

Olivier Blanchard **Hegemonie im Musikunterricht**

Die Befremdung der eigenen Kultur  
als Bedingung für den verständigen  
Umgang mit kultureller Diversität



# Perspektiven musikpädagogischer Forschung

herausgegeben von  
Prof. Dr. Jens Knigge  
Prof. Dr. Ulrike Kranefeld  
Prof. Dr. Anne Niessen  
Prof. Dr. Christine Stöger

Band 9

Olivier Blanchard

# Hegemonie im Musikunterricht

Die Befremdung der eigenen Kultur als Bedingung  
für den verständigen Umgang mit kultureller Diversität



Waxmann 2019

Münster • New York

Gefördert durch die Gisela und Peter W. Schatt Stiftung.

GISELA<sup>UND</sup>  
PETER W.  
SCHATT  
STIFTUNG

**Bibliografische Informationen der Deutschen Nationalbibliothek**

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

**Perspektiven musikpädagogischer Forschung, Band 9**

Print-ISBN 978-3-8309-3979-5

E-Book-ISBN 978-3-8309-8979-0

© Waxmann Verlag GmbH, 2019

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

[info@waxmann.com](mailto:info@waxmann.com)

Umschlaggestaltung: Anne Breitenbach, Münster

Titelbild: © Olivier Blanchard

Satz: Stoddart Satz- und Layoutservice, Münster

Druck: CPI Books GmbH, Leck

Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier,  
säurefrei gemäß ISO 9706



Printed in Germany

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

## Danksagung

Wie lange habe ich am vorliegenden Promotionsprojekt gearbeitet? Das kommt ganz darauf an, was man als dessen Beginn sieht bzw. wen man fragt. Auch wenn ich persönlich die thematische Eingrenzung und die Fragestellung als diesen Moment sehe, wäre es wohl ehrlicher, die ersten Suchbewegungen mitzurechnen – somit muss man die Frage mit „zehn Jahre“ beantworten. In diesem Sinne möchte ich meinen ersten und größten Dank meiner Frau, Barbara, aussprechen. Sie hat mich in dieser intensiven Zeit nicht nur ertragen, sondern tatkräftig unterstützt. Ebenso bedanke ich mich bei meinem Sohn, Flóki, der wegen dieses Projektes einige Male auf seinen Vater verzichten musste, sowie bei meinen Eltern, die mich immer in meinen Interessen bestärkt haben.

Ein ganz besonderer Dank gilt Prof. Dr. Bernhard Weber, der mich in die Welt der Wissenschaft eingeführt hat und mich in jeder Phase der Arbeit stets professionell, wohlwollend und kritisch beraten und betreut hat. Vor allem aber hat er es mir durch eine gute Mischung aus Beharren auf wichtige Aspekte und Freiraum im Umgang damit ermöglicht, meinen ganz eigenen wissenschaftlichen Weg zu finden. Nicht zuletzt hat er die Rolle des *Doktorvaters* besonders ernst genommen und ist mir auch in Krisen stets mit Rat und Tat zur Seite gestanden.

Ganz herzlich bedanke ich mich auch bei Prof. Dr. Martina Benz für ihre speditive und sehr genaue Lektüre sowie die anregenden fachlichen Gespräche. Als ausgewiesene Autorin auf dem Gebiet der sogenannten Interkulturellen Musikpädagogik konnte sie mir einige wichtige Hinweise geben und mich vor manchen Stolpersteinen bewahren.

Ich danke den Mitarbeiter\_innen des „Institute for Art Education“ der Zürcher Hochschule der Künste für die lehrreiche Zeit. Ohne ihre Einführung in das kulturwissenschaftliche Denken und Arbeiten wäre meine Arbeit wohl nie in dieser wissenschaftlichen Ausrichtung zustande gekommen. Auch bedanke ich mich bei meinen Arbeitskolleg\_innen der Forschungseinheit „Didaktik der Ethik und der Religionskunde“ der Pädagogischen Hochschule Fribourg für die wertvollen Gespräche, die unermüdlichen Diskussionen und die kollegiale Unterstützung.

Darüber hinaus möchte ich mich bei meiner Schwester, Sibylle, sowie bei Maja Ardüser für das Korrekturlesen bedanken.

Ein besonders herzlicher Dank gilt schließlich den Lehrpersonen und Schüler\_innen, welche mir praktisch uneingeschränkt Zutritt zu ihrem Unterricht erlaubt haben. Sie alle hätten es verdient, hier namentlich erwähnt zu werden.



# Inhalt

Danksagung.....	5
-----------------	---

1. Einleitung.....	11
--------------------	----

## Teil A Diskussionsstand

2. Der Umgang mit kultureller Diversität in der Musikpädagogik.....	23
2.1 Die Autor_innen und ihre Diskussionsbeiträge.....	24
2.2 Kultur.....	32
2.2.1 Vom ethnisch-holistischen zu anderen essenzielistischen Kulturbegriffen.....	32
2.2.2 Die Vermengung von essenzielistischen und mentalistischen Kulturkonzepten.....	36
2.2.2.1 Der kulturelle Supermarkt und sein Angebot.....	38
2.2.2.2 ... und die Auswahl der Schüler_innen.....	43
2.2.2.3 Zwischenbilanz: „all is said but nothing is done“.....	52
2.2.3 Zur Neubestimmung von „Kultur“.....	57
2.2.3.1 Geist, Text oder Praxis? – Bedeutungsorientierung revisited.....	59
2.2.3.2 Konsequenzen eines praxeologischen Verständnisses von „Kultur“.....	66
2.3 Vermittlung.....	74
2.3.1 Die Musik und „ihr“ kultureller Kontext.....	75
2.3.2 Das Problem der Authentizität.....	76
2.3.3 Über die „Sache“ Musik.....	81
2.3.4 Von Universalien und Archetypen – die Beleuchtung der „Schnittstellen“.....	89
2.4 Musikunterricht.....	97
2.4.1 Niemandland oder dritter kultureller Raum?.....	97
2.4.2 Musikunterricht als kulturelle Praxis.....	104
2.5 Zusammenfassung, Desiderata und Forschungsfrage.....	108

## Teil B Die Befremdung der eigenen Kultur – Empirischer Teil

3. Epistemologische Grundlage.....	120
3.1 Politische und theoretische Verortung.....	121
3.2 Die Hegemonietheorie von Ernesto Laclau und Chantal Mouffe.....	123
3.2.1 Die Voraussetzung der Signifikation ist das System: Der Diskurs.....	124
3.2.2 Die Voraussetzung des Systems sind dessen Grenzen: Der Antagonismus.....	129
3.2.3 Die diskursive Konstruktion von Antagonismen – Äquivalenzen und Differenzen.....	133
3.2.4 Hegemonie.....	135
3.3 Eine Kulturtheorie des Politischen.....	139
4. Methodische Aspekte zur Kulturbeschreibung.....	144
4.1 Ethnografie.....	144
4.2 Repräsentation und Macht.....	147
4.3 Das zufällige „Feld“.....	155

4.4	Methodisches Vorgehen.....	159
4.4.1	Teilnehmende Beobachtung.....	160
4.4.2	Interviews.....	162
4.4.3	Die „Black Box“ ethnografischen Schreibens – die Analyse.....	165
4.4.4	Gütekriterien .....	168
<b>5.</b>	<b>Die Kultur des Musikunterrichts.....</b>	<b>171</b>
5.1	Musizieren und Nichtmusizieren .....	171
5.1.1	Die Konstitution von Musizieren und Nichtmusizieren durch soziale Praktiken .....	175
5.1.1.1	Exemplarische Nichtmusiziersequenz .....	176
5.1.1.2	Exemplarische Musiziersequenz.....	178
5.1.1.3	Zielorientiertes Nichtmusizieren vs. „es soll einfach musiziert werden“ .....	180
5.1.1.4	Inhaltsstrukturiertes Musizieren vs. auf das Ziel hin rhythmisiertes Nichtmusizieren .....	185
5.1.1.5	Variable Sozialformen vs. spezifischer Plenumsunterricht .....	189
5.1.1.6	Kriteriengeleitete Beurteilung vs. gefühlsmäßige Bewertung eines Produkts .....	193
5.1.2	Portraits.....	197
5.1.2.1	Der Unterricht bei Herrn Gasser.....	197
5.1.2.2	Der Unterricht bei Herrn Neuhaus .....	199
5.1.2.3	Der Unterricht bei Herrn Schneider .....	202
5.1.2.4	Der Unterricht bei Herrn Thommen .....	204
5.1.2.5	Der Unterricht bei Frau Wehrli.....	206
5.1.3	Unbegründete Priorität des Musizierens.....	209
5.1.4	Hegemonietheoretische Betrachtung von Musizieren und Nichtmusizieren als Antagonismen .....	217
5.2	Der Knotenpunkt „Singen“ .....	220
5.2.1	Ergänzende Portraits .....	223
5.2.1.1	„Ich mache es einfach nicht.“ – Musizieren bei Frau Wehrli.....	223
5.2.1.2	„Mich vielleicht ein wenig schonen.“ – Musizieren bei Herrn Gasser .....	225
5.2.1.3	„Ich komme aus dem Bereich Gesang“ – Musizieren bei Herrn Neuhaus .....	227
5.2.1.4	„Und andere, die eben auch nicht so gerne oder gut singen können, dass man dort mit Begleitungen etwas arbeitet“ – Musizieren bei Herrn Schneider.....	229
5.2.1.5	„Mit einer Klasse eine Band zusammentrommeln“ – Musizieren bei Herrn Thommen .....	230
5.2.2	Die Entleerung des Signifikants „Singen“ .....	231
5.2.2.1	Singen als „Konstruktion einer sozialen Gruppe“ .....	232
5.2.2.2	Singen als „Lernen des Songs“ .....	237
5.2.2.3	Singen als „praktikables Musizieren für überschüssige Schüler_innen der Klassenband“ .....	240
5.2.2.4	Singen .....	246
5.2.3	Dass geträllert wird, ist wichtiger, als was man singt!.....	249
5.3	Die Hegemonisierung des Knotenpunkts „Singen“ .....	255
5.3.1	Der Chor und die Schüler_innenkultur des bloßen Nachsingens – die Konstruktion von Antagonismen um den Knotenpunkt „Singen“ .....	257
5.3.2	Exkurs: Jungen können nicht singen – Geschlechtskonstruktion im Musikunterricht.....	268



