

Manuskript des Beitrags, der mit anderem Layout erschienen ist in: Anne Niessen / Andreas Lehmann-Wermser (Hrsg.): Aspekte Interkultureller Musikpädagogik. Ein Studienbuch (Musikpädagogik im Fokus Bd. 2), S. 111 – 138. Augsburg (Wißner) 2011

Thomas Ott

Konzeptionelle Überlegungen zum Interkulturellen Musikunterricht

1. „Konzeptionell“ und „Interkulturell“ – ein Widerspruch?

"*Interkulturell*", behauptet Paul Mecheril, „ist eine Chiffre für die Undurchschaubarkeit und die Nicht-Vorhersehbarkeit von kommunikativen Situationen, für die Zerstörbarkeit der fraglosen Voraussetzungen des unbedachten wie des bedachten Handelns, für die Grenzen des Berechenbaren, Planbaren und Erwirkbaren" (Mecheril 2004, 131). Wer – wie der Autor dieses Textes – nach erneutem Eintauchen in die einschlägige Literatur wegen der Fülle der disparaten Aspekte und Konzepte wieder einmal jenes sprichwörtliche Schwirren des Kopfes erlebt, ist geneigt, dieser Diagnose zuzustimmen. Es wird fast zur Mutprobe, trotzdem *konzeptionelle* Überlegungen zur interkultureller Musikpädagogik anzustellen. Soll der Autor doch nun – getreu früheren eigenen Definitionsversuchen zum Thema „Konzeptionen“ - dieses Arbeitsfeld unter den Gesichtspunkten „des gedanklichen Entwerfens und Umreißen nach einer tragenden Idee, der Einheitlichkeit und Vollständigkeit und des Programmatischen“ thematisieren, mit dem Ziel, „ein unverwechselbares, konsistentes System von begründeten Aussagen über wünschenswerte musikpädagogische Praxis“ zu entwerfen, „wobei diese Praxis in ihrer Systematik und als Prozess vollständig in den Blick genommen wird" (Ott 2005, 134). Konfrontiert man diese Formulierungen mit denen von Mecheril, so gerät man schnell in die Gefilde der Paradoxien, Absurditäten und Aporien.

Wenn aber die Chiffre *Interkulturelles Lernen* etwas behauptet, was es widerspruchsfrei gar nicht geben kann, so gilt das heute nicht minder für die Chiffre *Musikpädagogische Konzeptionen*. Schon der Lexikonartikel, dem die obigen Zitate entstammen, stellte die Frage, ob musikpädagogische Prozesse überhaupt noch nach tragenden Ideen, einheitlich, vollständig, konsistent und systematisch konstruiert werden könnten, wie es bei den großen „Konzeptionen“ der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts vielleicht noch möglich schien. Seither kann man, wenn man will, von einer *konzeptionellen Schwäche* der Musikpädagogik sprechen - es scheint schon lange nicht mehr zu gelingen, den Musikunterricht in der Schule und seine Ziele, Inhalte und Methoden konsensgesteuert und aufbauend zu standardisieren¹. Wie aber, so könnte man fragen, sollte nun gar ein konzeptioneller Konsens über „Interkulturalität“ im Musikunterricht herzustellen sein, über Sachverhalte also, die „die Grenzen des Berechenbaren, Planbaren und Erwirkbaren“ überschreiten?

2 Interkulturelle Pädagogik und konzeptionelle Probleme des Musikunterrichts

Dabei haben die *konzeptionelle Schwäche* des Musikunterrichts (die aber vielleicht sogar eine Stärke ist) und die *Interkulturalität* samt ihrer, nach Mecheril, Berechen- und Planbarkeitsgrenzen (in denen aber vielleicht auch Zukunftschancen liegen) gemeinsame Wurzeln, sind sie doch zwei komplementäre Momente einer historischen Entwicklung, die in den 60er Jahren des vergangenen Jahrhunderts begann.

2.1 Musikunterricht

Für den Musikunterricht waren die Jugendkulturen entscheidend, die ab dem Ende der 50er Jahre in der stilistischen Auffächerung der Pop-Musik, der Moden und Verhaltensstile neue Symbolisierungsmöglichkeiten entdeckten. Der länderübergreifende Aufbruch von Schüler- und Studentenbewegungen stellte die tradierten kulturellen Orientierungen in Frage – das

