

Feucht, Wolfgang

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

Schläbitz, Norbert [Hrsg.]: *Interkulturalität als Gegenstand der Musikpädagogik*. Essen : Die Blaue Eule 2007, S. 141-164. - (Musikpädagogische Forschung; 28)



Quellenangabe/ Reference:

Feucht, Wolfgang: Was soll Sandra lernen, wenn sie türkisch singt? Die Lehr-Lern-Ziele der Musikpädagogik in Bezug auf Interkulturalität - In: Schläbitz, Norbert [Hrsg.]: *Interkulturalität als Gegenstand der Musikpädagogik*. Essen : Die Blaue Eule 2007, S. 141-164 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-251215 - DOI: 10.25656/01:25121

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-251215>

<https://doi.org/10.25656/01:25121>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.ampf.info>

Nutzungsbedingungen

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

Terms of use

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

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

Kontakt / Contact:

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

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
von Migration, Europäisierung und Globalisierung 13

Dorothee Barth:

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

Martina Krause:

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

Alexandra Kertz-Welzel:

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

Bernd Clausen:

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

Anja Rosenbrock:

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

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

Was soll Sandra lernen, wenn sie türkisch singt?

Die Lehr-Lern-Ziele der Musikpädagogik in Bezug auf Interkulturalität

„Jeder Kompetenzbegriff kann deskriptiv oder normativ verwendet werden. Im ersten Fall wird multikulturelles Handeln festgestellt und beschrieben [...]. Pädagogisch ist die deskriptive Verwendung allerdings unzureichend. Da Pädagogik auf Weiterentwicklung, Veränderung und Verbesserung abzielt, muss sie auch werten.“¹

Die Lernenden sollen Vielfältiges im interkulturellen Musikunterricht erwerben: Erfahrung, Wissen, Kompetenzen, Einstellungen, Fertigkeiten. In Unterrichtsmaterialien werden die verschiedensten Themen angeboten und können auf die unterschiedlichste Art erschlossen werden. Doch nach welchen Gesichtspunkten soll ausgewählt und gewichtet werden? Was soll überhaupt gelernt werden im interkulturellen Musikunterricht? Wie könnte man eine stets erweiterbare Liste von Zielen ordnen?

Diese Fragen sollen an Entwürfe des interkulturellen Musikunterrichts gestellt werden. Dazu stelle ich im Folgenden zunächst ein Modell für die Lehr-Lern-Ziele des allgemeinen Musikunterrichts in drei Dimensionen vor, das ich dann jeweils auf den interkulturellen Musikunterricht (1.b, 2.b, 3.b) anwende. Erstens stelle ich Wissen, Fertigkeiten, Werte, Erfahrungen und Kompetenz in einen Zusammenhang (1.a). Zweitens unterscheide ich vier Kompetenzklassen (2.a) und drittens gehe ich auf die Bedeutung von Inhalten oder musikalischen Praxen für den Unterricht ein (3.a).

Mit Lehr-Lern-Zielen² bezeichne ich alle mit dem Lernvorgang intendierten Veränderungen beim Lernenden.

1 Stroh, Wolfgang Martin (2000), S. 4

2 Jank und Meyer (2002), S. 52

Der Verdienst dieser Untersuchung soll sein, mit dem Raster eines allgemeinen Kompetenzkonzepts musikpädagogische Fragestellungen im Zusammenhang des interkulturellen Musikunterrichts zu betrachten und anschlussfähig darzustellen. Das Modell bietet eine gedankliche Ordnung zu Vergleich und Diskussion der Texte an. Dabei finden sich viele Übereinstimmungen zwischen den Entwürfen, aber auch Kontroversen, implizite Annahmen können offenkundig gemacht und fundiert hinterfragt werden.

Wenn auch die Lehr-Lern-Ziele des Unterrichts nicht mit dem tatsächlichen Lernergebnis gleichgesetzt werden können, so gibt diese Untersuchung doch auch Anhaltspunkte für Fragen nach der Effektivität von geplanten oder stattgefundenen Lernphasen.

Drei Dimensionen musikalischen Lernens

1 Wissen, Fertigkeit, Einstellungen und Erfahrung

1.a Modell³

Unterricht zielt meist auf den Erwerb von Kompetenzen, das sind Handlungsdispositionen in konkreten Situationen. Kompetenz ist vom Subjekt her definiert, deshalb ist sie nicht im Voraus definierbar, sondern wird von einem Beobachter aufgrund eines Verhaltens zugewiesen⁴. Kompetenzen bilden sich aus Wissen und Fertigkeiten, Werten und Erfahrungen. Wissen und Fertigkeiten können in definierten Handlungen - Qualifikationen – abgeprüft werden: seien das nun Klassenarbeiten oder operationalisierte Tests. Einstellungen⁵ sind internalisierte Entscheidungsgrundlagen und da vor jeder Handlung eine Entscheidung steht, Bedingung für Kompetenz. „[Einstellungen]⁶ selbst oder ihre als Normen sanktionierten oder als Regeln operationalisierten Formen bilden die entscheidenden Bestandteile des Kulturprogramms: Sie fungieren als Ordner des selbstorganisierten Tuns und Handelns. Sie bilden damit auch,

³ Nach Erpenbeck (2006), S.6

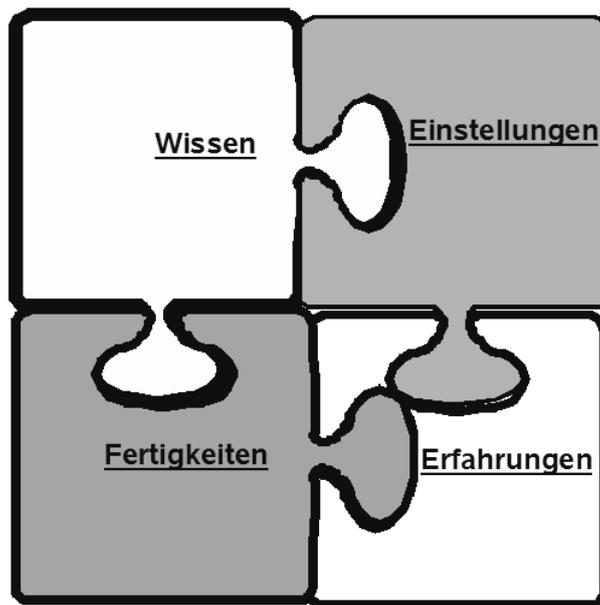
⁴ s. a. Kaiser (2001)

⁵ Ich entwickle dieses Modell nach Erpenbeck (2004a). Den dort verwendeten Begriff „Werte“ halte ich im musikpädagogischen Kontext für missverständlich und ersetze ihn durch den Begriff „Einstellungen“.

⁶ i. Orig.: „Werte“

durch die handelnden Individuen zu eigenen Emotionen und Motivationen umgewandelt, interiorisiert, den wichtigsten Bestandteil ihrer Handlungsdispositionen.“⁷ Dies sind zum Beispiel Einstellungen bis hin zu moralischen Wertungen, aber auch einfach musikalische Vorlieben.

Erlern werden Wissen, Fertigkeiten,
Einstellungen und Erfahrungen



Spannend wird hierbei sein, im einzelnen musikpädagogischen Modell zu sehen,

- welche Zusammenhänge und Bedingungen zwischen Wissen, Fertigkeiten, Erfahrung, Einstellungen und Kompetenzen gesehen werden.
- welche Gewichtung der Bildung von Fertigkeiten zugemessen wird und welche Erfahrungen erworben werden sollen.
- welches Wissen erworben werden soll.