5.3.3	Die Absorption kultureller Differenzen – Äquivalenzbeziehung über die Inhalte .....	278
5.4	Die große Unterwerfung – die Benotung der Schüler_innenleistung im Musikunterricht .....	288

## **Teil C Diskussion und Ausblick**

6.	Fazit .....	303
6.1	Zusammenfassung .....	305
6.2	Konsequenzen ... ..	313
6.2.1	... für die wissenschaftliche Musikpädagogik.....	314
6.2.2	... für den Musikunterricht .....	318
6.2.3	... für die Ausbildung zur Musiklehrperson .....	322
6.3	Schlussbemerkung .....	325
<b>Literatur</b> .....		328



„Das wirkliche Babel ist nicht so sehr dort, wo verschiedene Sprachen gesprochen werden, sondern dort, wo alle glauben, dieselbe Sprache zu sprechen und ein jeder denselben Worten eine andere Bedeutung gibt.“ (Gramsci 1933 [1996]: 1773)

## 1. Einleitung

Die kulturelle Diversität ist ein zentrales Thema in den Diskussionen um den Musikunterricht und spiegelt sich in bildungspolitischen Forderungen, ebenso wie in didaktischen Modellen und wissenschaftlich-theoretischen Überlegungen wider. Als Beispiel für die bildungspolitische Ebene kann der neue „Lehrplan 21“ genannt werden, der im Zusammenhang mit der Harmonisierung des Schweizer Schulsystems in der ganzen Deutschschweiz<sup>1</sup> eingeführt werden soll. Dieser nennt für das Fach Musik bereits auf der ersten Seite die Mündigwerdung der Schüler\_innen in Bezug auf die musikalische und musikkulturelle Vielfalt als eine übergeordnete Zielsetzung:

„Das Erschaffen von Kultur gehört zum Menschen. Die Teilhabe an Kunst und Kultur in der Musik und der musikalischen Alltagswelt ermöglicht es, sich auf musikalischer Ebene mit anderen Menschen zu verbinden und über die Kulturgrenzen hinaus zu kommunizieren. Musik kennt viele Formen und Stile. Die Kinder und Jugendlichen pflegen im ausserschulischen Bereich unterschiedlichste musikalische Praxen, welche durch biographische und kulturelle Einflüsse mitgeprägt werden. Durch die Auseinandersetzung mit musikalischer Tradition und Innovation auch im zeitgenössischen Musikschaffen treten Schülerinnen und Schüler in Dialog mit der eigenen Person und der Gesellschaft und lernen, sich in einer Lebenswelt, in der Musik in verschiedensten Formen und Funktionen allgegenwärtig ist, mündig zu bewegen.“ (D-EDK 2013: 1)

Auf der didaktischen Ebene zeigt sich die Relevanz der Thematik unter anderem im Modell des „Aufbauenden Musikunterrichts“, in welchem die „Erschließung von Kultur“ eines von drei Praxisfeldern ist, das einen zeitgemäßen Musikunterricht ausmachen soll (Jank, Bähr, Gies, Nimczik 2013: 92–93).<sup>2</sup> Und auch auf der wissenschaftli-

- 
- 1 Ich beziehe mich für das bildungspolitische Beispiel auf den Schweizer Kontext, erstens weil ich hier beruflich tätig bin und zweitens weil gerade die Implementierung eines Lehrplans für die gesamte Deutschschweiz zurzeit die wohl grösste das gesamte Schulsystem betreffende bildungspolitische Diskussion im deutschsprachigen Raum darstellt. Das aufgeführte Beispiel aus der Schweizer Bildungspolitik ist jedoch auch auf Deutschland übertragbar. Gies sagt in diesem Zusammenhang: „Betrachtet man den öffentlichen Diskurs um die Begründung des Schulfaches Musik und der mit diesem Fach verbundenen Bildungsziele, so erweist sich der Begriff Kultur als eine der zentralen Bezugskategorien dieses Diskurses.“ (Gies 2013: 88) Auch Alge und Krämer sagen, dass „[k]ein Rahmenlehrplan und (fast) kein Schulbuch [...] heutzutage an interkultureller Thematik vorbei[kommen].“ (Alge, Krämer 2013: 10)
  - 2 Wenn auch nicht an zentraler Stelle, hat immerhin dennoch bereits Heinz Antholz auf das Problem der (musik-)kulturellen Diversität für seine didaktische Konzeption hingewiesen: „Wenn das Ziel im Horizont einer unteilbaren Musik und Musikkultur ausge-

chen Ebene beschäftigen Fragen der Interkulturalität die Musikpädagogik schon „seit einigen Jahrzehnten“ (Niessen, Lehmann-Wermser 2012: 7). Mit der sogenannten interkulturellen oder interkulturell orientierten Musikpädagogik hat sich sogar eine Art Segment herausgebildet, welches sich mit Fragen zum Umgang mit kultureller Diversität befasst.<sup>3</sup> Sie vertritt in der Regel den normativen Anspruch, dass „wirklich alle Musikkulturen gleichberechtigt und gleichwertig nebeneinander stehen [können]“ (Barth 2013a: 187), und setzt sich gemäß einer kritischen Betrachtung von Vogt zum Ziel, den Schüler\_innen Empathie, Solidarität, Respekt, Offenheit und Toleranz für kulturelle Diversität zu vermitteln (Vogt 2004: 304; siehe auch Schatt 2008: 176).

Die Zentralität der Diskussion zum Umgang mit kultureller Diversität innerhalb der Musikpädagogik zeigt sich nicht zuletzt in der Anzahl entsprechender Veranstaltungen. Allein der „Arbeitskreis Musikpädagogische Forschung“ (AMPF) widmete vier seiner Jahrestagungen kulturbezogenen Themen.<sup>4</sup> Dazu kommen zahlreiche andere Veranstaltungen wie zum Beispiel die Vorlesungsreihe zum Thema „Responses to Diversity“, welche im Wintersemester 2012–2013 an der Staatlichen Hochschule für Musik und Darstellende Kunst in Stuttgart stattfand (siehe Knigge, Mautner-Obst 2013), die im Jahr 2013 an der Universität Kassel durchgeführte Tagung zum Thema „Kulturelle Identität und soziale Distinktion“ (Gies, Hess 2013) oder das im November 2018 an der Hochschule für Musik und der Pädagogischen Hochschule in Freiburg durchgeführte Symposium mit dem Titel „Interkulturalität – Musik – Pädagogik“. Einer kürzlich erschienenen Ausgabe der Zeitschrift „Diskussion Musikpädagogik“ ist zudem zu entnehmen, dass sich zurzeit mindestens drei Dissertationsprojekte im Entstehen befinden, welche sich ebenfalls diesen Fragen annehmen (Heuger 2016; Viertel 2016; Völker 2016).

---

macht ist, erheben sich Sorgen, ob und wie die pluralistische Zielplanung mit heterogenen Unterrichtsinhalten [...] zu operationalisieren und die Gefahr eines kulturtouristischen Vielerleis zu bannen ist.“ (Antholz 1972: 127)

- 3 Thomas Ott (2012a) zeichnet diese historisch nach und sieht deren Beginn in den 1980er-Jahren, als aufgrund der wachsenden Anzahl türkischer Kinder und Jugendlicher in Deutschen Klassenzimmern vermehrt Überlegungen angestellt wurden, deren Musik in den Musikunterricht zu integrieren. Er spricht deshalb von einer „migrationsbezogenen Linie interkultureller Musikpädagogik“ (ebd.: 114), da diese von musikalischen Interessen und Praxen der Kinder von Migrant\_innen ausgeht und nach deren Rolle in der Pädagogik fragt. Zu Beginn der 1990er-Jahre weitete sich laut Ott der Ansatz dann auf andere Kulturen jenseits der Musikkulturen dieser Kinder aus. Neu sei nicht mehr das Interesse an den Menschen (mit Migrationshintergrund) im Fokus gestanden, sondern das Interesse an bestimmten Musikstilen, welche dann Fragen nach dem kulturellen Kontext dieses Stils nach sich zogen. Im Gegensatz zur migrationsbezogenen Linie spricht Ott deshalb hier von einer „musikkulturellen Linie interkultureller Musikpädagogik“ (ebd.: 114–115; siehe auch Kautny 2010: 34). Während diese Entwicklung gemäß Ott nun die Berücksichtigung der „musikalischen Interessen und einer möglichen musikalischen Praxis aller Schüler, ungeachtet ihrer Herkunft“ (ebd.: 115) ermöglichte, bemängelt Stroh, dass dadurch die Musik der Kinder der Migrant\_innen vernachlässigt wurde (Stroh 2011a 57–58).

Clausen steht nicht nur diesen wissenschaftlich überholten historiografischen Bemühungen kritisch gegenüber (Clausen 2013a: 9–10 Fn. 14; 15–16), sondern der gesonderten Behandlung fremder Musiken innerhalb eines separaten Fachbereichs insgesamt (ebd.: 15–16).

- 4 Im Jahr 1982 lautete das Thema „Musikalische Teilkulturen“. „Kultureller Wandel und Musikpädagogik“ stand 1999 im Mittelpunkt und an der Jahrestagung von 2006 wurde „Interkulturalität als Gegenstand der Musikpädagogik“ thematisiert. Im Jahr 2016 lag der Fokus dann auf „Musikpädagogik und Kulturwissenschaft“.

