenschaft nur eine von mehreren Basen für vielfältige ästhetische Erfahrungen, die im interkulturellen Musikunterricht gemacht werden sollen. Zentral ist ein ausgewogenes Verhältnis zwischen dem fundierten Verständnis anderer Kulturen, der Reflexion ihrer emotionalen Wirkung, aber auch der individuellen Bedeutungszuweisung, denn hierin bestehen musikspezifische Chancen interkultureller Verständigung (vgl. Böhle 1996, S. 132; Ullrich 1997, S. 88-89).

Bilingualer, interkultureller Musikunterricht hätte nun die Aufgabe, musikalisch-ästhetische Erfahrungen und sprachliche Erfahrungen auf unterschiedliche Art und Weise so miteinander zu verknüpfen, dass beide Erfahrungsbereiche voneinander profitieren und interkulturelles Lernen ermöglichen. Hierzu muss der Zusammenhang zwischen Musik und Sprache in einer größeren Tiefe reflektiert werden, als es der Ansatz von Malan (2004) tut. Die von ihr beschriebene Unterrichtsreihe schult in Klang- und Sprachexperimenten die Wahrnehmung und Produktion auditiver Basisfunktionen wie Klangfarbe, Rhythmus und Intonation: Sowohl Sprach- als auch Musikunterricht könnten hiervon profitieren, schreibt sie (S. 51-55). Ein geschärftes Bewusstsein für derartige Zusammenhänge kann natürlich auch indirekt einer interkulturellen Kommunikation förderlich sein; allerdings sollte die hierauf aufbauende Reflexion stärker in die Tiefe gehen, also die Wirkung von Klang, Sprache und Musik auf uns und deren kulturspezifische Dimensionen aufgreifen.

Gerade in Hinblick auf diese Wirkung sind jedoch noch viele Aspekte unerforscht; der Zusammenhang zwischen Sprache und Musikwahrnehmung bietet daher Anlass zu Spekulationen, die trotz mangelnder empirischer Basis experimentell und durchaus fruchtbar genutzt werden könnten. Quasi analog zu der dem bilingualen Unterricht zugrunde liegenden Annahme, dass Denken durch Sprache geformt wird und daher der enge Kontakt mit einer fremden Sprache das Denken beeinflusst, könnte die Frage gestellt werden, ob Musik Gefühle (mit-)formt – und ob der enge Kontakt mit einer anderen Ästhetik in der Lage ist, das eigene Gefühlsspektrum zu verändern, ggf. auch zu erweitern. Diese Spekulation könnte durchaus Thema einer bilingual-interkulturellen Unterrichtsreihe sein, in der Schüler und Schülerinnen selbst entsprechende Erfahrungen sammeln und reflektieren: Der Kontakt mit einer anderen Musik – und somit einer anderen Ästhetik – löst, so wird unterstellt, in erster Linie eine emotionale Reaktion aus, die der Verständigung mit anderen Kulturen dienlich oder hinderlich sein kann. Macht die interkulturelle Musikerziehung sich zur Aufgabe, gerade diese emotionale Reaktion anzuregen, zu reflektieren und wo nötig ‚aufzufangen‘, so ist ein Ernstnehmen von Musik als ästhetisches, Emotionen auslösendes Kulturprodukt zwingend erforderlich. Hiermit muss sich auch ein interkulturell ausgerichteter bilingualer Musikunterricht auseinandersetzen; es bleibt jedoch zu diskutieren, inwiefern die Erfahrungen ‚Denken in einer fremden Sprache‘ und ‚Fühlen mit fremder Musik‘ fruchtbar miteinander verbunden werden können.

Grundsätzlich stellt sich in Hinblick auf einen bilingualen Musikunterricht die Frage, welche Verbindung ästhetisch-emotionale Aspekte mit Sprache ein-