⁷ Erpenbeck (2004a), S.84

1.b Interkulturelle Musikpädagogik

Wissen wird in den Entwürfen ausgeklammert

Ein älterer, kognitiver Ansatz für interkulturellen Musikunterricht ging den Weg, „Musik zu analysieren und den kulturellen Hintergrund zu erklären, um so Sinn und Bedeutung der Musik *verstehbar* zu machen.“⁸ Als Lernziel stand das Verständnis der Musik im Vordergrund. Ein Konzept von Kompetenz lag diesem Unterricht nicht zu Grunde. Verstehen war das Ziel und der Weg dazu das Wissen um die Struktur der Musik und den kulturellen Zusammenhang. Von diesem Ansatz hat sich die theoretische Musikpädagogik weitgehend gelöst: „Eine neuere Richtung bemüht sich, die Musik durch handlungsorientierte Impulse *erfahrbar* zu machen.“⁹

In aktuellen Schriften zur Musikpädagogik finden sich nun aber wieder wenige bis gar keine Hinweise darauf, welche Wissensgegenstände im Zusammenhang mit interkultureller Musikpädagogik eine Rolle spielen könnten oder sollten. Dadurch ergibt sich eine definitorische Leerstelle, die dann wohl auf verschiedene Weise gefüllt wird: Lehrer werden entscheiden, welche Wissensinhalte ihnen in diesem Zusammenhang wichtig erscheinen und den Schülern diese nahe bringen. Kein didaktischer Entwurf soll und kann alle Determinanten des Unterrichts festlegen. Allerdings halte ich es für fraglich, ob diese Leerstelle taktisch sinnvoll ist - im Sinne einer Individualisierung des Unterrichts - oder ob sich damit nicht eher eine Wahllosigkeit ergibt. Zumindest wären Aussagen der Musikpädagogik sinnvoll, was an Wissens-Lerninhalten wichtig oder unverzichtbar erscheint.

Fertigkeiten werden kaum erwähnt

Ins Zentrum und an den Anfang des interkulturellen Musikunterrichts ist generell heute das eigene Musizieren gerückt. Oft wird dabei sicher implizit davon ausgegangen, dass dies auch nach Möglichkeit adäquat zu geschehen hat und damit ist eben auch der Erwerb von musikalischen Fertigkeiten gemeint. Allerdings finden sich wenige konkrete Angaben, auf welche Weise und mit welcher Fertigkeit die Lernenden aktiv Musik machen sollen. Auch diese definitorische Leerstelle wird von den Lehrenden in der konkreten Unterrichtssitu-

⁸ Barth (2000), S. 33

⁹ Barth (2000), S. 33

ation bestimmt werden müssen. Hinweise dazu jedoch wären wichtig, um der Gefahr vorzubeugen, dass mit geringen erworbenen Fertigkeiten der Anspruch des interkulturellen Musikunterrichts verfehlt wird.

Erfahrungen sollen so authentisch wie möglich sein

Volker Schütz beschreibt die Erfahrung von Musik: „Musik kann uns verzaubern. [...] Gleichberechtigte Partner in dieser Begegnung sind der Mensch und die Sache Musik. Der Mensch hat Erfahrungen, Erkenntnisse über sich, über die Musik, evtl. auch über deren Urheber, dessen Zeit, über die Situation der Begegnung u. ä. gewonnen.“¹⁰

Ich möchte dieses schöne Bild variieren und von Musik nicht als einer „Sache“, sondern von einer Praxis reden, deren Erlebnis Spuren hinterlässt, eben die Erfahrung, die vom interkulturellen Musikunterricht bleibt.

Schütz unterscheidet weiter unterschiedliche Aspekte dieser Erfahrung:

„IME [Interkultureller Musikunterricht] fordert und fördert die Begegnung mit vielfältigen musikalischen Ausdrucksformen mit dem Ziel,

- zur (grammatikalischen, kulturellen, sozialen) Erfahrung der Sache Musik beizutragen,
- zu einer affektiv und kognitiv gestützten Haltung (Toleranz) gegenüber anderen musikbezogenen Ausdrucksformen zu kommen, sich damit als Subjekt in dem Begegnungsprozeß zu erleben und zu definieren (= Erfahrungen mit sich selbst machen),
- zu Erfahrungen mit/Erkenntnissen über musikalische(n) Ausdrucksformen anderer Menschen (aus anderen Kulturen) beizutragen.

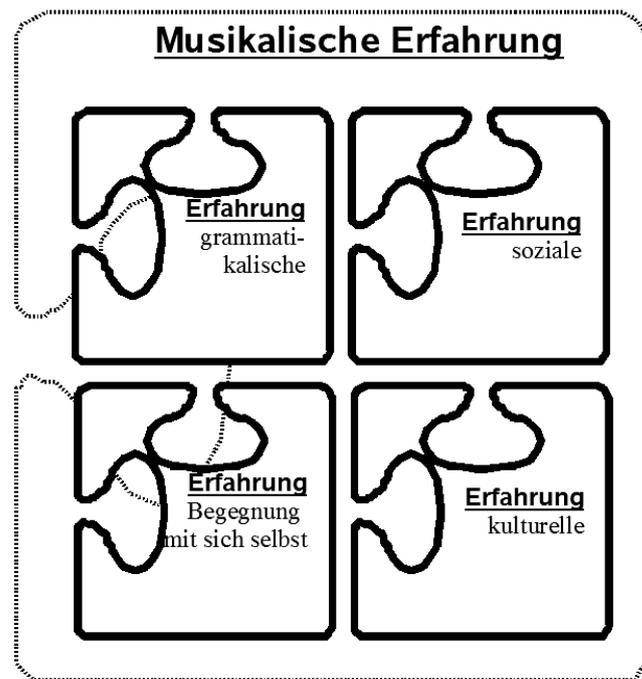
Soweit sind Erfahrungs- und Erkenntnisprozesse der IME problemlos in einen übergreifenden Zusammenhang musikalischer Erfahrungsgewinnung einzuordnen. Sie bilden einen Teilbereich im Prozeß des Erfahrens und Verstehens von musikalischen Ausdrucksformen überhaupt und damit auch im Prozeß der musikalischen Entwicklung und Entfaltung des Menschen.“¹¹

¹⁰ Schütz (1997), S. 4

¹¹ Schütz (1997), S. 6

Also ergibt sich eine Gliederung von Aspekten von musikalischer Erfahrung, die sich dann auf die speziellen Inhalte des interkulturellen Musikunterrichts beziehen.

Schütz: Begegnung mit Musik bildet verschiedene Erfahrungen



Musik als Kulturäußerung ist eine Frucht menschlicher Erfahrung, die sich in der Begegnung mit ihr wieder erschließen kann.

„Wenn Musik also als etwas angesehen werden kann, worin sich Erfahrungen von Menschen niederschlagen – in welcher Form auch immer –, so kann eine Begegnung mit Musik zum Aufscheinen, evtl. auch zur Erkenntnis dieser Erfahrungen führen. Damit wird der Erfahrungsschatz des Menschen in einem Bereich erweitert, der offensichtlich eine besonders herausgehobene Bedeutung für die Entfaltung menschlicher Sinn- und Erfahrungspotentiale, letztlich für die Bildung des Menschen hat: im Bereich sinnlicher Erfahrung und Erkenntnis.“¹²

¹² Schütz (1997), S.5

Indem sich in der Musik die musikalischen Welten fremder Menschen und Gesellschaften erschließt, ergibt sich im Interkulturellen Musikunterricht die Chance, die Erfahrungsfähigkeit zu erweitern.