Bei genauerer Betrachtung fällt allerdings auf, dass gerade die entsprechenden Tagungen seit über 30 Jahren immer auf dieselbe Weise begründet werden: Die Globalisierung und die Möglichkeiten massenmedialer Verbreitung würden eine hohe Diversität von Musik und musikalischen Praxen in den Unterricht tragen, was wiederum die Musikpädagogik zu einer Reaktion zwingt. Schon bei der ersten AMPF-Tagung zu dieser Thematik stellte man fest, dass „im Zeitalter der Medien [die relativ geschlossene Welt der mitteleuropäischen Tonalität] in eine lange Reihe musikalischer Teilkulturen zerfallen [ist]“ (Klüppelholz 1983: 5). 17 Jahre später, auf der AMPF-Tagung von 1999, thematisierten einige Vorträge „den kulturellen Wandel am Beispiel der Globalisierung des Zugangs zu musikalischen (Teil-)Kulturen unter dem Einfluss der Massenmedien“ (Knolle 2000: 7). „Denn es unterliegt keinem Zweifel, dass der kulturelle Wandel – um es historisch zu akzentuieren – anhand der Entwicklungslinien von den fünfziger Jahren (nämlich der Polarisierung in Hochkultur und Trivialekultur) hin bis zu den neunziger Jahren (der multikulturellen Erlebnisgesellschaft) einer dringenden Aufarbeitung bedarf.“ (ebd.) Weitere sieben Jahre später ist es immer noch das „Fremde, das im Zeitalter der Globalisierung von allein [sic] Seiten in den eigenen Kulturraum hineinströmt [...und] eine Vielfalt von Musik [..., die] über die Medien auf uns einströmt“ (Schläbitz 2007: 8). Immer noch „gilt es für eine zeitgemäße Musikpädagogik im Zeitalter globaler, frei zirkulierender Informationsströme sich zu öffnen und weiterzudenken.“ (ebd.) Und auch die erwähnte Vorlesungsreihe in Stuttgart begründete sich mitunter dadurch, „dass insbesondere die Phänomene ‚Globalisierung‘ und ‚Diversität‘ in jüngster Vergangenheit intensiv in Zusammenhang mit Musik diskutiert werden, weisen doch Musik und der Umgang mit ihr ein hohes Maß an Diversität auf.“ (Knigge, Mautner-Obst 2013: 5) Noch erstaunlicher ist es aber, dass auch die entsprechenden musikpädagogischen „Responses to Diversity“ (ebd.) nicht wirklich neu ausfallen. Theorie und Praxis werden, wie Clausen (2013a: 10) feststellt, kaum vorangebracht. So hat zum Beispiel Volker Schütz Mitte der 1990er-Jahre das Konzept der Transkulturalität in die musikpädagogische Diskussion eingebracht. Bereits 1996 wurde diesbezüglich eine Tagung zu transkultureller Musikerziehung veranstaltet, welche in die Publikation „Musik transkulturell erfahren – Anregungen für den schulischen Umgang mit Fremdkulturen“ (Claus-Bachmann 1998) mündete. 15 Jahre später wird die Notwendigkeit des Symposiums „Transkulturalität und Musikvermittlung“ (Binas-Preisendörfer, Unseld 2012) unter anderem dadurch begründet, dass „Aspekte von Alterität und Transkulturalität [...] immer noch eine Herausforderung [darstellen], vor allem dann, wenn Transkulturalität vermittelt werden soll.“ (ebd.: 7) Die entsprechende Publikation soll zudem „einen Überblick zum Stand der *gerade erst begonnenen* Forschung“ (ebd., Hervorh. O. B.) ermöglichen. Wenn also einerseits stets die gleichen Herausforderungen festgestellt werden, aber andererseits stets auf dieselbe Weise darauf reagiert wird, macht dies durchaus misstrauisch. Es kommt, mit Clausen gesprochen, der Verdacht auf, dass es sich um „Sprachverstecke“ (Clausen 2013a: 9) handelt, „mit denen nicht selten ein (scheinbarer) Neustart versucht wird, zumindest aber eine bereits seit Jahrzehnten bestehende Diskussion (wieder)belebt werden soll.“ (ebd.)

Tatsächlich wies Jürgen Vogt (2004: 305) schon 2004 auf ein beklagenswertes Defizit an einer Erweiterung der musikpädagogischen Theoriebildung in der Interkulturellen Musikpädagogik hin. Diese Kritik wird knapp zehn Jahre später von Knigge (2012:

52; 2013: 64) wiederholt, der zudem einen Mangel an entsprechender empirischer Forschung feststellt. Auch Clausen (2013a: 9–10) bemängelt sowohl die fehlende empirische Gründung als auch die fehlende theoretische Verankerung der musikpädagogischen Diskussion zum Umgang mit kultureller Diversität.

Die vorliegende Arbeit verstehe ich als Beitrag zur Schließung dieser beiden Desiderate. Mit Bezug auf kulturwissenschaftliche Theorien möchte ich erstens ein Neudenken des Umgangs mit kultureller Diversität auf einer theoretisch-konzeptionellen Ebene anstoßen und dieses zweitens anhand entsprechender empirischer Forschung konkretisieren.

Es ist mir wichtig, gleich an dieser Stelle zu betonen, dass ich dabei so gut als möglich darauf verzichte, von einer „Interkulturellen Musikpädagogik“ zu sprechen, die sich als ein Segment der Musikpädagogik dem Umgang mit fremder Musik und fremden Kulturen im Musikunterricht widmet. In meinen Erörterungen wird sich zeigen, dass fremde Kulturen und fremde Musik musikpädagogische Konstrukte sind, also durch das Reden, Schreiben, Unterrichten etc. erzeugt werden, und deshalb zu musikdidaktischen Positionen insgesamt zu setzen sind, wie Clausen (2013a: 9) es fordert. „Es wird stets über den Musikunterricht und nicht über eine Sonderform desselben nachzudenken sein.“ (ebd.: 16) Ebenfalls absichtlich umgehe ich die unter Musikpädagog\_innen beliebte Unterscheidung zwischen inter- und transkulturellen Ansätzen. Es wird ein Teil meiner Kritik an der (redundanten) musikpädagogischen Diskussion sein, dass sie sich zu sehr auf Terminologien versteift (siehe auch Clausen 2013a: 8, 20, 25), während auf einer konzeptionellen Ebene die Unterschiede der einzelnen Ansätze weitaus geringer sind. Stattdessen spreche ich von kultureller Diversität.<sup>5</sup>

Epistemologisch nehme ich den Standpunkt einer „Musikpädagogik als kritische Kulturwissenschaft“ in Anlehnung an Vogts (2006; 2014) konzeptionellen Vorschlag ein. Kulturwissenschaft ist gemäß einer Vielzahl von Autor\_innen nicht als einheitliche Disziplin zu verstehen. Vielmehr wird von Kulturwissenschaften im Plural gesprochen, womit interdisziplinäre Erkenntnisinteressen und Forschungsfragen innerhalb der Sozialwissenschaften rund um den Forschungsgegenstand „Kultur“ gemeint sind (z. B. Nünning, Nünning 2003: 2; Jaeger, Liebsch 2011: X; Moebius, Quadflieg 2011: 11; Reckwitz 2011b: 1). Unter „Kultur“ werden geteilte Symbolsysteme und kollektive Wissensordnungen verstanden, vor deren Hintergrund die Menschen der sozialen Welt Sinn und Bedeutung verleihen und die dadurch Handeln ermöglichen und einschränken. Dabei handelt es sich innerhalb des kulturwissenschaftlichen Programms durchaus um eine einheitliche theoretische Perspektive (Reckwitz 2006: 16; siehe auch Wirth 2008: 18; Moebius 2009: 8–9; Böhme, Matussek, Müller 2002: 71). Folglich ist auch die Musikpädagogik anschlussfähig an die Kulturwissenschaften, wenn sie handlungskonstitutive Sinnsysteme und Wissensordnungen in den Blick nimmt.

---

5 Es ist mir bewusst, dass auch der Begriff „Diversität“ keinesfalls eindeutig ist (siehe z. B. Vogt 2011: 6; für den Unterschied zwischen Diversität und Vielfalt siehe Clausen 2009: 132; für den Unterschied zwischen Diversität und Heterogenität siehe Alge 2012: 24). Um den Fokus jedoch nicht erneut auf Begriffsspitzeleien zu legen und gleichzeitig von grundlegenden Problemen abzulenken, optiere ich in meiner Arbeit für eine pragmatische Handhabung des Begriffs „Diversität“ im Sinne Schippers. Kulturelle Diversität ist demnach ein neutraler Begriff und umfasst mono-, multi-, inter- und transkulturelle Einstellungen, deren Grenzen überdies ohnehin fließend sind (Schippers 2010: 29; siehe auch Clausen 2013a: 20–21).

Dem Kultursoziologen Andreas Reckwitz zufolge erlebt diese theoretische Perspektive innerhalb der Kulturwissenschaften jedoch eine Ausdifferenzierung, welche sich in der Verortung dieser Symbolsysteme und Wissensordnungen zeigt. Am vielversprechendsten scheinen ihm die praxeologischen Theorieoptionen, weil sie gerade im Zusammenhang mit der Interpretation von Globalisierung als kulturelles Phänomen am wenigsten dazu tendieren, kulturelle Sinn Grenzen zu reifizieren und damit zu essenzialisieren (Reckwitz 2005: 106–107). Diesen Theorieoptionen zufolge befinden sich die handlungskonstitutiven Sinnsysteme und Wissensordnungen in den sozialen Praktiken.

„Soziale Praktiken stellen einen Komplex von kollektiven Verhaltensmustern und gleichzeitig von kollektiven Wissensordnungen [...] sowie diesen entsprechenden Mustern von subjektiven Sinnzuschreibungen dar, die diese Verhaltensmuster ermöglichen und sich in ihnen ausdrücken.“ (Reckwitz 2006: 565)

Somit wird gewissermaßen die Huhn-Ei-Frage hintergangen, wenn einerseits durch soziale Praktiken ein Sinnsystem hergestellt wird, das andererseits gleichzeitig wiederum gewisse soziale Praktiken ermöglicht bzw. verunmöglicht. Weder sind Handlungen ausschließlich als Folge einer immer schon vorhandenen Wissensordnung zu verstehen, noch sind Wissensordnungen den Interpretationen der Subjekte nachgestellt in dem Sinne, dass sie erst durch diese entstehen. Soziale Praktiken sind immer gleichzeitig Wissensordnungen und deren Interpretationen durch die handelnden Akteur\_innen.