gehen können oder sollen. Helms weist auf den kommunikativen Aspekt von Musik hin – Musik sei schon eine Sprache, die etwas mitteile (2004, S. 296-297). Hierbei reflektiert Helms nicht die Rolle, die unterschiedliche kulturelle Hintergründe bei der ‚Entschlüsselung der Mitteilung‘ spielen, so dieses denn möglich ist; er weist jedoch darauf hin, dass das verbale Beschreiben von Musik seine Grenzen hat: „Musikunterricht braucht die Sprache nicht notwendig“ (ebd., S. 296). Aus diesem Grund plädiert er für einen Musikunterricht, der neben Sprache und Musik möglichst viele und vielfältige Medien mit einbezieht und somit vielfältige Kommunikationsprozesse anregt (2004a, S. 10). Auch Ullrich erklärt: „Gerade die Musik hat die Möglichkeit der nonverbalen Verständigung, kann Anleitung durch Zeichen geben, vermittelt durch Klänge Verstehen“ (1997, S. 88-89). Merkt (1993) fordert hingegen, musikalische Erfahrungen müssten Gesprächsanlass sein. Somit beinhaltet die Verbindung von Musik und Sprache eine doppelte Kontroverse, die gerade im Kontext von interkultureller Musikerziehung und bilingualer Sachfachdidaktik besondere Brisanz erhält – ob nämlich Musik gleich einer Sprache verstanden werden kann (und wenn ja, von wem und unter welchen Umständen) und ob die Vermittlung von Musik der Sprache bedarf (und wenn nein, mit welchen Konsequenzen für den Musikunterricht).

Die philosophischen Dimensionen dieser Fragen treten vielleicht in den Hintergrund bei der Vorstellung eines tatsächlich sprach-losen Musikunterrichts bzw. bei der Frage, was Schüler und Schülerinnen meinen, nach dem Hören eines Musikstückes verstanden zu haben – und auch dies ließe sich ohne Sprache nur sehr begrenzt vergleichen. Nichtsdestoweniger sollte Musik nicht auf ihre sprachlich fassbaren Aspekte reduziert werden. Musikalisch-nonverbale Erfahrungen und sprachliche Reflexion müssen also ineinander greifen, ohne dass ihre genaue Beziehung hier abschließend geklärt werden könnte oder müsste. Genau hier jedoch kann die gängige Praxis des bilingualen Sachfachunterrichtes – in gewisser Weise auch der interkulturellen Musikerziehung – anknüpfen. So schreibt Ullrich: „Der Schlüsselbegriff interkulturellen Lernens lautet ‚Immersion‘, nämlich das Eintauchen in eine andere Kultur und Sprache. Die sprachliche Reflexion des Unterrichtsganges, zu der auch Musik gehört werden sollte, leitet dann zum eigenen Ausprobieren und Nachmachen über“ (1997, S. 87).

Immersion, ein zentraler Begriff des bilingualen Unterrichts (vgl. Niemeier 2000, S. 34-38; Thürmann 2000, S. 78-79), bedeutet, sich einer Sprache und / oder Kultur als Ganzes zu stellen, sich also quasi auf konstruktivistische, nicht-reduzierte Art und Weise darauf einzulassen, sich einen eigenen Weg

des (Kennen-) Lernens zu suchen (vgl. Wolff 1996, S. 49, 52). Dies ist natürlich nur dann sinnvoll, wenn der Gegenstand in sich stimmig ist – im bilingualen interkulturellen Musikunterricht letztendlich, wenn zwischen Unterrichtssprache und Unterrichtsgegenstand eine ‚Passung‘ besteht, die sie zu einer ganzheitlichen Lernumgebung werden lassen (vgl. dazu Dirks 2004, S. 131; Stroh, Rosenbrock 2006, S. 8; Rymarczyk 2004, S. 289). In dieser ganzheitlichen Lernumgebung spielen Musik – mit ihrem emotional-ästhetischen, unmittelbar und nicht zuletzt auch körperlich wirkenden Gehalt – *und* Sprache – mit ihrer Möglichkeit, sowohl Emotionen zu reflektieren als auch ästhetische Eindrücke mit Wissen und Wissenschaft zu verknüpfen – eine zentrale Rolle und ermöglichen eine sinnvolle Verknüpfung von bilingualem und interkulturellem Musikunterricht.

### **Bilinguale interkulturelle Musikerziehung – sinnvoll oder nicht?**

Nach einem ausgiebigen Vergleich der beiden didaktischen Konzepte stellt sich die Frage nach Synergieeffekten und unerwünschten Interferenzen – danach, wie die beiden didaktischen Ausrichtungen voneinander profitieren können, was sie vielleicht sogar voneinander ‚lernen‘ können, aber auch, welche Art von Verknüpfung vermieden werden sollte. Zunächst einmal muss das Zusammenwirken der Konzepte garantieren, dass der aus ihnen resultierende Musikunterricht ‚guter Musikunterricht‘ wird – und das bedeutet nach beiden Vorstellungen von Interkulturalität, dass kulturelle Differenzen, aber auch Machtverhältnisse reflektiert werden – mit dem Ziel der gegenseitigen Anerkennung der Kulturen, einem Miteinander, das nicht nur oberflächlich konfliktfrei, sondern tatsächlich konstruktiv, fair und friedlich ist. Hierzu sollen andere Kulturen erfahren und reflektiert werden – und das in musikalischer und in sprachlicher Hinsicht.