Als pädagogischer Weg wird von Reinhard Böhle vorgeschlagen, „vom Vertrauten ins Unvertraute vorzudringen oder durch Konfrontation mit dem Unvertrauten Handlungs- und Erkenntnisprozesse in Gang zu setzen.“¹³

Eigenes Musizieren und Tun stellt heute sicher die Hauptstraße zur Musik anderer Kulturen im Musikunterricht dar. Für ein Gelingen jedoch gibt es klare Kriterien: „Eine Annäherung an fremde Musik sei nur möglich, wenn ihr jeweiliger funktionaler Zusammenhang und ihre Einbettung in den gesamt-kulturellen Kontext berücksichtigt, wenn die Musik *erfahren* würde.“¹⁴

Dazu ist eine möglichst authentische Musikerfahrung jedoch Voraussetzung, denn: „Wenn aber – im erfahrungsorientierten Ansatz – die Musik bewusst aus ihrem kulturellen Kontext gelöst wird [...] *Was* erfahren die SchülerInnen *dabei*?“¹⁵

Ein ausgewähltes Instrumentarium ist sinnvoll und eine soziokulturell möglichst authentische Musiziersituation, idealerweise, wenn speziell außerschulische Lehrende ihre jeweils eigene Musik erlebbar machen.

„Erfahrung“, so zeigt diese Untersuchung, muss genauer bestimmt werden. Sowohl die musikpädagogische Diskussion als auch der konkrete Unterricht brauchen deshalb Nachdenken und Entscheidungen über die Erfahrungen, die im interkulturellen Musikunterricht gemacht werden oder gemacht werden sollen: Geht es um „grammatikalische Erfahrungen“¹⁶, Verzaubern durch die Musik¹⁷, soziales Erleben, Ausdrucksformen, musikalische Basiserfahrungen oder alles zusammen und was ist primär?

¹³ Böhle (1996), S. 50

¹⁴ Barth (2000), S. 35

¹⁵ Barth (2000), S. 34

¹⁶ Schütz (1997), S. 6

¹⁷ Schütz (1997), S. 4

Einstellungen: Offenheit und Toleranz

Toleranz und Weltoffenheit stellen meist das prominenteste Lernziel des interkulturellen Musikunterrichts dar. „Students are not only entitled to learn about America’s Western music heritage, but also to learn to respect the musics of its various cultural subgroups.“¹⁸

Weltoffenheit wird erreicht, indem die Lernenden eigene gefestigte Einstellungen loslassen.

„Solche Erkenntnisse bergen die Chance, die in unserer bürgerlichen Musikkultur geltenden musikbezogenen Normen und Wertsetzungen als historisch entstandene und keineswegs weltweit (universell) gültige zu erkennen. Die Erkenntnis, daß jede der vielen weltweit lebendigen Musikkulturen ihre je eigenen Normen und Wertesysteme entwickelt hat, könnte zu einer Hinterfragung des eigenen musikästhetischen Standpunkts und seiner Funktionen, auch zu seiner Ausweitung führen.“¹⁹

Das Loslassen fester Einstellungen macht frei für neue Erfahrungen:

„Aus diesem Prozeß einer positiven Verunsicherung von bislang fraglos hingenommenen musikbezogenen Normen und Werten könnte eine Einstellung erwachsen, die den Prozeß musikalischer Erfahrungsgewinnung befördern könnte. Sie zeichnet sich aus durch eine Bereitschaft zur Hinwendung zu Neuem, durch Neugier und Offenheit, durch das Wissen um die prinzipielle Unabgeschlossenheit von musikbezogenen Erfahrungs- und Verstehensprozessen, durch ein Wissen um die prinzipielle Unererschöpflichkeit menschlicher Kreativität.“²⁰

Die im interkulturellen Musikunterricht angestrebten Einstellungen sind oft politisch motiviert: Empathie und ein Verantwortungsgefühl für die Welt und ihre Kulturen²¹ sollen erzeugt werden.

¹⁸ Volk (1998), S. 5

¹⁹ Schütz (1997), S. 7

²⁰ Schütz (1997), S. 7

²¹ Volk (1998), S. 5

Thomas Ott redet in „Didaktische Überlegungen zu afrikanischer Musik“ von einer didaktischen Analyse, der man die Unternehmung unterziehen sollte:

“Unter den gesellschaftlichen Ansprüchen an die Nachwachsen- den spielt in unserem Fall sicherlich die Forderung nach Konflikt- fähigkeit und Toleranz, nach der Bereitschaft, sich auf Fremdes einzulassen, nach der Fähigkeit, die Angst vor dem Fremden nicht in Hass auf das Fremde umschlagen zu lassen, an erster Stelle. Im Zusammenhang damit: individuelle Bereitschaft, die globale Ver- antwortung unserer wie auch immer westlichen, nördlichen oder nordwestlichen Gesellschaft mitzutragen, die Komplexität der glo- balen Zusammenhänge und die Probleme der einen Welt als die eigenen zu erkennen – und der Weg dahin führt unter anderem über Empathie, Compassion, sich emotional einlassen auf die Si- tuation von Menschen aus und in den von uns abhängigen Teilen der Welt. [...] Und ein weiterer Gesichtspunkt: Introduction in Musikkultur nannte Heinz Antholz vor 25 Jahren das Hauptziel des Musikunterrichts und formulierte, dass in die Zuständigkeit je- des Schülers der gesellschaftliche und künstlerische Fortbestand eben dieser Musikkultur fallen müsse. Ein Vierteljahrhundert spä- ter muss man unter Musikkultur wohl mehr verstehen als die abendländische Konzertkultur und das häusliche Streichquartettspiel – und dies bedeutet: Die Verantwortlichkeit der Nachwachsenen für die Kulturen dieser Welt wird zu einem pädagogischen Gesichtspunkt.“²²

Häufig wird davon ausgegangen, dass aus der Offenheit für fremde Musiken auch eine generelle Toleranz erwächst: „The study of people and how they live, in combination with ecological issues, can foster concern for balance, tolerance, the wise use of resources, and respect for the other inhabitants of the earth. Students can learn from other peoples how to live within their own world spaces.“²³

Es scheint nicht ausgeschlossen, dass aus einer solchen Offenheit für frem- de Musiken auch eine Offenheit und Achtung für Fremdes und Fremde über- haupt erwächst, allerdings auch keinesfalls zwingend notwendig. Zuerst ein-