Folglich nehme ich in der vorliegenden Arbeit die Wissensordnungen in den Blick, welche einem Zugang zu und einem Umgang mit kultureller Diversität zugrunde liegen. Diese Wissensordnungen verorte ich in den (musikpädagogischen) Praktiken selbst.

Anhand dieser praxeologischen Theorieoption lässt sich schließlich auch der Aspekt des Kritischen meiner kulturwissenschaftlichen Perspektive erklären. Konsequenterweise müssen nämlich der Musikunterricht wie auch die wissenschaftliche musikpädagogische Diskussion selbst als Kultur begriffen werden. Bezüglich des Musikunterrichts schreibt Vogt, dass

„das Lehren und das Lernen von Musik [...] eine Form musikbezogener kultureller Praxis [ist]: Es wird in einer Institution wie der Schule Musik gemacht, es wird in besonderer Weise über sie gesprochen, es finden schulische, musikbezogene Rituale statt, Musik wird medial vermittelt etc.“ (Vogt 2014: 3)

All diese Praktiken erzeugen nun ein spezifisches Sinnsystem bzw. eine spezifische Wissensordnung. Doch auch durch die wissenschaftliche Praxis des Forschens, Theoretisierens und Darstellens wird eine Wissensordnung erzeugt, die wiederum anzeigt, was überhaupt auf welche Art erforscht, theoretisiert und dargestellt werden kann. Wenn nun aber der soziale Sinn nicht auf stabile Entitäten gründet, sondern in den Praktiken liegt, gewinnt seine Kontingenz an Bedeutung (vgl. Vogt 2006: 15; ebd. 2014: 5). In dieser Kontingenzzperspektive – die Grundlage des wissenschaftlichen sowie unterrichtlichen Handelns und Denkens könnte immer auch anders aussehen – entpuppt

sich das kritische Potenzial des kulturwissenschaftlichen Zugangs: Versucht man sich, wie die Ethnografen Hirschauer und Amman schreiben, vom „Modus einer falschen Vertraulichkeit mit der eigenen Kultur“ (Hirschauer, Amman 1997: 10) zu lösen, und nimmt deren unausgesprochene oder unreflektierte Voraussetzungen in den Blick, wird auch der Geltungsanspruch der eigenen Erkenntnisse relativiert (siehe Reckwitz 2011b: 2; für die Musikpädagogik Vogt 2006: 16; ebd. 2014: 5; Hornberger 2017: 30). Im Kontext meiner Arbeit meint „kritisch-kulturwissenschaftlich“ folglich, der Naturalisierung dieser unausgesprochenen und (oftmals) unreflektierten Voraussetzungen des eigenen Tuns und Handelns entgegenzuwirken, indem sie als kulturell konstituiert sichtbar gemacht werden.

Aus dieser epistemologischen Position heraus begründet sich auch das Vorhaben der Arbeit. Ausgangspunkt ist diesmal nicht die Wahrnehmung einer zunehmenden musikkulturellen Diversität, auf die irgendwie zu reagieren ist. Vielmehr werde ich im Verlaufe meiner Arbeit aus einem kritisch-kulturwissenschaftlichen Blickwinkel darlegen, dass die Musikpädagogik<sup>6</sup> im Umgang mit kultureller Diversität ihren eigenen kulturellen Standpunkt systematisch ausblendet oder gar naturalisiert. Die wissenschaftliche Diskussion muss deshalb ganz im Sinne Vogts, „selbst ein Gegenstand kritischer Kulturwissenschaft [werden], einfach schon, weil sie den Stand eines reflektierten Verhältnisses zur eigenen Kultur nicht erreicht hat.“ (Vogt 2014: 5) Zwar werden in der Musikpädagogik auch kulturwissenschaftliche Theorien rezipiert, allerdings werden diese zum Teil mit inkommensurablen anderen Theorien vermengt. Dies mag zusammen mit dem erwähnten Versäumnis, den eigenen kulturellen Standpunkt zu reflektieren, ein Grund dafür sein, dass der Umgang mit kultureller Diversität in der deutschsprachigen Musikpädagogik, gemäß meiner These, essenzialistisch und eurozentristisch geprägt ist.

Der Essenzialismus bezieht sich vor allem auf die Kulturkonzepte selbst. Diesbezüglich wird sich in der Arbeit zeigen, dass auch die Reflexionen zum Kulturbegriff von Schütz (z. B. 1998) und Barth (z. B. 2008) keine Abhilfe bieten. Das von Schütz rezipierte Konzept der Transkulturalität des Philosophen Wolfgang Welschs wird mitsamt seiner Kritik am Konzept der Interkulturalität, welche Kulturen als Kugeln oder autonome Inseln konzipiere, innerhalb der Musikpädagogik wohlwollend aufgenommen. Kaum ein Text zu dieser Thematik kommt fortan ohne den Hinweis auf binnenkulturelle Diversität und transkulturelle Verflechtungen aus. Allerdings begnügt man sich damit. *Wo* eine in sich diverse und mit anderen Kulturen verflochtene Kultur zu finden ist und *was* diese auszeichnet, scheinen indes keine Fragen zu sein. Auf konzeptioneller Ebene werden Kulturen deshalb immer noch (implizit) als homogen angepriesen. Auch Barths Einführung des bedeutungs- und wissensorientierten Kulturbegriffs

---

6 Damit meine ich im Kontext dieser Arbeit die Musikpädagogik Deutschlands. Diese Einschränkung ergibt sich einerseits, weil die musikpädagogische Diskussion zum Umgang mit kultureller Diversität im deutschsprachigen Raum – mit wenigen Ausnahmen (z. B. Bailer) – vor allem von Deutschen Autor\_innen geführt wird, und andererseits, weil diese Diskussion durchaus als mehr oder weniger geschlossenes System betrachtet werden kann. So werden entsprechende englischsprachige Texte höchstens von Clausen rezipiert, finden aber ihren Einzug in die deutschsprachige Diskussion in dem Sinne nicht, als dass diese Rezeptionen von den anderen Autor\_innen weitgehend unberücksichtigt bleiben.



in die musikpädagogische Diskussion, unter welchem – durchaus im Sinne des oben genannten kulturwissenschaftlichen Verständnisses – geteilte Sinnsysteme und kollektive Wissensordnungen verstanden werden, die dem sozialen Handeln zugrunde liegen, vermag den Kulturrenzialismus nicht zu überwinden. Wie sich zeigen wird, handelt es sich bei der Barthschen Prägung dieses Kulturbegriffs nicht um ein neues Verständnis von Kultur, sondern eher um einen neuen Umgang bzw. eine Identifikation mit bereits existierenden Kulturen (siehe z. B. Barth 2013b: 56), unter denen nach wie vor soziale Kollektive verstanden werden (siehe z. B. Barth 2013c: 69, 78). Eurozentristisch ist die Diskussion, weil die Grundlage des Vergleichs von und die Kommunikation zwischen Kulturen (auch) über deren Musik geschehen soll. Wie sich zeigen wird, entstammt das diesbezügliche Konzept von „Musik“ den europäischen Hochschulen.

Gemäß meiner These werden „Kulturen“ in der musikpädagogischen Diskussion also zwar auch als Wissensordnungen bezeichnet, allerdings nicht in einem kulturwissenschaftlichen Sinne. Wissensordnungen sind hier immer noch an soziale Gruppen gebundene Entitäten, welche (im Idealfall friedlich) nebeneinander existieren, in die man eintauchen kann, von denen man lernen kann und die über die Universalie „Musik“ miteinander kommunizieren können. Diese Auffassung ist aus einer kritisch-kulturwissenschaftlichen Perspektive allerdings nicht haltbar, weil das Erkennen von nebeneinander existierenden Wissensordnungen theoretisch nur von außerhalb derjenigen möglich wäre. Akzeptiert man aber, dass der eigene Blick ebenfalls einer Wissensordnung unterliegt, kann eine „wirklich“ fremde Kultur gar nicht als solche erkannt werden, weil sie stets nur aus dieser eigenen Wissensordnung heraus interpretiert werden kann.

Wenn zudem das handlungskonstitutive Moment von Wissensordnungen (siehe beispielsweise Reckwitz 2006: 16) berücksichtigt wird, ergibt sich eine ganz neue Sicht auf Kommunikation zwischen Kulturen. Handeln und Verhalten sind dann nämlich nur nachvollziehbar, wenn diesen ein geteiltes Sinnsystem bzw. eine gemeinsame Wissensordnung zugrunde liegt. In diesem Fall hat man es aber genau betrachtet nicht mehr mit verschiedenen Kulturen zu tun. Kommunikation zwischen Kulturen kann getreu der praxeologischen Perspektive nur aufgrund der situativen Herstellung einer gemeinsamen Wissensordnung stattfinden. Und dies ist in jedem Fall ein machtabhängiges Unternehmen, weil sich immer ein System, oder zumindest Teile davon, über ein anderes setzt (siehe Blanchard 2018: 287). Ott schreibt in diesem Zusammenhang:

„[A]n die Stelle von ‚Kulturen‘, die miteinander kommunizieren könnten, ist eine unübersichtliche Fülle von heterogenen Strukturen und Befindlichkeiten getreten, [...] die überhaupt zunächst mal als solche erkannt werden müssten, denn sie verschwinden zusehends hinter Ritualen und Strategien des Verallgemeinerns, vordergründigen Verstehens, Kulturalisierens, Marginalisierens, Absolutsetzens der jeweils eigenen Perspektive.“ (Ott 2012a: 127)

In den Kulturwissenschaften wird genau diese machtvoll-praktische Praxis, die das eigene Sinnsystem bzw. die eigene Wissensordnung als alternativlos zu naturalisieren versucht, als **Hegemonie** bezeichnet (Moebius 2009: 160; Reckwitz 2011a: 304).