Synergieeffekte ergeben sich sicherlich bei einer entsprechenden ‚Passung‘ von Sprache und Inhalt, wie bei Stroh / Rosenbrock (2006, S. 8) beobachtet. Allerdings kann die dort beschriebene Umsetzung der *West Side Story* (vgl. auch Rosenbrock 2005) im szenischen Spiel nur sehr bedingt als interkulturelle Musikerziehung bezeichnet werden: Die Kultur, mit der eine Auseinandersetzung erfolgte, ist zum Teil die US-amerikanische, zum Teil die puertoricanische, so dass durchaus auch ein kultureller Konflikt Thema der Unterrichtseinheit war, welcher Transfereffekte zulassen kann. Die sowohl räumliche als auch zeitliche Distanz der Schüler und Schülerinnen zu den Inhalten und der Musikkultur von *West Side Story* greift aber eben nicht deren eigene Lebens-

welt auf, beschäftigt sich eben nicht mit der kulturellen Vielfalt im eigenen Land. So lange sich bilingualer, meist englischsprachiger Musikunterricht nur mit Inhalten aus dem englischsprachigen Raum beschäftigt, kann er dieses zentrale Kriterium der interkulturellen Musikerziehung nicht erfüllen – selbst wenn er über den Kulturraum der USA und Großbritanniens und über (vermeintlich mono-)kulturellen ‚Mainstream‘ hinausgeht.

Mit seinem ‚bilingual Triangle‘ argumentiert Hallet (1998) allerdings, bilingualer Sachfachunterricht solle sich keineswegs auf die Inhalte der ‚zielsprachigen‘ Kultur beschränken, sondern sich ebenso mit kulturübergreifenden, globalen Inhalten sowie mit Aspekten der eigenen Kultur beschäftigen. Zum einen müssten sich die Menschen in einer globalisierten Welt ständig über Vorgänge und Probleme verständigen, die alle angehen – seien es Probleme wie Umweltverschmutzung und kriegerische Auseinandersetzungen, seien es – um musikrelevante Aspekte zu nennen – die kulturelle Wirkung der internationalen Massenmedien, der international verbreiteten Popmusik oder auch die ‚Weltmusik‘. Des Weiteren sei es unabdingbar, seine eigene Kultur in der Fremdsprache darstellen zu können; daher müsse die eigene Geschichte – und die eigene Lebenswelt – im bilingualen Unterricht thematisiert werden.

Hallet geht nicht spezifisch darauf ein, inwiefern die eigene Lebenswelt eine multikulturelle ist. Dennoch ist durchaus denkbar, dass interkulturelle Inhalte in allen drei Teilbereichen thematisiert werden und dabei voneinander – und von der Bilingualität des Unterrichtes – profitieren. Das Eintauchen in eine gleichzeitig ‚fremde‘ und ‚zielsprachige‘, aber – das Beispiel der *West Side Story* zeigt es – ebenfalls keineswegs monolithische Musikkultur kann das Gespür für andere Kulturen als komplexe Systeme mit eigenen Wertvorstellungen und einer eigenen Ästhetik schärfen. Die Beschäftigung mit globalen musikalischen Entwicklungen, welche zumindest bei der Unterrichtssprache Englisch meist ebenfalls eine sprachliche Passung bietet, lässt über internationale Zusammenhänge, nicht zuletzt über Machtverhältnisse nachdenken. Der sprachliche Bruch erfolgt erst bei dem Blick zurück zur eigenen Lebenswelt: Hier ist ebenfalls nicht nur eine Musikkultur und nicht nur eine Sprache zu entdecken; manches, was bei der Beschäftigung mit der Ferne aufgefallen ist, lässt sich in der eigenen Lebenswelt wiederfinden – oder lässt deren Besonderheiten klar werden. Je nach Lerngruppe können eigene Erfahrungen verschiedener kultureller Herkunft und Identitäten eingebunden werden – vielleicht sogar in geringem Umfang, so durch die Einbeziehung entsprechender Musikbeispiele, die ‚Utopie‘ Auernheimers (2003, S. 192) wahr werden lassen und aus dem bilingualen Unterricht einen multilingualen machen. Uner-