²² Ott (1996), S. 50

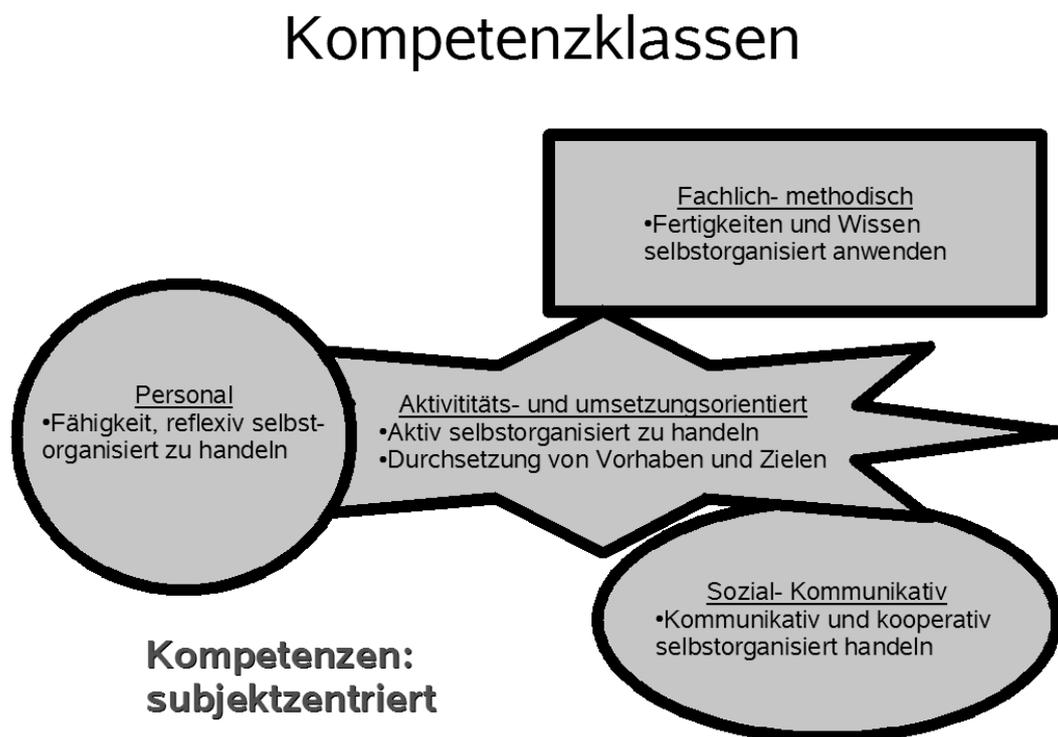
²³ Volk (1998), S. 5

mal bezieht sich die Offenheit auf eine bestimmte musikalische Praxis, die erfahren wird und die Geschichte kennt genügend Beispiele, wo Menschen von anderen trotz Wertschätzung ihrer Musik achtungslos und geringschätzig behandelt wurden.

Auf Geschmack und Einstellungen, so kann man zusammenfassen, soll die Begegnung mit dem Fremden vor allem eine weitende Wirkung haben. Ziel ist eine Offenheit für neue Erfahrungen, andere Ästhetiken und Weltsichten. Zuerst beziehen sich im interkulturellen Musikunterricht erworbene Einstellungen stets auf die dort erlebten Praxen. Es bleibt, darzustellen, durch welche Praxen die erwünschten Einstellungen erzeugt oder begünstigt werden.

2. Kompetenzklassen

2.a Modell²⁴



Kompetenzen werden üblicherweise Klassen zugeordnet. In meinem Modell übernehme ich die Klassifikation von John Erpenbeck.

²⁴ Nach Erpenbeck (2004b), S. 84

Er selbst erläutert näher:

„Grundkompetenzen

- Da ist die Fähigkeit, sich selbst gegenüber klug und kritisch zu sein, produktive Einstellungen, Werthaltungen und Ideale zu entwickeln. Wir sprechen von personaler Kompetenz.
- Da ist die Fähigkeit, alles Wissen und Können, alle Ergebnisse sozialer Kommunikation, alle persönlichen Werte und Ideale auch wirklich willensstark und aktiv umsetzen zu können und dabei alle anderen Kompetenzen zu integrieren. Wir sprechen von aktivitäts- und handlungsbezogener Kompetenz.
- Da ist die Fähigkeit, mit fachlichem und methodischem Wissen gut ausgerüstet, schier unlösbare Probleme schöpferisch zu bewältigen. Wir sprechen von fachlich-methodischer Kompetenz
- Da ist die Fähigkeit, sich aus eigenem Antrieb mit anderen zusammen- und auseinanderzusetzen. Kreativ zu kooperieren und zu kommunizieren. Wir sprechen von sozial-kommunikativer Kompetenz.²⁵

Handelnd greifen Menschen auf ihre Kompetenzen in unterschiedlicher Gewichtung zu. Die individuelle Strategie zur Lösung von Problemen bestimmt sich dadurch, welche Kompetenzen jemandem überhaupt zur Verfügung stehen, aber auch durch persönliche Vorlieben und Charaktermerkmale. Tests²⁶ ermitteln für fiktive Konfliktsituationen etwa, ob vorrangig sachlich argumentiert (fachlich-methodische Kompetenz), selbstkritisch der eigene Weg überprüft und korrigiert (personale Kompetenz), mit großer Energie ein eingeschlagener Weg verfolgt (Aktivitäts- und umsetzungsorientiert) oder zusammen mit anderen eine Kompromisslösung (sozial-kommunikative Kompetenz) gesucht wird.

Für die Untersuchung ordne ich Kompetenzen, die als Ziele des interkulturellen Musikunterrichts formuliert werden, diesen Klassen zu. Diese Zuordnung ist nicht als strenge Klassifikation zu verstehen.

²⁵ Übergänge Umbrüche (2005) Präsentation John Erpenbeck, S. 22, Unterstreichungen hinzugefügt

²⁶ Etwa des Informationszentrums für selbstorganisiertes Lernen und multimediale Kommunikation oder des Computerprogramms KODE®

Die Musikpädagogik hat den allgemeinen Bildungstrend von der Ausrichtung auf Wissen und Fertigkeiten hin zum Kompetenzerwerb mitvollzogen. In Irmgard Merkts Kommentar finden sich die Erpenbeckschen Kompetenzklassen wieder:

„Unterrichtsziele formulieren sich heute nicht mehr nur aus der erfolgreichen – weil abprüfbaren – Vermittlung bestimmter und exemplarischer Unterrichtsinhalte. Unterrichtsziele formulieren sich heute ebenso aus der Vermittlung von Schlüsselkompetenzen, die aus der Beschäftigung mit Kultur erwachsen. Schlüsselkompetenzen sind beispielsweise die soziale Kompetenz, die Kommunikationskompetenz, sind Teamfähigkeit, rhetorische und künstlerische Kompetenzen. Die Musik verliert hier durchaus etwas von der Aura, von der sie im traditionellen werkorientierten Unterricht umgeben ist. Sie wird zu einem Gegenstand mit verschiedenen Bedeutungszusammenhängen und zu einem Gegenstand, der sich über verschiedene Zugangsweisen erschließen lässt. Musik wird nicht länger auf ein unsichtbares Podest gehoben – wird in der jeweils angemessenen Weise und vor dem Hintergrund der jeweils stimmigen Bedeutung in Besitz genommen.“²⁷

Musik sollte jedoch, so scheint mir zu ergänzen, weniger als ein Objekt gesehen werden als vielmehr als eine Tätigkeit, wie dies D.J Elliott als Basis seiner Philosophy of Music Education tut²⁸ oder als eine Variante im Zusammenhang kultureller Bedeutungszuweisung. Inhalte, nicht nur als musikalische Werke, sondern als musikalische Praxen und somit als Bestandteile von musikalischer Kultur, haben damit eine andere Bedeutung. Sie stellen nicht einen Lerngegenstand dar, sondern präzisieren die zu erwerbenden Kompetenzen, Erfahrungen und Werte.