Entsprechend besteht mein theoretischer Beitrag darin, kulturelle Diversität nicht länger als (möglichst friedliches) Nebeneinander verschiedener real existierender Wis-

sensordnungen zu sehen, sondern Kommunikation zwischen Kulturen als hegemonialen Prozess der (situativen) Herstellung einer gemeinsamen Wissensordnung zu denken.

An dieser Stelle setzt meine empirische Forschung an. Sie ist entsprechend nicht „nur“ als Kompensation des von vielen Autor\_innen festgestellten Mangels einer empirischen Gründung der Diskussion um kulturelle Diversität im Musikunterricht zu verstehen, sondern auch als Veranschaulichung und erste Konkretisierung des neuen theoretischen Denkens. Durch einen Fokus auf die Praktiken des Musikunterrichts soll veranschaulicht werden, wie diese zur Herstellung einer Wissensordnung beitragen. Getreu der kritisch-kulturwissenschaftlichen Perspektive muss diese Herstellung aber als machtbezogenes Unternehmen gedacht werden. Die durch unterrichtliches Handeln erzeugten Sinnsysteme und Wissensordnungen ermöglichen zwar Anschluss handeln, schränken es aber wiederum auch ein. Sie geben an, wer was tun und sagen kann, was warum als „Kultur“ gesehen wird, was überhaupt als musikalisches Handeln und Musik denk- und verstehbar ist usw. Gerade in kulturell heterogenen Kontexten wie dem Musikunterricht ist dies immer auch eine hegemoniale Operation, weil alternative Sinnsysteme und Wissensordnungen zur Handlungserklärung ausgeschlossen werden (müssen), damit eine gemeinsame Orientierung, gemeinsames Handeln und Kommunikation möglich sind. Die Konkretisierung meines theoretischen Denkens durch die empirische Forschung liegt folglich in der Beantwortung folgender Forschungsfrage:

#### Welche Hegemonie dominiert den Musikunterricht?

Zur Beantwortung dieser Frage habe ich – getreu der praxeologisch-kulturwissenschaftlichen Theorieoption, welche die Wissensordnungen in den sozialen Praktiken verortet – einen ethnografischen Zugang gewählt. Ich habe an 44 Musikstunden an Deutschschweizer Sekundarschulen teilgenommen und dabei deren spezifische soziale Praktiken beobachtet, protokolliert und im Anschluss interpretativ analysiert. Zusätzlich habe ich in leitfadengestützten Interviews sowohl mit Lehrpersonen als auch mit Schüler\_innen über meine Analysen gesprochen und die Protokolle dieser Gespräche in die weiteren Interpretationen miteinbezogen. Aufgrund meines spezifischen Forschungsinteresses fand die interpretative Analyse unter einer Zuspitzung des bereits dargelegten kulturwissenschaftlichen Fokus statt. Mit der Hegemonietheorie von Ernesto Laclau und Chantal Mouffe (2012) habe ich den Machtaspekt der (unterrichtlichen) Praktiken zur Konstitution der Sinnsysteme und Wissensordnungen beleuchtet, die dem Musikunterricht zugrunde liegen.

Die Arbeit gliedert sich in drei Teile, nämlich eine ausführliche und kritische Aufarbeitung des musikpädagogischen Diskussionsstandes zum Umgang mit kultureller Diversität im Musikunterricht (Teil A), eine empirische Untersuchung von Hegemonie im Musikunterricht (Teil B) und ein Fazit (Teil C).

Teil A dient primär zur Kontextualisierung meiner Arbeit im wissenschaftlich-musikpädagogischen Feld. Die von mir vertretene kulturwissenschaftliche Position wird hier durch eine kritische Betrachtung des musikpädagogischen Umgangs mit kultu-

reller Diversität erörtert. Ich leiste dabei keine Aufarbeitung der unterschiedlichen kulturwissenschaftlichen Strömungen (wie z. B. der „Cultural Studies“) und ihrer Beziehungen zum gesamten Feld, sondern erörtere nur die den Kulturwissenschaften gemeinsame epistemologische Position. Ebenso gehe ich nicht auf die oben angedeutete Inkommensurabilität von kulturwissenschaftlichen Theorien, die von der Musikpädagogik bereits rezipiert, aber mit anderen Theorien vermengt wurden, ein. Es geht mir lediglich darum, Hegemonie im Sinne von kultureller Macht als Desiderat der musikpädagogischen Diskussion herauszuarbeiten und meine Forschungsfrage entsprechend zu kontextualisieren. Die Erörterung gliedert sich entlang der musikpädagogischen Vorstellung, dass zur respektvollen, toleranten und offenen Einstellung gegenüber kultureller Diversität im Musikunterricht fremde Kulturen vermittelt werden sollen, und stellt entsprechend die Fragen, was Kultur, was Vermittlung und was Musikunterricht in diesem Kontext sind. Zunächst diskutiere ich das musikpädagogische Verständnis von Kultur und schlage aufgrund des diesbezüglich vorgefundenen Essenzialismus eine neue Konzeption vor (Kapitel 2.2). In Kapitel 2.3 arbeite ich danach heraus, inwiefern die Konzeptionen zur Vermittlung fremder Kulturen im Musikunterricht eurozentristisch sind. Schließlich zeige ich, dass der Musikunterricht als „eigenständige Kultur“ in der Diskussion gar nicht beachtet wird, obwohl bei einem zeitgemäßen kulturwissenschaftlichen Verständnis von „Kultur“ sowohl Kulturen als auch deren Vermittlung letztlich ein Produkt der „eigenen Kultur“ sind und diese demnach der primäre Fokus darstellen müsste (Kapitel 2.4).

Deshalb blicke ich bei meiner empirischen Untersuchung im Teil B auch auf die „eigene Kultur“ des Musikunterrichts. Dazu stelle ich zuerst die Hegemonietheorie von Ernesto Laclau und Chantal Mouffe vor, welche die epistemologische Grundlage der empirischen Untersuchung bildet (Kapitel 3). Danach folgt in Kapitel 4 eine Klärung des methodischen Vorgehens zur Beschreibung von Kultur. Schließlich portraitiere ich den beforschten Musikunterricht aus dieser hegemonietheoretischen Perspektive (Kapitel 5).

Im Teil C vergleiche ich die Ergebnisse meiner empirischen Untersuchung mit der wissenschaftlich-theoretischen Diskussion zur Vermittlung von und Sensibilisierung für kulturelle Diversität (Kapitel 6.1). Unter Berücksichtigung meiner theoretischen Perspektive zusammen mit den Erkenntnissen der empirischen Forschung formuliere ich im Anschluss daran Konsequenzen für die wissenschaftliche Musikpädagogik, den Musikunterricht und die Ausbildung zur Musiklehrperson (Kapitel 6.2). In Kapitel 6.3 plädiere ich schließlich für eine radikale Neuausrichtung der musikpädagogischen Diskussion zum Umgang mit kultureller Diversität.



# **Teil A**

## **Diskussionsstand**



## 2. Der Umgang mit kultureller Diversität in der Musikpädagogik

In den Erörterungen des ersten Teils dieser Arbeit wird der Stand der musikpädagogischen Diskussion Deutschlands zum Umgang mit kultureller Diversität aufgearbeitet.<sup>7</sup> Dies dient vor allem dazu, die Desiderata der Diskussion aufzuzeigen, um meine Forschungsfrage darin verorten zu können. Der Umfang dieses Unternehmens scheint für die Kontextualisierung einer empirischen Forschung eher unüblich und nimmt bisweilen gar diskursanalytische Züge an. Ich erachte dies jedoch als notwendig, um meine dezidierte kulturwissenschaftliche Position zu akzentuieren und der Position einer erziehungswissenschaftlich orientierten Interkulturellen Pädagogik, aus welcher die musikpädagogische Diskussion (wenn oft auch nur implizit) weitgehend geführt wird (vgl. Clausen 2013b: 211–212), gegenüberzustellen.

In diesem Sinne stellt die nachfolgende Herausarbeitung der Leerstellen auch eine Kritik an der musikpädagogischen Diskussion dar, die aus meiner Sicht den eigenen epistemologischen Standpunkt zu wenig reflektiert und – nicht zuletzt aufgrund hoher Selbstreferenzialität und der damit einhergehenden Ausblendung der Entwicklungen in den Nachbarwissenschaften – bezüglich des Umgangs mit kultureller Diversität die eigene Verstricktheit in Macht zu sehr vernachlässigt. Eine konsequente Berücksichtigung der in diesem Kapitel ausgeführten Überlegungen würde schließlich in eine Neujustierung der gesamten Diskussion münden.<sup>8</sup>

Um einen Überblick über das Feld zu vermitteln, stelle ich in einem ersten Kapitel äußerst knapp die Diskussionsbeiträge der Autor\_innen vor, welche sich konzeptionell mit dem Umgang mit kultureller Diversität im Musikunterricht befassen (Kapitel 2.1). Ergänzt durch vereinzelte Texte anderer Autor\_innen nehme ich anschließend eine genauere und kritische Betrachtung dieser Konzeptionen vor, um aufzuzeigen, welche Rolle Macht im Umgang mit kultureller Diversität spielt – oder eben in der musikpädagogischen Diskussion gerade nicht spielt. Die Gliederung dieser Betrachtung speist sich aus den Konzepten selbst. Bezüglich der Heranführung von Schüler\_innen an kulturelle Diversität gehen nämlich die meisten Autor\_innen, wenn zum Teil auch nur implizit, von einem einfachen Modell aus, bei welchem spezifische (Musik-)Kulturen im Musikunterricht vermittelt und dadurch für die Schüler\_innen