wünschte Interferenzen entstehen hier jedoch, wenn aus dem bilingualen interkulturellen Musikunterricht ein Sprach- und Kulturwirrwarr wird, wenn reale, lebensweltliche Anliegen der Schüler und Schülerinnen darunter leiden, dass deren Behandlung in einer fremden Sprache unerwünschte Distanz schafft. Dann sollte auf die deutsche Sprache zurückgegriffen werden, in der Hoffnung, dass diese im Klassendurchschnitt die optimale Verständigungsbasis ist. Andererseits ist durchaus auch denkbar, dass die fremde Sprache eine erwünschte Distanz zur eigenen Situation, vergleichbar mit dem Rollenschutz, schaffen kann; die positiven Reaktionen einer Lerngruppe auf das szenische Spiel in Englisch (vgl. Rosenbrock 2005, S. 57-58) mögen in diese Richtung deuten. Generell jedoch sollte die Reflexion von Distanz und Nähe stets ein Potential für Transfereffekte beim Erfahren kultureller Differenzen bieten, welche Parallelen zwischen der eigenen Lebenswelt, der wie auch immer gear teten ‚Zielkultur‘ und dem globalen Zusammenleben ziehen lässt. Auf dieser Basis sollte jedoch die bilinguale Sachfachdidaktik – in Bezug auf das Fach Musik und darüber hinaus – die multikulturelle Lebenswelt der Schüler und Schülerinnen miteinbeziehen, wenn sie interkulturelles Lernen inszenieren will, also der Ebene der ethnisch-sprachlichen Kultur und der Wissenschaftskultur eine weitere hinzufügen.

Synergieeffekte sind aber auch in sprachreflektorischer Hinsicht denkbar: Der Aspekt der Sprachlichkeit des Lernens, der Immersion in ein ganzheitliches kulturell-sprachliches System und die damit verbundenen konstruktivistischen Lernansätze (vgl. Wolff 1996) mögen dem Diskurs um interkulturelle Musikerziehung neue Anstöße geben. Auch die Reflexion des Einflusses von Sprache und Fachsprache für die Wahrnehmung von Musik und Musikkulturen kann hier eine Bereicherung darstellen, die den Zielsetzungen beider didaktischer Konzepte gerecht wird. Letztendlich kann dies auch eine Grundlage dafür bieten, die Frage einer etwaigen ‚Universalsprache Musik‘ zum Unterrichtsthema zu machen und von einer Lerngruppe selbst beantworten zu lassen.

Wer bilingualen interkulturellen Musikunterricht erteilen möchte, wagt sich ohne Zweifel an ein hochkomplexes Vorhaben. Mut könnte hierbei machen, dass sich beide didaktischen Ausrichtungen gegenseitig befruchten und ergänzen können – und dass ihre Ziele trotz zum Teil unterschiedlicher Schwerpunkte doch viele Gemeinsamkeiten haben.