2.2 Interkulturelle Musikpädagogik

Personale Kompetenzen

Immer wieder findet sich in den Texten zum interkulturellen Musikunterricht die Ansicht, dass erst durch personale Kompetenzen wie Sensibilität, Selbstre-

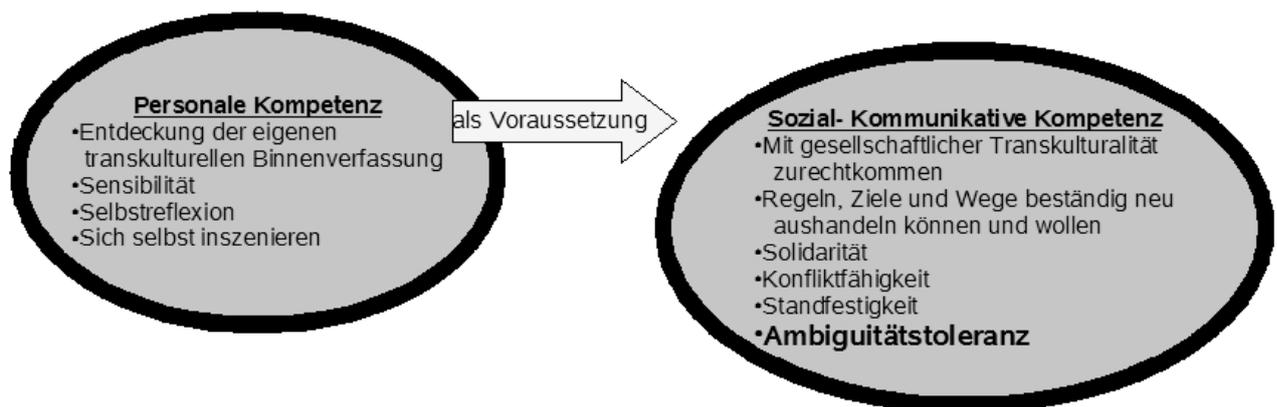
²⁷ Merkt (2001), S. 6

²⁸ Elliott (1995)

flexion und Bestimmung der eigenen musikalischen Identität der Zugang zu anderen Kulturen möglich sei. Sozial-kommunikative Kompetenzen wie Konfliktfähigkeit, Standfestigkeit, aber auch Kompromissbereitschaft und Offenheit fußen auf dieser vorhergehenden personalen Kompetenz. „Die Entdeckung und Akzeptierung der transkulturellen Binnenverfassung der Individuen, also unserer eigenen transkulturellen Binnenverfassung [.. ist] Voraussetzung, um mit der gesellschaftlichen Transkulturalität überhaupt zurechtzukommen.“²⁹

Der Musikunterricht soll dazu Hilfe bieten, indem er einen Raum bietet, in dem sich Individuen selbst inszenieren können.

Ein zusammenhängender Entwurf für personale Kompetenz, aus der sich sozial-kommunikative entwickeln kann, findet sich bei Wolfgang Martin Stroh³⁰.



„Wenn es bei der alltäglichen Lebensführung, der beruflichen Entwicklung wie bei der Gestaltung von Freundschaft, Liebe und Familie eine solche Pluralität von Mustern und Normen wie heute gibt, dann müssen die Menschen in den verschiedenen Bezügen und Situationen die Regeln, Normen, Ziele und Wege beständig neu aushandeln können und wollen. Dazu gehören viel Sensibilität, Selbstreflexion und Solidarität, dazu gehören Konfliktfähigkeit und Standfestigkeit ebenso wie die Fähigkeit, sich einzuordnen [...]. Eine wichtige psychische Voraussetzung für eine produktive, bejahende Annahme dieser Vieldeutigkeit und Offenheit ist Ambi-

²⁹ Jank (2005), S.120

³⁰ Stroh (2005)

guitätstoleranz. Ambiguitätstoleranz umschreibt die Fähigkeit eines Subjekts, auf Menschen und Situationen einzugehen, diese weiter zu erkunden, anstatt sich von Diffusität und Vagheit entmutigen zu lassen oder nach einem ‚Alles-oder-nichts‘-Prinzip zu werten und zu entscheiden.“³¹

Wolfgang M. Stroh zeichnet hier einen Weg vor für den Kompetenztransfer vom speziellen musikalischen Fall zu allgemeiner Vermittlungskompetenz und Toleranz und teilt diese Hoffnung mit David J. Elliott: „I shall take a leap of faith at this point and suggest that the induction of students into different music cultures may be one of the most powerful ways to achieve a larger educational goal: preparing children to work effectively and tolerantly with others to solve shared community problems.“³²

Sozial-kommunikative Kompetenz

Anders herum wird argumentiert, dass man sich selbst besser verstehen lernt, wenn man andere versteht, also sozial-kommunikative Kompetenz sich fruchtbar auf die personale Kompetenz auswirkt. So dies konkret werden soll, wird Unterricht daran zu messen sein, ob aus der Begegnung mit Fremdem Selbstreflexion entsteht. Ein weiteres Ziel ist gemeinsames künstlerisches Musizieren und das Erkennen der „underlying believes“ hinter Musikkulturen. Besonders bedeutsam für sozial-kommunikative Kompetenz ist daher die Vermittlung und Einübung von Einstellungen.

Immer wieder wird auf die sich verändernde Gesellschaft verwiesen: „Mehr denn je ist heutzutage ein aufmerksamer und angemessener Umgang mit Andersartigkeit, Vielfalt und Differenz erforderlich.“³³ Nutzen sollen diese sozial kompetenten Menschen der Gesellschaft: Ausländische Schüler sollen sich selbst besser integrieren können und besser verstanden werden, kulturelle Unterschiede nicht zum Zusammenstoß, sondern zu Bereicherung führen³⁴.

An der speziellen Kulturäußerung Musik soll beispielhaft eine weltbewusste Einstellung erworben werden. „A second rationale focuses on world-

³¹ Stroh (2005), S. 122

³² Elliott (1995), S. 293

³³ Barth (2000), S. 27

³⁴ Barth (2000), S. 32

mindedness. By studying the various cultures around the world, students can develop a better understanding of international relationships. In addition, knowledge of world cultures can facilitate working within a worldwide economy, and help lead to world peace.³⁵

Zum menschenfreundlichen Ziel der Völkerverständigung tritt häufig die Absicht, die spätere professionelle Attraktivität der Lernenden auf dem globalisierten Weltmarkt zu steigern.

Fachlich-methodische Kompetenz

Wenn auch sozial-kommunikative Ziele für den interkulturellen Musikunterricht im Vordergrund stehen, so werden doch auch fachlich-methodische Kompetenzen genannt, die erlernt werden sollen:

„Das Ziel der interkulturellen Musikerziehung wird somit nicht mehr nur in der Fähigkeit gesehen, interkulturell kommunizieren zu können, sondern in der Fähigkeit jedes Einzelnen, bewusst, selbstbestimmt, aktiv und sozial verträglich zu handeln. Konkret bedeutet das, dass die Kinder lernen sollen im Supermarkt der musikalischen Beliebigkeiten sich bewusst, selbstbestimmt, aktiv und sozial verträglich das für sie jeweils Richtige auswählen zu können.“³⁶

Diese Kompetenz wird von Stroh musikbezogene *multikulturelle Handlungskompetenz* genannt.

Zu einer solchen fachlichen Kompetenz gehören wohl – in verschiedener Gewichtung – auch musikalische Fertigkeiten und dass „gelernt wird, wie Musik funktioniert – sowohl in einer Gesellschaft („Funktion von Musik“), als auch immanent bezüglich ihrer Wirkungen.³⁷ Der Unterricht soll den Lernenden die Möglichkeit erschließen, sich die Musik fremder Kulturen selbst zu erschließen und sich dadurch in mehreren musikalischen Kulturen zu Hause fühlen. „Students are not only entitled to learn about America’s Western music heritage, but also to learn enough about at least some of these musics to access

³⁵ Volk (1998), S.5

³⁶ Stroh (2005), S. 188

³⁷ Stroh (2000), S. 5 im Bezug auf Schütz und Merkt

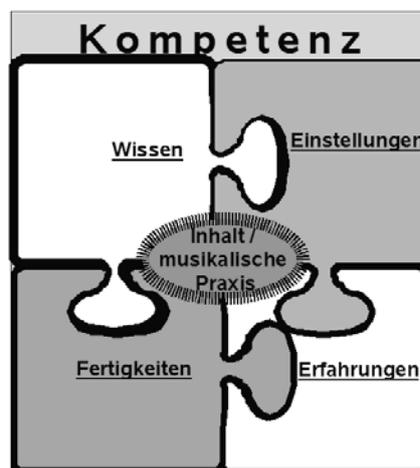
them if they choose.“³⁸ Von den solchermaßen musikalisch Kompetenten erhofft man sich häufig auch eine Tradierung von Musikkulturen.