7 Für die Begründung der Einschränkung auf Deutschland siehe Fußnote 6.

8 In ihrer Dissertationsarbeit schreibt Dorothee Barth: „Viele Texte von Kolleginnen und Kollegen, die hier analysiert werden, sind verdienstvolle, engagierte und intelligente Arbeiten. Wenn sie hier auf ihre Verwendungsweise des Kulturbegriffs kritisch geprüft und seziert werden, ist dies nicht als mangelnde Anerkennung, sondern – im Gegenteil – als Angebot zu verstehen zu einem weiteren gemeinsamen, respektvollen, leidenschaftlichen und wahrscheinlich nie endenden Ringen um die musikpädagogischen Möglichkeiten der Verständigung von Kindern und Jugendlichen aller Kulturen untereinander.“ (Barth 2013a: 31) Da ich der weitverbreiteten musikpädagogischen Meinung, dass Kinder unterschiedlichster Kulturen im Musikunterricht aufeinandertreffen und es nun darum ginge, eine Verständigung zu organisieren, durchaus kritisch gegenüberstehe und den musikpädagogischen Kulturbegriff in dieser Arbeit abermals in Frage stelle, hoffe ich, dass das Ringen um die Möglichkeiten der Verständigung aller Kulturen endlich abgelöst wird durch eine kritische Selbstreflexion im Umgang mit kultureller Diversität. Ich ersetze also „die musikpädagogischen Möglichkeiten der Verständigung von Kindern und Jugendlichen aller Kulturen untereinander“ durch „die musikpädagogische kritische Selbstreflexion bezüglich kultureller Diversität“, übernehme ansonsten Barths Zitat vollumfänglich auch für die vorliegende Arbeit.

erfahrbar werden. Daraus ergeben sich drei Fragen: Erstens was eine Kultur ist (Kapitel 2.2)? Zweitens wie die Vermittlung dieser Kultur im Musikunterricht geschehen soll (Kapitel 2.3)? Drittens was eigentlich Musikunterricht in diesem Zusammenhang ist? Diese dritte Frage wird oft übersehen, ist aber deshalb umso wichtiger (Kapitel 2.4). Im Anschluss an diese Aufarbeitung kann schließlich meine Forschungsfrage auf den Diskussionsstand bezogen werden (Kapitel 2.5).

## 2.1 Die Autor\_innen und ihre Diskussionsbeiträge

Die Publikationen, welche dem Feld der sogenannten interkulturell orientierten Musikpädagogik zugerechnet werden können, belaufen sich auf eine schier unüberblickbare Anzahl.<sup>9</sup> Von Überlegungen zu und Analysen von Zielsetzungen (z. B. Feucht 2007; Jünger 2011) über Untersuchungen von Schulmaterialien (z. B. Eckhart 1992; Jünger 2007; Kontos 2007; Barth 2012) und konkreten Vorschlägen zur Unterrichtsgestaltung (z. B. Kruse 2003; Ansohn, Terhag 2004) bis hin zu Überlegungen, wie „Interkulturelle Kompetenz“ in Anlehnung an die allgemeine Kompetenzorientierung im Schulunterricht aussehen könnte (Knigge, Niessen 2012), sind unterschiedliche Textsorten zu finden. Ich beschränke mich in diesem Kapitel nur auf die für meine Forschungsfrage relevanten Beiträge, nämlich jene, die sich auf einer konzeptionellen Ebene mit der Frage befassen, wie mit kultureller Diversität im Musikunterricht umzugehen ist.<sup>10</sup>

Irmgard Merkts „Schnittstellenansatz“ ist in ihren eigenen Worten „das erste größere Konzept einer interkulturellen Musikerziehung“ (Merkt 2013: 115) und laut Stroh so eng mit ihr verknüpft, dass er auch als deren Wesensmerkmal verstanden wurde (Stroh 2011b: 1). Merkts Konzept gründet auf der Feststellung, dass türkische Musik im Musikunterricht trotz der damals steigenden Anzahl von Schüler\_innen aus der Türkei in deutschen Schulen kaum beachtet wurde (Merkt 1983: 220) und die spärlichen musikpädagogischen Überlegungen zum Umgang mit ausländischen Kindern zu diesem Zeitpunkt von einem Assimilationsansatz geprägt waren. Demgegenüber war

9 Siehe diesbezüglich die Literaturlisten von Stroh und Ott auf [www.interkulturelle-musikerziehung.de](http://www.interkulturelle-musikerziehung.de) [letzter Zugriff 17.04.2018] sowie die (wenn auch nicht mehr ganz aktuelle, so dennoch) sehr umfangreiche Bibliografie von Helms (2003).

10 Damit soll auch verdeutlicht werden, dass es bei meiner nachfolgenden Darstellung der „musikpädagogischen Diskussion“ um eine machtvolle Vereinheitlichung meinerseits handelt: Die einzelnen Autor\_innen leisten jeweils einen spezifischen Beitrag, der aber in meiner Analyse immer in Bezug zur gesamten Diskussion gesetzt wird. Dadurch werden auch Zusammenhänge und Verbindungen unterstellt, die von den jeweiligen Autor\_innen in ihren Texten möglicherweise nicht so beabsichtigt sind. Es handelt sich folglich um eine interpretative Rekonstruktion eines musikpädagogischen Denkens im Sinne Schatts: „Wenn hier von musikpädagogischem Denken die Rede ist, so sind damit schriftlich dokumentierte Ergebnisse von Nachdenken über musikpädagogisch relevante Fragen insbesondere des Unterrichts, des Lehrens und Lernens, des Umgangs mit Musik in pädagogischen Situationen gemeint. Auch sie sind nicht als ‚Ganzheit‘ zu haben, und das ‚Haben‘ ist Ergebnis einer Interpretation.“ (Schatt 2008: 83)

Dass „Kulturen“, wie hier jene der „musikpädagogischen Diskussion“, erstens nicht beschrieben werden können, sondern durch diese Beschreibung erst gemacht werden und zweitens diese Beschreibung immer eine vereinheitlichende und daher machtvolle Praxis ist, diskutiere ich ausführlicher im Kapitel 4.2.



Merkt um die Integration<sup>11</sup> von Kindern mit Migrationshintergrund bemüht und postulierte die Gleichwertigkeit aller (Musik-)Kulturen. Ihr Ziel sind wechselseitige Verständigung, Toleranz, Offenheit und Friedenswille (ebd.: 281). Der Stellenwert der Integration zeigt sich besonders deutlich darin, dass Merkt die „affektiven und sozialen Lernziele“ über die „musikimmanenten Lernziele“ stellt (ebd.: 284). Im Schnittstellenansatz geht es im Wesentlichen darum, ausgehend von Schnittstellen zwischen der deutschen und der türkischen Musikkultur – damit sind Phänomene gemeint, die es in beiden Kulturen gibt – jeweils die kulturellen Spezifika herauszuarbeiten. Die konkrete Umsetzung präsentiert sich in sieben Punkten (Merkt 1993: 6–7; siehe auch Merkt 2004b: 331–332; für Punkt 3 Merkt 2013: 116):

1. Die Lehrperson setzt sich wissenschaftlich fundiert mit der fremden Musikkultur auseinander.
2. Es werden Schnittstellen, im Sinne von Gemeinsamkeiten im musikalischen Material<sup>12</sup>, zwischen der behandelten und der eigenen Kultur gesucht.
3. Das aufbereitete Material wird in den Unterricht gebracht. Hier wird als Erstes entlang der Schnittstelle musiziert, da Schüler\_innen beim Hören fremder Musik oft mit Ablehnung reagieren würden.
4. Nach einem Fokus auf die kulturellen Gemeinsamkeiten werden ab hier auch die kulturellen Besonderheiten reflektiert. Der erste Punkt dieser Reflexionsphase betrifft Musikinstrumente und Lieder.
5. In einem zweiten Punkt der Reflexionsphase werden auch die Funktion der sowie der (gesellschaftliche) Umgang mit der Musik beleuchtet.
6. Nach dem gemeinsamen Musizieren und Reflektieren erfolgt eine Annäherung über das Hören, das nun viel offener erfolgen könne.
7. Die Ergebnisse der Arbeit werden klassenintern oder auch der schulischen und/oder außerschulischen Öffentlichkeit präsentiert.

Im Jahre 2013 bilanziert Merkt die Entwicklungen der Interkulturellen Musikpädagogik und befindet, dass die eigenen ursprünglichen Setzungen bei der Entwicklung des „Schnittstellenansatz“ immer noch gültig sind (Merkt 2013: 127).<sup>13</sup>

Reinhard Böhles erziehungswissenschaftlich ausgerichtete Habilitationsschrift „Interkulturell orientierte Musikdidaktik“ (ebd. 1995) ist laut Knigge der „umfassendste konzeptionelle Beitrag zur interkulturellen Musikpädagogik“ (Knigge 2013: 52; siehe auch Schatt 2007: 110). Böhle analysiert zunächst die Gesellschaftssituation Deutsch-

---

11 Der aktuellere Begriff ist laut Merkt „Inklusion“ (Merkt 2013: 115).

12 In einer späteren Überarbeitung sieht Merkt auch den Gebrauch von Musik als potenzielle kulturelle Schnittstelle (Merkt 2004b: 332).