## Literatur

- Auernheimer, Georg: *Einführung in die interkulturelle Pädagogik*. Darmstadt (WGB) 2004.
- Bach, Gerhard: *Bilingualer Unterricht: Lernen - Lehren - Forschen*. Aus: Bach, Gerhard; Niemeier, Susanne (Hrsg.): *Bilingualer Unterricht: Grundlagen, Methoden, Praxis, Perspektiven*. Frankfurt am Main [u.a.] (Lang) 2000. S. 11-23.
- Barth, Dorothee: *Zum Kulturbegriff in der interkulturellen Musikpädagogik*. Aus: (Hrsg.): Knolle, Nils *Kultureller Wandel und Musikpädagogik*. Essen (Die blaue Eule) 2000. (=Musikpädagogische Forschung, 21) S. 27-50.
- Barth, Dorothee: *Nicht Ethnie, nicht Bildung, sondern Bedeutungszuweisung. Plädoyer für einen bedeutungsorientierten Kulturbegriff*. Aus: Schläbitz, Norbert: *Interkulturalität als Gegenstand der Musikpädagogik*. Essen (Die blaue Eule) 2007. (=Musikpädagogische Forschung, 28). S. 30-49.
- Bausch, Karl-Richard: *Zwei- und Mehrsprachigkeit*. Aus: Bausch, Karl-Richard; Christ, Herbert; Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 3. Auflage. Tübingen [u.a.] (Francke) 1995. S. S. 81-87.
- Breidbach, Stephan: *Bilinguale Didaktik zwischen allen Stühlen? Das Verhältnis zwischen Fremdsprachendidaktik und Sachfachdidaktiken*. Aus: Bach, Gerhard; Niemeier, Susanne (Hrsg.): *Bilingualer Unterricht: Grundlagen, Methoden, Praxis, Perspektiven*. Frankfurt am Main [u.a.] (Lang) 2000. S. 173-184.
- Breidbach, Stephan: *Bilingualer Sachfachunterricht als neues interdisziplinäres Forschungsfeld*. Aus: Breidbach, Stephan; Bach, Gerhard; Wolff, Dieter (Hrsg.): *Bilingualer Sachfachunterricht. Didaktik, Lehrer-/Lernerforschung und Bildungspolitik zwischen Theorie und Empirie*. Frankfurt a.M (Lang) 2002. (=Mehrsprachigkeit in Schule und Unterricht, 1) S. 11-27.
- Dethlefs-Forsbach, Beate Christiane: *Fächerübergreifender Unterricht aus der Sicht des Faches Musik. Eine historisch-systematische Untersuchung von Theorien und Praxen sowie der Entwurf eigener Modelle und einer Konzeption des fächerübergreifenden Unterrichts mit Musik*. Baltmannsweiler (Schneider) 2005.

- Dirks, Una: ‚Kulturhüter‘ oder ‚Weltenwanderer‘? Zwei ‚ideale‘ Realtypen bilingualen Sachfachunterrichts. Aus: Bonnet, Andreas; Breidbach, Stefan (Hrsg.): Didaktiken im Dialog. Konzepte des Lehrens und Wege des Lernens im bilingualen Sachfachunterricht. Frankfurt a.M. (Lang) 2004. (=Mehrsprachigkeit in Schule und Unterricht, 2) S. 129-140.
- Finkbeiner, Claudia; Fehling, Sylvia: Bilingualer Unterricht: *Aktueller Stand und Implementierungsmöglichkeiten im Studium*. Aus: Finkbeiner, Claudia (Hrsg.): Bilingualer Unterricht: Lehren und Lernen in zwei Sprachen. Hannover (Schroedel) 2002. S. 9-22.
- Hallet, Wolfgang: *The Bilingual Triangle. Überlegungen zu einer Didaktik des bilingualen Sachfachunterrichts*. In: Praxis des neusprachlichen Unterrichts, Jg. 1998, H. 45, S. 115-125.
- Hallet, Wolfgang: *Bilingualer Sachfachunterricht als interkultureller Diskursraum*. Aus: Bonnet, Andreas; Breidbach, Stefan (Hrsg.): Didaktiken im Dialog. Konzepte des Lehrens und Wege des Lernens im bilingualen Sachfachunterricht. Frankfurt a.M. (Lang) 2004. (=Mehrsprachigkeit in Schule und Unterricht, 2) S. 141-152.
- Helms, Dietrich: *Musik dreisprachig? Probleme und Chancen eines bilingualen Musikunterrichtes*. Aus: Bonnet, Andreas; Breidbach, Stefan (Hrsg.): Didaktiken im Dialog. Konzepte des Lehrens und Wege des Lernens im bilingualen Sachfachunterricht. Frankfurt a.M. (Lang) 2004. (=Mehrsprachigkeit in Schule und Unterricht, 2) S. 291-304.
- Helms, Dietrich: „*Tanzende Vampire: Musik, Theater und bilingualer Sachfachunterricht*.“ In: Englisch, 39. Jg. (2004), H. 1, S. 9-15.
- Kopiez, Reinhard: *Der Mythos von Musik als universell verständlicher Sprache*. Aus: Bullerjahn, Claudia; Löffler, Wolfgang (Hrsg.): Musikermymen. Alltagstheorien, Legenden und Medieninszenierungen. Hilderheim [u.a] (Olms) 2004. S. 49-94.
- Korte, Barbara; Müller, Klaus Peter; Schmied, Josef (Hrsg.): *Einführung in die Anglistik*. Stuttgart (Metzler) 1997.
- Krause, Martina: *Kulturkonstruktion durch Bedeutungskonstruktion? Perspektiven für einen Musikunterricht als Ort der Konstituierung von Kultur*. Aus: Schläbitz, Norbert: Interkulturalität als Gegenstand der Musikpädagogik. Essen (Die blaue Eule) 2007. (=Musikpädagogische Forschung, 28). S. 30-49. S. 51-66.