3 Inhalt: musikalische Praxen

3.a Modell

Alle dargestellten Ziele des interkulturellen Musikunterrichts, alle bei den Lernenden angestrebten Erfahrungen, Werte und Kompetenzen, alles Wissen und alle Fertigkeiten sind jedoch für Unterrichtsvorhaben noch unzureichend bestimmt, wenn sie nicht mit bestimmten Inhalten verknüpft sind. Als Inhalt wäre demnach nicht eigentlich ein bestimmter Musikstil oder ein Stück zu nennen, sondern die musikalische Praxis³⁹, die damit gemeint ist⁴⁰: So wäre der Inhalt und damit alle Fertigkeiten, Werte, Kompetenzen und Erfahrungen bei ein und demselben Trommelstück ganz unterschiedlich, wenn man es gemeinsam musizierend oder durch analytische Herangehensweise erarbeitete, wenn es im Klassenzimmer vom Lehrenden angeleitet oder spielerisch auf einem interkulturellen Fest erlebt würde.

Kompetenz, Wissen, Fertigkeiten, Einstellungen und Erfahrungen beziehen sich stets auf eine Praxis



³⁸ Volk (1998), S. 5

³⁹ Zur Definition von musikalischer Praxis: Kaiser (1999)

⁴⁰ Im Sinne von David James Elliott: „Music“ als bestimmte musikalische Praxis in einem bestimmten Stil, in Differenz zu „MUSIC“ als allgemein musikalische Betätigung, oder „music“, ein bestimmtes durch einen bestimmten Interpreten zum Klingen gebrachtes Musikstück Elliott (1995), S. 44

In diesem Sinne sind die musikalischen Praxen des Musikunterrichts auszuwählen und zu reflektieren: Was sind die Erfahrungen, die die Lernenden machen sollen oder machen, welche Kompetenzen sollen sie dabei erwerben und welche Werte werden vermittelt?

Anders herum kann man aber auch fragen: Welche Inhalte sind geeignet, die angestrebten Kompetenzen und Werte zu bilden, durch welche musikalischen Praxen wird Weltoffenheit, Selbstreflexion und Kompromissbereitschaft eingeübt? Und: warum funktioniert dies auch oft nicht?

3.b Die Praxis bestimmt, was gelernt wird

In den vorgeschlagenen Praxen des interkulturellen Musikunterrichts unterscheiden sich die Entwürfe wesentlich: Es macht einen wesentlichen Unterschied, ob Lernende vor allem transkulturelle Übungen, szenisches Spiel oder Musizieren einfacher Patterns im Zentrum erleben, in welcher sozialen Situation die Praxen stattfinden, ob über Bilder oder Aufnahmen reflektiert wird, ob vor allem die Darstellung der Musik authentisch sein soll oder die Vermittlungssituation.

David J. Elliott fordert die gemeinsame künstlerische Tätigkeit im Musikunterricht und meint damit auch ein anspruchsvolles technisches und interpretatorisches Niveau des Musizierens: “The *dynamic multicultural curriculum* overlaps our concept of the music curriculum as a reflective practicum. I have urged that music students can best achieve the values of MUSIC by learning to work together artistically (in action) in the context of familiar and unfamiliar music cultures. Such efforts inevitably include encounters with familiar and unfamiliar beliefs, preferences, and outcomes.”⁴¹

Im Folgenden stelle ich mit Hilfe meines dreidimensionalen Modells zwei Entwürfe interkulturellen Musikunterrichts dar und untersuche, welches Wissen und welche Fertigkeiten, Erfahrungen und Einstellungen erworben werden sollen, zu welcher Art von Kompetenz diese führen sollen und welche Praxen im Zentrum des interkulturellen Musikunterrichts stehen.

⁴¹ Elliott (1995), S. 293

Darstellung zweier Modelle Interkulturellen Musikunterrichts

Stroh: Erweiterter Schnittstellenansatz: viele offene Stellen

Wolfgang Martin Stroh formuliert eine Erweiterung des Schnittstellenansatzes von Irmgard Merkt⁴². Hier findet sich das Einüben von spezifisch musikalischen Fertigkeiten erst in einem fünften Erarbeitungsschritt wieder. Der zeitlichen Anordnung entspricht durchaus eine Gewichtung: Eigentlich wichtig sind die Erfahrungen der Lernenden mit dem musikalisch-kulturellen Phänomen Musik, die hier szenisch vermittelt werden sollen. Nach diesem Modell eines Unterrichts folgen musikalischen Basiserfahrungen szenische Übungen, erst später und dadurch motiviert wird über das Erfahrene reflektiert und dabei Wissen erworben und der eigentliche Erwerb von musikalischen Fertigkeiten folgt erst vor der Aufführung. Dieser Aufbau ist umstritten: Sind musikalische Fertigkeiten Voraussetzung für Lernen über Musik anderer Kulturen oder ist ein musizierender Zugang auch ohne diese, vom Gestus und kulturellen Kontext her, denkbar?⁴³ Wissen und Fertigkeiten sind in diesem Modell eng verzahnt: Die Lernenden sollen nicht nur um die Merkmale der Musik wissen, sondern diese auch musizierend, singend und tanzend nachvollziehen.

„Der erweiterte Schnittstellenansatz [...]

1. Die erste Schnittstelle sind musikalische Basiserfahrungen und archetypische, transkulturelle Übungen, die zum kulturellen Inhalt des Folgenden hinführen.
2. Szenisches Spiel: Der kulturspezifisch geprägte Hintergrund wird zusammen mit dem Basismaterial (Schritt 2) in einem szenischen Spiel zusammengeführt. Diese Phase ist die Kernphase der Interkulturellen Musikerziehung nach dem erweiterten Schnittstellenansatz.
3. Szenische Interpretation: Mit den hinterfragenden Methoden der Szenischen Interpretation wird der interkulturelle Vergleich durchgeführt. Hierzu sind spezifische methodische Fähigkeiten der Lehrer notwendig.
4. Musikalische Vertiefung: Durch Einstudierungen (Lieder, Musikstücke, Tänze) oder/und Hören bzw. Ansehen originaler Situationen und Musikstü-