13 Diese Setzungen betreffen die Forderung nach Integration, und nicht nach Assimilation von Kindern mit Migrationshintergrund; die Forderung, dass fremde Musik Unterrichtsgegenstand für alle Kinder sein muss; die Vorrangigkeit des Musikmachens vor dem Musikhören; die Thematisierung des kulturellen Kontexts der behandelten Musik; das methodische Prinzip des Vergleichs bezüglich des kulturspezifischen Umgangs mit dem musikalischen Material; die Triade von Musik, Gesellschaft und Politik und die Forderung nach musikalischer Authentizität (Merkt 2013: 115–118).

lands als „multikulturell“<sup>14</sup> (Böhle 1995: 26–30), folgert daraus, dass in der Schule darauf reagiert werden muss und konzipiert entsprechend seine „interkulturell orientierte Musikdidaktik“. Diese orientiert sich an den Zielen der interkulturellen Pädagogik nach Nieke (ebd.: 131). Der interkulturelle Musikunterricht zielt auf eine konfrontierende und vergleichende Begegnung mit anderen Musikkulturen, wobei auch hier im Sinne Merkts Schnittstellen von den kulturellen Gemeinsamkeiten ausgegangen wird. Diese sind aber nicht zwingend nur auf Musikalisches beschränkt, sondern können auch von der Vermittlung sozialer Kontexte ausgehen, von denen man in einem darauffolgenden Schritt auf die Musik kommen kann (ebd.: 138). Ziele, Aufgaben und Prinzipien für Böhles interkulturelle Musikdidaktik sind die Wahrnehmung der eigenen kulturellen Eingebundenheit im Umgang mit Musik; die Förderung eines kultivierten Toleranzlernens; keine Reduktion von Tanzen, Singen und Musizieren auf Folklore; die komparative Nutzung erkennbarer kultureller Gemeinsamkeiten; die Nutzung unbekannter musikalischer Phänomene zur Förderung von Kreativität und Musikalität; keine Reduktion einer fremden Kultur auf (exemplarisch) behandelte Musik und schließlich die Erschließung von Sinnzusammenhang, Bedeutung und Emotionalität, welche die behandelte Musik oder der behandelte Tanz innerhalb ihrer entsprechenden Kultur haben (ebd.: 132–137). Böhle plädiert dafür, seinen Ansatz in einen größeren Kontext einer interkulturellen Pädagogik als neue Disziplin zu stellen (ebd.: 13, 114, 119), die im Sinne eines durchgängigen Prinzips für alle Schulfächer und Schultypen etabliert werden soll (ebd.: 138).

Katrin Reiners rezipiert Merkts „Schnittstellenansatz“ und Böhles „Interkulturell orientierte Musikdidaktik“ und verarbeitet sie zu einer Publikation „Interkulturelle Musikpädagogik“ (Reiners 2012), die zwar keinen eigenen Ansatz darstellt, aber immerhin in Buchform erschienen ist. Darin rekurriert sie auf den bildungspolitischen Auftrag zur Integration kultureller Vielfalt in den Unterricht und ihre eigenen Unterrichtserfahrungen. Sie formuliert ebenfalls Anforderungen an die interkulturelle Musikerziehung, dies in Form von Prinzipien, die stark an diejenigen Böhles angelehnt sind.

Wolfgang Martin Stroh ist einer der umtriebigensten Autor\_innen zu dieser Thematik und gleichzeitig der Verwalter der Internetseite [www.interkulturelle-musikerziehung.de](http://www.interkulturelle-musikerziehung.de),<sup>15</sup> auf welcher unter anderem auch „programmatische Texte“ und Unterrichtsgestaltungsideen veröffentlicht werden. Seine konzeptionellen Beiträge beziehen sich im Wesentlichen auf eine „Erweiterung“ des Schnittstellenansatzes von Merkt und auf seine „eine welt musik lehre“. Bevor sein „erweiterter Schnittstellenansatz“ in eine konzeptionelle Form gegossen und als Text publiziert wurde, veröffentlichte Stroh konkrete Unterrichtsgestaltungsideen, welche ähnlich diesem Prinzip verfahren (z. B. Stroh 2004). Strohs zentrale Kritik an Merkts „Schnittstellenansatz“ gründet auf der Beobachtung, dass musikpraktische Erfahrungen im Unterricht zwar durchaus inszeniert würden, dass es aber oft bei diesen Erfahrungen belassen wird, weil bei der gemeinsamen Ver-

14 Demnach befinden sich einzelne ethnische und kulturelle Gruppen, die Mikrokulturen, in einer dynamischen Wechselwirkung mit der Gesamtheit der nationalen Kultur, der Makrokultur. Die Mikrokulturen unterscheidet er bezüglich ihrer Orientierung an der Makrokultur (zentripetal) bzw. ihrer Distanznahme zu dieser (zentrifugal) sowie bezüglich ihrer Überschneidung mit der Makrokultur und anderen Mikrokulturen (Böhle 1995: 26–30).

15 Letzter Zugriff 02.12.2018.

arbeitung des Musizierten „die Freude am Spiel [...] abgetötet [wird] im analytischen Sezieren dessen, was Freude gemacht hat“ (Stroh 2011b: 2). Damit laufe der Ansatz Gefahr, dass interkulturelles Lernen auf der Strecke bliebe. Deshalb beginnt die unterrichtliche Arbeit nach seinem erweiterten Schnittstellenansatz nicht mit dem Musizieren, sondern mit einem erfahrungsorientierten szenischen Spiel, bei welchem das musikalische Handeln in einem konkreten soziokulturellen Zusammenhang rekonstruiert wird. Im Anschluss an das szenische Spiel erlernen die Schüler\_innen konkrete Schritte, Bewegungsabläufe, Rhythmen, Lieder usw., die sie analog zum „Schnittstellenansatz“ von Merkt in einem letzten Schritt präsentieren können (ebd.: 4–6). Die „eine welt musik lehre“ (Stroh 2000) gründet auf der Kritik an der Ausbildung zur Musiklehrperson und deren Fokus auf die Instrumentalausbildung und die Harmonielehre. Stroh sieht darin ein „hidden curriculum“ (ebd.: 147), weil so nicht nur Techniken und Fähigkeiten vermittelt würden, sondern vor allem auch zur musikalischen Sozialisierung beigetragen würde. Die Studierenden bekämen dadurch ein Bild von Musik vermittelt, das „aus zeitlich geordneten Tonhöhen verstanden wird, die sich über den Umweg von Intervallen zu Melodien organisieren und zu Harmonien auftürmen, dass alles metrische Ordnung hat und sich in taktvolle Form gießt.“ (ebd.; siehe auch Stroh 2001: 19) Die „eine welt musik lehre“ als Ausbildungskonzept für angehende Musiklehrpersonen soll dem entgegenwirken, indem sie dieses Studium nicht bloß durch oberflächliche Kenntnis außereuropäischer Musiklehren ersetzt, sondern möglichst viele Grunderfahrungen im Umgang mit Musik im Studium ermöglicht (ebd.). Das Konzept mündet in die Auflistung der folgenden sieben curricularen Einheiten:

1. **„Archetypen:** Klang, Rhythmus – eventuell Harmonie/Melodie, Spannung/Entspannung. [...]
2. **Die Menschliche Stimme:** Obertonphänomen, Naturnachahmung, Skalen und Tonhöhen, Tonsysteme. *Atem- und Singübungen verbunden mit Hörtraining; Theoriestudium [sic] mit Tonsystemen und dem Obertonphänomen.*
3. **Polyphonie-Heterophonie:** komplexe artifiziiellere Formen in unterschiedlichen Kulturkreisen. *Elementarerfahrungen mit Ein- und Mehrstimmigkeit; Übungen im Übergangsbereich Homo- zu Polyphonie; Instrumentation; Verzierungstechniken, arabische und abendländische Musik.*
4. **Musikbegriff:** Notation-Improvisation, schriftliche und orale Traditionen, Kompositionsbegriff. [...]
5. **Weltkulturkreise:** Analysen exemplarischer Herstellungsweisen von Musik („Handwerkslehren“). *Hier werden einzelne Musikstücke nach ihrer Machart analysiert.*
6. **Transkulturelle Prozesse:** Weltmusik, Fusionen, Wanderung von Kulturen. [...]
7. **Musikinstrumente der Welt:** Grundprinzipien einer universellen Instrumentenkunde.“ (Stroh 2000: 148, Hervorh. im Original)

Volker Schütz (1998) hat das Konzept der Transkulturalität in die musikpädagogische Diskussion eingebracht. Es geht zurück auf den Philosophen Wolfgang Iser. Dieser hat den Kulturbegriff des philosophischen Idealismus kritisiert, wie er seiner Meinung

nach vor allem durch Herder geprägt wurde.<sup>16</sup> Demzufolge zeichneten sich Kulturen durch eine ethnische Fundierung, eine Einheitlichkeit der Lebensformen und eine Abgrenzung nach außen aus. Kulturen werden mit Kugeln oder autonomen Inseln verglichen (ebd.: 2). Dies impliziert auch eine Kritik am Konzept der Interkulturalität, das die Vorstellung von Kulturen als Kugeln nicht überwinden, sondern lediglich deren problematische Folgen auffangen will (ebd.: 4). Demgegenüber weisen transkulturell verfasste Gesellschaften bereits in ihrer Binnenstruktur eine hohe Vielfalt unterschiedlicher Lebensformen und Lebensstile auf und sind überdies auf einer Makroebene hochgradig miteinander verflochten und durchdringen sich (ebd.: 2–3; Schütz 1996a: 5). Knigge misst Schütz' Leistungen in der überschaubaren theoretischen Diskussion eine wichtige Rolle bei (Knigge 2012: 53; Knigge 2013: 64). Tatsächlich gibt es kaum eine\_n musikpädagogische\_n Autor\_in, die bzw. der sich zum Kulturbegriff äußert, ohne sich an Schütz' Konzeption anzulehnen. Konkretisiert hat Schütz seine theoretischen Überlegungen anhand von didaktischem Material zu Musik aus Schwarzafrika (Schütz 1992), in welcher er viele transkulturelle Anschlussstellen zu Schüler\_innen und Lehrer\_innen beliebter Pop- und Rockmusik sieht (Schütz 1996b: 78; Schütz 1998: 3, 4).