- Krowke, A.: *Bilingualer Sach(fach)unterricht in der Sek. I*. Veröffentlicht unter: <http://bildung.hessen.de/bilingual/magazin/aufsaeetze>. O.J.
- Küster, Lutz: Einleitung: *Interkulturelle Bildung und bilingualer Sachfachunterricht*. Aus: Bonnet, Andreas; Breidbach, Stefan (Hrsg.): *Didaktiken im Dialog. Konzepte des Lehrens und Wege des Lernens im bilingualen Sachfachunterricht*. Frankfurt a.M. (Lang) 2004. (=Mehrsprachigkeit in Schule und Unterricht, 2) S. 127-128.
- Malan, Saskia: „*The Sound of Nonsense*“ - ein Projekt zu Musik und Sprache im bilingualen Sachfachunterricht. In: *Englisch*, 39. Jg. (2004), H. 1, S. 51-56.
- Merkt, Irmgard: *Das Eigene und das Fremde. Zur Entwicklung interkultureller Musikerziehung*. Aus: Böhle, Reinhard C. (Hrsg.): *Möglichkeiten der Interkulturellen Ästhetischen Erziehung in Theorie und Praxis*. Frankfurt (Verlag für Interkulturelle Kommunikation) 1993. S. 141-151.
- Merkt, Irmgard: *Populäre Musik und interkultureller Musikunterricht*. Aus: Terhag, Jürgen (Hrsg.): *Populäre Musik und Pädagogik. Grundlagen und Praxismaterialien*. Bd.2 Oldershausen (Lugert) 1996. S. 133-135.
- Merkt, Irmgard (2001): *Musikerziehung interkulturell. Ausländer- und Einwanderungspolitik*. Aus: *Musik in der Schule*, 4/2001, S. 4-7.
- Nieke, Wolfgang: *Interkulturelle Erziehung und Bildung. Wertorientierung im Alltag*. 2., überarbeitete und ergänzte Auflage. Opladen (Leske + Budrich) 2000.
- Niemeier, Susanne: *Bilingualismus und „bilinguale“ Bildungsgänge aus kognitiv-linguistischer Sicht*. Aus: Bach, Gerhard; Niemeier, Susanne (Hrsg.): *Bilingualer Unterricht: Grundlagen, Methoden, Praxis, Perspektiven*. Frankfurt am Main [u.a.] (Lang) 2000. S. 27-49.
- Otten, Edgar: *Nachdenken über den funktionalen Einsatz von Fremdsprache(n) und Muttersprache(n) in der inhaltsbezogenen Arbeit*. Veröffentlicht unter: [http://www.spz.tu-darmstadt.de/projekt\\_ejournal/jg\\_04\\_2/beitrag/otten5.htm](http://www.spz.tu-darmstadt.de/projekt_ejournal/jg_04_2/beitrag/otten5.htm). In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* [Online], 4. Jg. (1999).
- Otten, Edgar; Wildhage, Manfred: *Content and Language Integrated Learning. Eckpunkte einer ‚kleinen‘ Didaktik des bilingualen Sachfachunterrichts*. Aus: Wildhage, Manfred; Otten, Edgar (Hrsg.): *Praxis des bilingualen Unterrichts*. Berlin (Cornelsen) 2003. S. 12-45.