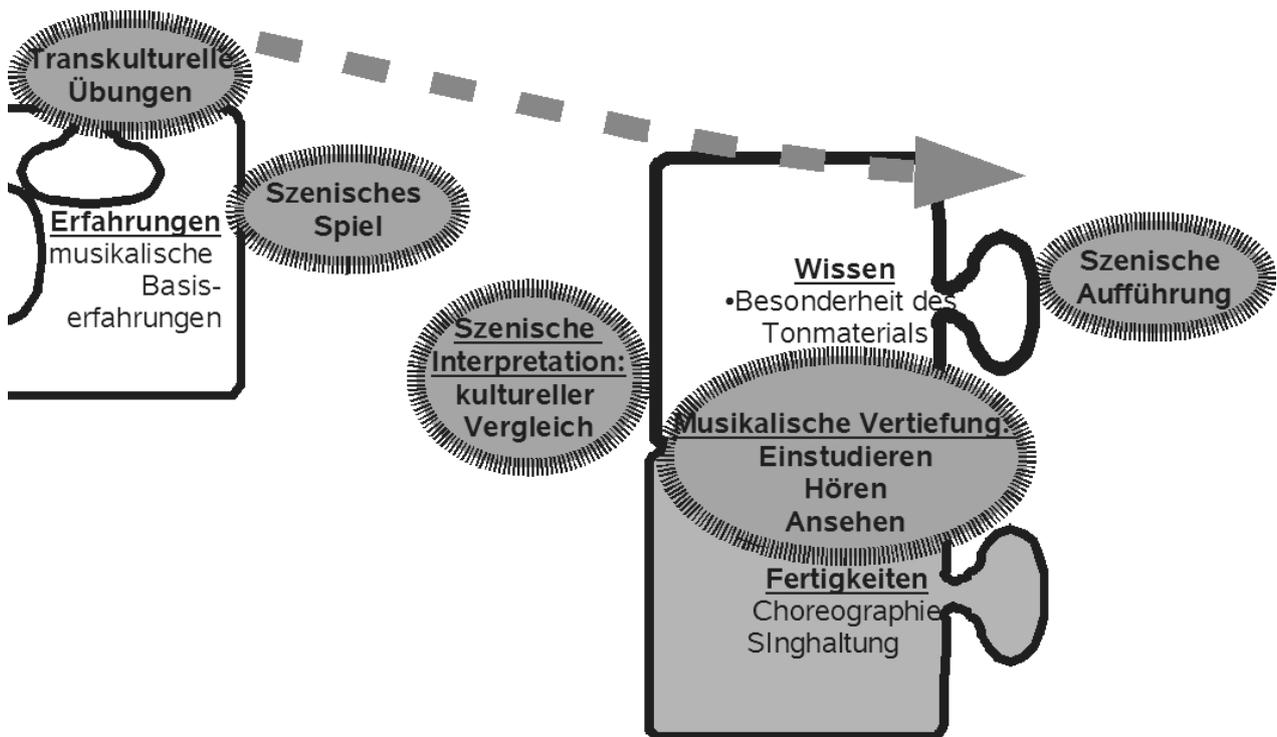
⁴² Merkt (1993)

⁴³ Siehe hierzu auch Jank und Stroh (2006)

cke wird musikalisch vertiefend gearbeitet - kulturspezifischer Stimmausdruck (Singhaltung), Besonderheiten des Tonmaterials, Liedeinstudierung, Tanzschritte bzw. Choreografie., „Vom Bekannten zum Unbekannten“.

5. Szenische Aufführung: Alle erarbeiteten musikalischen Spiel-Bausteine werden zu einem Stück zusammengefügt, das öffentlich vorgeführt werden kann.⁴⁴

Stroh: Erfahrung vor Wissen und Fertigkeiten

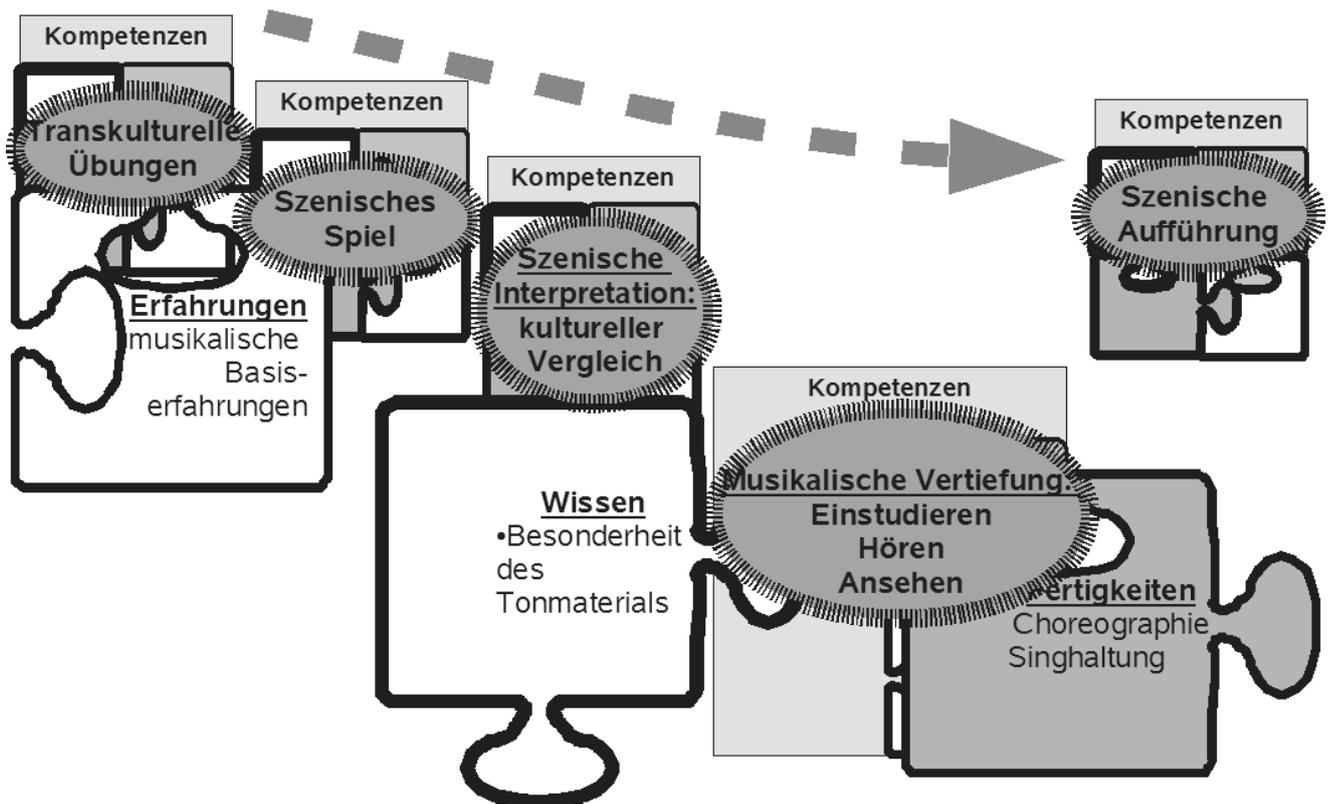


Nicht genannte Lehr-Lern-Ziele des interkulturellen Musikunterrichts werden dennoch angestrebt und erreicht. Für und durch jede Praxis erwerben die Lernenden Wissen, Fertigkeiten, Einstellungen und Kompetenzen und machen Erfahrungen. Hier wird zum Beispiel deutlich, dass vor allem im Bereich der szenischen Arbeit viel gelernt werden wird und es wäre möglich, zu fragen, ob diese Gewichtung für Musikunterricht passend und unverzichtbar ist. Auf Basis meines Modells ergibt sich eine ergiebige Möglichkeit zur Reflexion von Entwürfen interkulturellen Musikunterrichts auf theoretischer Ebene, aber auch für den Lehrer, der den Unterricht durchführt: Treffen sich die Lehr-Lern-Ziele eines didaktischen Entwurfs mit den eigenen? Welche Kompetenzen

⁴⁴ Stroh (2005), S. 191

haben die Lernenden im Unterricht wirklich erworben? Bedingen sich die angestrebten Ziele gegenseitig?