Auch Dorothee Barth unternimmt eine kritische Betrachtung des Kulturbegriffs in der interkulturell orientierten Musikpädagogik. In zahlreichen Veröffentlichungen, so unter anderem in ihrer Dissertationsschrift (Barth 2008), untersucht sie entlang einer Begriffstypologie des Kultursoziologen Reckwitz, welches Begriffsverständnis von Kultur Unterrichtsmaterialien zur Behandlung von (in der Regel) türkischer Musik im Unterricht zugrunde liegt (Barth 2000; Barth 2004; Barth 2007; Barth 2012). Sie entdeckt vor allem zwei problematische Begriffsverständnisse: Beim (ethnisch-)holistischen Kulturbegriff werden Schüler\_innen mit Migrationshintergrund in ihrer Herkunftskultur verortet, was unter anderem ein hohes Stigmatisierungsrisiko birgt (Barth 2013a: 88–138). Beim normativen Kulturbegriff sollten Schüler\_innen anhand der Normen der eigenen Kultur lernen, Kompositionen zu beurteilen. Dies ist insofern problematisch, als unter eigener Kultur die abendländische Kunstmusik verstanden würde, deren Status als Leitkultur in einer multikulturellen Gesellschaft fraglich sei (Barth 2013a: 83–84). Zur Überwindung dieser Probleme führt Barth den bedeutungsorientierten Kulturbegriff in die musikpädagogische Diskussion ein, bei welchem sich Kultur nicht mehr (normativ) auf eine ausgezeichnete Lebensform oder (holistisch) auf die gesamte Lebensweise einer sozialen Gruppe bezieht, sondern auf geteilte Bedeutungszuweisungen, welche Individuen an ihre Umwelt richten (Barth 2013a: 144–167). Auch sie verbindet ihren bedeutungsorientierten Kulturbegriff mit dem Konzept der Transkulturalität, wie es von Schütz in die musikpädagogische Diskussion eingebracht wurde (Barth 2013a: 155–165). In jüngeren Veröffentlichungen widmet sich Barth vor allem der Frage, wie der Musikunterricht in einer multikulturellen Gesellschaft den Jugendlichen zur Ausbildung einer ausbalancierten und stabilen Identität verhelfen kann. Auch den Identitätsbegriff bindet sie an ihren bedeutungsorientierten Kulturbegriff. Jugendliche bilden demnach ihre Identität aus, indem sie im Sinne eines bedeutungsorientierten

---

16 Dementsprechend wird auch in der Musikpädagogik der holistische Kulturbegriff auf Herder zurückgeführt. Die differenziertere Betrachtung von Cvetko (2008) wird kaum zur Kenntnis genommen.

Kulturbegriffs die Bedeutungszuweisungen einer kulturellen Gruppe annehmen und sich daher mit dieser identifizieren (Barth 2013a; Barth 2013b; Barth 2014).

Martina Krause-Benz nimmt den bedeutungsorientierten Kulturbegriff Barthscher Prägung auf, verbindet ihn mit Theorien des Konstruktivismus und definiert die Relation zwischen Bedeutung und Kultur. Sie liefert ebenfalls zwei konzeptionelle Texte zum Umgang mit kultureller Diversität im Musikunterricht. Im Ersten kritisiert sie die musikpädagogische Vorstellung von „Kulturerschließung“ im Musikunterricht, da diese eine Trennung zwischen Kultur (als Objekt) und den Schüler\_innen impliziere. Dem gegenüber vertritt sie die Meinung, dass Kultur im Unterricht erst konstruiert wird (Krause 2007). Im zweiten Text widmet auch sie sich der Frage nach den Möglichkeiten, im Musikunterricht die Ausbildung kultureller Identität der Jugendlichen zu initiieren und zu unterstützen. Diesbezüglich referiert sie zusätzlich das Konzept der Transkulturalität, um die Verflochtenheit der einzelnen Kulturen zu unterstreichen. Bezüglich der Identitätsbildung soll damit verhindert werden, dass sich die Jugendlichen bei Identifikationsprozessen auf einzelne Kulturen zurückziehen und radikale Abgrenzungen vornehmen (Krause-Benz 2013).

Heinrich Klingmann (2012) rekurriert in seinem konzeptionellen Beitrag ebenfalls auf das Konzept der Transkulturalität, nimmt allerdings die Form der Beziehungen der einzelnen Kulturen kritisch unter die Lupe. Es ist ihm zufolge nicht klar, ob sich Transkulturalität auf kulturelle Grenzüberschreitung oder kulturelle Vermischung zielt. Unter Rückgriff auf einen praxeologischen Kulturbegriff und postkoloniale Theoriebildungen versteht er Transkulturalität als situative Anwendungen von gemeinsamen Handlungsmöglichkeiten der einzelnen Kulturen. In diesem Zusammenhang konzipiert er einen Musikunterricht als dritten kulturellen Raum, der eben durch diese unterschiedlichen Handlungsmöglichkeiten erzeugt wird.

Werner Jank, Johannes Bähr, Stefan Gies und Ortwin Nimczik (2013) gliedern ihr didaktisches Modell „Aufbauender Musikunterricht“ in die drei Praxisfelder „Musizieren und musikbezogenes Handeln“, „Aufbau musikalischer Fähigkeiten“ und „Kulturen erschließen“. Im Unterschied zum „Aufbau musikalischer Fähigkeiten“ liefern sie zwar keine eigenständige Konzeption zur Erschließung von Kultur, sondern beziehen sich weitgehend auf die konstruktivistischen Ansätze von Krause-Benz, den bedeutungsorientierten Kulturbegriff in der Prägung von Barth, ein Verständnis von Musik als gesellschaftliche Praxis im Sinne Klingmanns<sup>17</sup> sowie, in Bezug auf die Identitätskonstruktion, das Transkulturalitätskonzept nach Welsch, wie es Schütz in die musikpädagogische Diskussion eingebracht hat (Jank, Bähr, Gies, Nimczik 2013: 95–112). Ihr Beitrag besteht aber in der Kombination dieser Ansätze mit den anderen beiden Praxisfeldern und dadurch in der Präsentation eines umfassenden konzeptionellen Entwurfs für den Musikunterricht (siehe Ott 2003: 10). Demnach werden den Schüler\_innen durch regelmäßiges musikbezogenes Handeln, welches mit dem systematischen Aufbau musikbezogener Fähigkeiten kombiniert wird, gemeinsame Bezugs- und Orientierungspunkte ermöglicht, aufgrund welcher das Besondere verschiedener musikalischer Stilrichtungen sowie verschiedener musikalischer Umgangsweisen und Ge-

---

17 In diesem Zusammenhang referieren sie auch Kaisers Konzept der musikalischen Gebrauchspraxen (Kaiser 1995), Elliotts Konzept des „musicing“ (Elliott 1995) und das Konzept des „musicking“ von Small (1998).

brauchssituationen in unterschiedlichen kulturellen Räumen erfahren und erforscht werden kann (ebd.: 107–108).

Thomas Ott liefert ebenfalls zahlreiche und der Diskussion mitunter kritisch gegenüberstehende Beiträge zum Umgang mit kultureller Diversität im Musikunterricht, inklusive empirischer Untersuchungen (Ott 2006). Auf konzeptioneller Ebene steuert er sein Dialogmodell des „wechselseitigen Zuerkennen[s] von Eigensinn“ bei, das er mehrfach publiziert (z. B. Ott 2011a; Ott 2012a; Ott 2012b).<sup>18</sup> Die Konzeption geht von der Feststellung aus, dass (kulturelle) Homogenität und Heterogenität keine Wesensmerkmale sind, sondern jeweils das Resultat von Zuschreibungen aufgrund spezifischer Eigenschaften. Diesen Praxen der Zuschreibung entgegnet er mit einer „De-Homogenisierung in einer besonderen Form von Dialogizität“ (Ott 2011a: 28). Dabei soll, unter anderem durch Rückgriff auf ethnologische Forschungsmethoden, auf das Individuum geachtet werden. Dieses wird zwar in seinen kulturellen Zusammenhang eingebunden, welcher aber als „Eigen-Deutung“ der Dialogpartner\_innen begriffen werden muss. Es handelt sich hierbei explizit nicht um ein konkret im Unterricht umsetzbares Modell, sondern um Prinzipien für eine Unterrichtsgestaltung im Umgang mit kultureller Fremdheit im Sinne eines Haltungsziels, oder um eine „Ethik des Sich-Zuwendens“ wie Ott es selber ausdrückt (Ott 2012b: 10). Konkret nennt Ott folgende sechs Prinzipien:

- **„Offenheit:** Die habituelle Bereitschaft, in solche Dialoge einzutreten, statt den Anderen und seine Musik von vornherein abzuwerten.
- **Symmetrie:** Die Partner kommunizieren „auf Augenhöhe“ [...]
- **Wechselseitige Eigensinn-Vermutung:** Die prinzipielle hypothetische Annahme, dass ich den Anderen mit seinen musikalischen Interessen und Erfahrungen eigentlich nicht richtig kenne, dass er etwas anzubieten hat, was über meine bisherigen Wahrnehmungen hinausgeht.
- **Komplementarität:** Die Partner verstehen sich als „bipolare Einheit“. A versucht den Eigensinn von B [...] zu erkennen, in dem er seine eigenen musikalischen Interessen preisgibt. B antwortet A entsprechend. Die „Eigensinne“ verzahnen sich ineinander.
- **Abgrenzungsbereitschaft:** Die Partner können in diesem Prozess an Grenzen ihrer musik- oder personenbezogenen Anerkennungs- und Akzeptanzbereitschaft, ihrer Motivation und Verstehensmöglichkeiten stoßen – Grenzen die sie nicht aufheben können oder wollen. Die Frage ist dann für beide: Wie weit gehe ich mit? Solche Grenzen sind Teil ihres jeweiligen musikalischen, gesellschaftlich/kulturell geprägten oder individuellen Eigensinns, die der jeweils Andere auf diese Weise

---

18 Dieses stellt er zum Beispiel auch in einer Ausgabe von „Diskussion Musikpädagogik“ zur Kritik. In diesem Zusammenhang findet Stroh (2012), dass der Dialogabbruch im Unterricht kontraproduktiv sei, dass die Cultural Studies als Bezugs- und Vergleichsdisziplin nicht geeignet seien, weil die Lehrpersonen andere Arbeitsbedingungen haben als Feldforscher\_innen, und dass der Dialog zwischen Menschen nicht auf den Dialog mit Musik übertragen werden könne. Kautny (2012) meint, dass der Interkulturelle Musikunterricht allgemein überladen würde, und findet Otts Konzept für Lehrpersonen und Schüler\_innen sehr anspruchsvoll bis überfordernd.