- Rosenbrock, Anja: „*West Side Story*“ im bilingualen Musikunterricht unter Einbindung von Methoden der szenischen Interpretation. Ein Unterrichtsversuch im Schuljahrgang 9 des Gymnasiums. Leer. 2. Staatsexamensarbeit, 2005.
- Rosenbrock, Anja: *Bilingualer Musikunterricht an allgemein bildenden Schulen – Chancen und mögliche Probleme: Eine Vorstudie*. Aus: Knolle, Niels (Hrsg.): Lehr- und Lernforschung in der Musikpädagogik. Essen (Die blaue Eule) 2006. (=Musikpädagogische Forschung, 27) S. 139-157.
- Rymarczyk, Jutta: *Einleitung: Bilingualer Sachfachunterricht aus Sicht künstlerisch-ästhetischer Fachdidaktiken und Sport*. Aus: Bonnet, Andreas; Breidbach, Stefan (Hrsg.): Didaktiken im Dialog. Konzepte des Lehrens und Wege des Lernens im bilingualen Sachfachunterricht. Frankfurt a.M. (Lang) 2004. (=Mehrsprachigkeit in Schule und Unterricht, 2) S. 289-290.
- Schormann, Carola: *Aspekte und Formen didaktischen Handelns. Musikdidaktik und außereuropäische Musik: Der interkulturelle Imperativ*. Aus: Böhle, Reinhard C. (Hrsg.): Aspekte und Formen Interkultureller Musikerziehung. Beiträge vom 2. Symposium zur Interkulturellen Ästhetischen Erziehung an der HdK Berlin. Frankfurt a. M. (Verlag für Interkulturelle Kommunikation) 1996. S. 12-22. Zitiert nach: <http://www.uni-oldenburg.de/musik-for/ime/schormann1996.pdf>.
- Schütz, Volker: *Interkulturelle Musikerziehung. Vom Umgang mit dem Fremden als Weg zum Eigenen*. In: Musik und Bildung, Jg. 1997, H. 5, S. 4-7.
- Stroh, Wolfgang Martin: „*eine welt musik lehre*“ – Begründung und Problematisierung eines notwendigen Projektes. Aus: (Hrsg.): Knolle, Nils Kultureller Wandel und Musikpädagogik. Essen (Die blaue Eule) 2000. (=Musikpädagogische Forschung, 21) S. 138-151.
- Stroh, Wolfgang Martin: *Ein schlechtes Gewissen macht noch keinen guten Musikunterricht. Über die Motivation, multikulturell Musik zu unterrichten*. In: Diskussion Musikpädagogik, Jg. 2001, H. 11, S. 6-19.
- Stroh, Wolfgang Martin: *Multikulti und die interkulturelle Musikerziehung*. In: AfS-Magazin, Jg. 2002, H 13, S. 3-7.
- Stroh, Wolfgang Martin: *Musik der einen Welt im Unterricht*. Aus: Jank, Werner (Hrsg.): Musikdidaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II. Berlin (Cornelson) 2005. S. 185-192.

- Stroh, Wolfgang Martin; Rosenbrock, Anja: *Musiktheater im Original? Perspektiven der Szenischen Interpretation der „West Side Story“ auf Englisch*. In: Musik und Unterricht, 39. Jg. (2006), H. 83, S. 4-15.
- Thürmann, Eike: *Eine eigenständige Methodik für den bilingualen Sachfachunterricht?* Aus: Bach, Gerhard; Niemeier, Susanne (Hrsg.): *Bilingualer Unterricht: Grundlagen, Methoden, Praxis, Perspektiven*. Frankfurt am Main [u.a.] (Lang) 2000. S. 75-93.
- Ullrich, Almut: *Musikunterricht in einer multikulturellen Gesellschaft*. Aus: Helms, Siegmund (Hrsg.): *Handbuch des Musikunterrichts. Primarstufe*. Kassel (Bosse) 1997. S. 49-56.
- Wolff, Dieter: *Bilingualer Sachfachunterricht: Versuch einer lernpsychologischen und fachdidaktischen Begründung*. Vortragstext. Wuppertal 1996. Veröffentlicht unter:  
[http://www2.uni-Wuppertal.de/FB4/bilingu/bilingualer\\_sachfachunterricht.htm](http://www2.uni-Wuppertal.de/FB4/bilingu/bilingualer_sachfachunterricht.htm)
- Zydati, Wolfgang: *Umriss eines Spracherwerbskonzepts für den zweisprachigen Unterricht bilingualer Lerngruppen in der Berliner Grundschule. Gutachten für den Schulversuch „Staatliche Europaschule Berlin“*. Berlin (Berliner Institut für Lehrerfort- und Weiterbildung und Schulentwicklung) 1997.
- Zydati, Wolfgang: *Konzeptuelle Grundlagen einer eigenständigen Didaktik des bilingualen Sachfachunterrichts: Forschungsstand und Forschungsprogramm*. Aus: Breidbach, Stephan; Bach, Gerhard; Wolff, Dieter (Hrsg.): *Bilingualer Sachfachunterricht. Didaktik, Lehrer-/Lernerforschung und Bildungspolitik zwischen Theorie und Empirie*. Frankfurt a.M (Lang) 2002. (=Mehrsprachigkeit in Schule und Unterricht, 1) S. 31-61.