Stroh: jede Praxis fördert und verlangt Wissen, Fertigkeiten, Einstellungen und Kompetenzen



Volker Schütz Interkulturelle Musikerziehung

In Volker Schütz Entwurf eines interkulturellen Unterrichts ist die Praxis wesentlich stärker auf die Musik selbst konzentriert. Dabei steht Musik Machen in Produktion, Reproduktion, Transposition und Reflexion an erster Stelle. Erst dann folgt das Hören der Musik. Wissen um die musikalischen Ausdrucksformen anderer Menschen soll erworben werden, Erfahrungsgewinnung findet auf vielen Ebenen statt: kulturell, sozial und durch die Begegnung mit der Musik auch mit sich selbst. Die Vorstellung einer grammatikalischen Erfahrung reicht in den Bereich des Wissens mit hinein. Die Einstellung der Toleranz ist hier in der Tat auf die Praxis bezogen, die den Musikunterricht ausmacht. Das häufige Postulat eines automatischen Transfers einer toleranten Einstellung auf andere Lebensbereiche macht Schütz zu Recht nicht. In diesem Text finden sich keine expliziten Aussagen zu angestrebten Kompetenzen, da Musik jedoch als Kulturäußerung verstanden wird, soll deren Verständnis zu

einer kulturellen, nach unserem Modell sozial-kommunikativen Kompetenz führen.

Volker Schütz: Erst Musik machen, dann Hören



„IME soll mit dem Musikmachen beginnen. Musikmachen meint alle denkbaren und möglichen Formen der Produktion, Reproduktion, Transposition von Musik mit all den damit verbundenen Reflexionsprozessen in der Gruppe/ Klasse. Das bloße Hören von Musik baut als zweiter Schritt auf dem bereits musikpraktisch Erfahrenen auf. An diesen Zielsetzungen bemessen, bewegt sich IME prinzipiell im Bedingungsrahmen musikalischer Erfahrungsvermittlung, wie er oben skizziert wurde: IME fordert und fördert die Begegnung mit vielfältigen musikalischen Ausdrucksformen mit dem Ziel,

- zur (grammatikalischen, kulturellen, sozialen) Erfahrung der Sache Musik beizutragen,

- zu einer affektiv und kognitiv gestützten Haltung (Toleranz) gegenüber anderen musikbezogenen Ausdrucksformen zu kommen, sich damit als Subjekt in dem Begegnungsprozeß zu erleben und zu definieren (= Erfahrungen mit sich selbst machen),
- zu Erfahrungen mit/Erkenntnissen über musikalische Ausdrucksformen anderer Menschen (aus anderen Kulturen) beizutragen.

Soweit sind Erfahrungs- und Erkenntnisprozesse der IME problemlos in einen übergreifenden Zusammenhang musikalischer Erfahrungsgewinnung einzuordnen. Sie bilden einen Teilbereich im Prozeß des Erfahrens und Verstehens von musikalischen Ausdrucksformen überhaupt und damit auch im Prozeß der musikalischen Entwicklung und Entfaltung des Menschen.⁴⁵

Fragen an die interkulturelle Musikpädagogik

Aus der Reflexion mit Hilfe des Gedankenmodells ergibt sich ein zusammenhängender Überblick über die Lehr-Lern-Ziele des interkulturellen Musikunterrichts. Es ergeben sich aber auch Fragen, and die Entwürfe und den interkulturellen Musikunterricht überhaupt, die zum Teil noch offen sind.

- Sollte der Unterricht zuerst auf Erfahrungen mit fremder Musik zielen und später auf den Erwerb von Wissen und Fertigkeiten oder ist es sinnvoller, erst Fertigkeiten zu erwerben, um dann einen adäquaten Zugang zur fremden Musik zu bekommen?
- Welche Erfahrungen sollen die Lernenden im interkulturellen Musikunterricht machen und welche machen sie wirklich?
- Muss man erst den eigenen Standpunkt, die Werte und Normen der eigenen Kultur kennen (personale Kompetenz), um Zugang zu anderen und deren Kultur zu finden (sozial-kommunikative Kompetenz)?
- Welche fachlich-methodischen Kompetenzen werden angestrebt? Sind sie im interkulturellen Musikunterricht unterbewertet?
- Welche musikalischen Beispiele sollten verwendet werden?
- Welche sozialen Bedingungen sind förderlich?

⁴⁵ Schütz (1997), S. 6

- Welche musikalischen Praxen sind geeignet, die angestrebten Erfahrungen, Werte und Kompetenzen herbeizuführen und welche nicht?
- Und wie sollten diese Praxen aufeinander folgen?

Literatur:

- Erpenbeck, John: 2006. Mehr Social skills - durch Social software? E-Learning Fachtagung in Salzburg: "Social Skills durch "Social Software" 23/24.5.2006. www.virgil.at/downloads/erpenbeck.pdf.
- Barth, Dorothee (2000): Zum Kulturbegriff in der Interkulturellen Musikpädagogik, in: Knolle, Niels (Hrsg.), Kultureller Wandel und Musikpädagogik, Essen, S. 27-50.
- Böhle, Reinhard C. (1996): Aspekte und Formen interkultureller Musikerziehung: Beiträge vom 2. Symposium zur Interkulturellen Ästhetischen Erziehung an der Hochschule der Künste Berlin, Frankfurt/M.
- Elliott, David James (1995): Music matters: a new philosophy of music education, New York.
- Erpenbeck, John (2004a): Schriftenreihe der Bundesvereinigung Kulturelle Jugendbildung, 63, Der Kompetenznachweis Kultur, Remscheid.
- Erpenbeck, John (2004b): Kompetenz, Kompetenzmessung und Kultur, in: Erpenbeck, John (Hrsg.), Der Kompetenznachweis Kultur, Remscheid, S. 79-89.
- Jank, Werner; Hilbert Meyer (2002): Didaktische Modelle, 5. Aufl., Berlin.
- Jank, Werner; Wolfgang Martin Stroh (2006): Aufbauender Musikunterricht - Königsweg oder Sackgasse? in: Pfeiffer, Wolfgang; Jürgen Terhag (Hrsg.), Musikunterricht heute 6, Oldershausen, S. 52-64.
- Jank, Werner (2005): Fachdidaktik, Musik-Didaktik : Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II, Berlin.
- Kaiser, Hermann J. (1999): Musik in der Schule?! Lernprozesse als ästhetische Bildungspraxis, in: AfS-Magazin, 8/1999, S. 5-11.
- Kaiser, Hermann J. (2001): Kompetent, aber wann? Über die Bestimmung von "musikalischer Kompetenz" in Prozessen ihres Erwerbs, in: Musik und Bildung, 3/2001, S. 5-10.
- Merkt, Irmgard (1993): Interkulturelle Musikerziehung, in: Musik und Unterricht, 22 S. 4-7.

- Merkt, Irmgard (2001): Musikerziehung Interkulturell, in: Musik in der Schule, 4/2001, S. 4-7.
- Ott, Thomas (1996): Didaktische Überlegungen zu afrikanischer Musik, in: Böhle, Reinhard C. (Hrsg.), Aspekte und Formen interkultureller Musikerziehung: Beiträge vom 2. Symposium zur Interkulturellen Ästhetischen Erziehung an der Hochschule der Künste Berlin, Frankfurt/M., S. 48-55.
- Schütz, Volker (1997): Interkulturelle Musikerziehung - Vom Umgang mit dem Fremden als Weg zum Eigenen, in: Musik und Bildung, 5/1997, S. 4-8.
- Stroh, Wolfgang Martin (2000): Multikulti und die interkulturelle Musikerziehung, in: AfS-Magazin, 13/2000 S. 3-7
http://www.afs-musik.de/pdf/AfS-Mag13_Stroh.pdf.
- Stroh, Wolfgang Martin (2005): Musik der einen Welt im Unterricht, in: Jank, Werner (Hrsg.), Musik-Didaktik : Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II, Berlin, S. 185-192.
- Übergänge Umbrüche 3. Konstanzer Lerntage 11./12. November 2005, veröffentlicht von: Lernende Region Bodensee.
- Volk, Terese M. (1998): Music, education, and multiculturalism: foundations and principles, New York [u.a.].