¹ Dies ist zunächst eine theoretische Behauptung, die von der Praxis jederzeit widerlegt werden kann: Vgl. die Bemühungen der letzten Jahre zum sog. „Aufbauenden Musikunterricht“, z.B. bei Jank 2005

waren in Deutschland vor allem die Musik und die Umgangsformen der Jugendbewegung und die Orientierung am musikalischen Kunstwerk der europäischen Tradition. Die Medien sorgten dafür, dass sich jugendkulturellen Perspektiven allmählich internationalisierten. Der Kultursoziologe Kaspar Maase (1997, 252 ff, vgl. auch Maase 1992) spricht schon für die Zeit der beginnenden 70er Jahre vom „transkulturellen Volk Jugend“. Zögernd öffnete sich der Musikunterricht diesen Tendenzen - zunächst kritisch, ab etwa 1980 aber mit wachsender Akzeptanz des darin liegenden musikalischen und musikpädagogischen Potentials, vor allem für die Jahrgänge der Mittelstufe. Eine andere Entwicklung, nicht weniger wichtig, überlagerte diesen Prozess. Die Generationen emanzipierten sich in gewisser Weise voneinander. Der familiäre und schulische Verhaltensdruck auf die Kinder und Jugendlichen ließ nach, sie zeigten sich öfter so, wie sie fühlten und dachten, meldeten auch im Unterricht ihre Bedürfnisse an, was oft zu mehr „Disziplinschwierigkeiten“ führte, aber auch zu einer veränderten, individualisierenden Unterrichtsmethodik und zu einem neuen, pädagogischen Blick auf die Schülerinnen und Schüler. Erfahrungs-, handlungs- und schülerorientierte Konzepte entwickelten sich und wurden ausdifferenziert. Der individualisierende Blick sah nicht nur „die“ Schülerinnen und Schüler – die es in dieser verallgemeinernden Perspektive ja gar nicht mehr gab – sondern auch die unterschiedlichen schulischen Situationen, die sich nicht mehr einem und demselben Curriculum unterwerfen ließen, schon gar nicht in einem interessenorientierten Fach wie Musik. Die Frage, was die Schülerinnen und Schüler denn nun eigentlich lernen sollten – die entscheidende Frage für konzeptionelle Erwägungen – ist so allgemein nicht mehr zu beantworten. Klassenmusizieren – ja, musikbezogene Schülerinteressen – ja, aber da hört der Konsens schon auf. Gefragt sind situationsbezogene Konzepte, die Entscheidungen in aufbauende Strukturen umsetzen.

2.2 Interkulturelle Pädagogik

Worin liegen nun die oben angedeuteten gemeinsamen Wurzeln dieser Entwicklung mit der interkulturellen Pädagogik? Diese war ja zunächst nur eine Reaktion auf die Migration, auf die wachsende Zahl der Einwandererkinder in den Schulen. Aber die Migration selbst war, so können wir es heute erkennen, Teil eines viel umfassenderen Prozesses. Wolf-Dietrich Bukow (2008, 54) spricht davon, dass wir

„dank der fortschreitenden Ausdifferenzierung ökonomischer, politischer, technologischer, informationeller, kultureller und wissenschaftlicher Netzwerke eine ungeheure Ausweitung des überkommenen gesellschaftlichen Horizonts zu weltweiten Referenzrahmen erleben. Und das verändert auch unseren Alltag massiv; er erfährt eine beträchtliche multiperspektivische Ausweitung. Und nicht zufällig kann man parallel zu dieser Globalisierung eine erhebliche Intensivierung der Mobilität bzw. – wenn sie grenzüberschreitend erfolgt – Migration beobachten... In Reaktion auf diese Öffnungsbewegungen entstehen analog und nebeneinander neue lokale bzw. individuelle Differenzierungen und Spezialisierungen, so dass die überkommenen Zurechnungskontexte von Gesellschaft, Klasse und Schicht schrittweise obsolet werden. Die überkommenen Strukturen werden einerseits transzendierend überhöht und andererseits situativ unterlaufen.“

Man kann die oben rekapitulierten Veränderungen des Musikunterrichts und seiner Voraussetzungen - globale Perspektive der Jugendkulturen, ihrer Musik und der Modellierung ihrer Verhaltens-, Bewußtseins- und Selbstdarstellungsformen, Individualisierung und „situatives Unterlaufen der überkommenen Strukturen“ - durchaus in diesen neuen „weltweiten Referenzrahmen“ einordnen, ebenso wie ein weiteres Phänomen: die „Weltmusik“, in der weltweit lokale musikalische Traditionen mit afro-amerikanischen Modellen zu neuen Musikstilen verschmelzen (vgl. „Weltmusik“ 2006). Und auch die Migration hat den Musikunterricht längst erreicht: In deutschen Großstädten haben mehr als

die Hälfte der Schulanfänger inzwischen einen sogenannten „Migrationshintergrund“. *Interkulturalität* wird mehr und mehr zum universellen Fluidum des Lernens in der Schule, auch im Musikunterricht. Bekanntlich verläuft dieser Prozess in Schule und Gesellschaft nicht konfliktfrei und stößt oft an jene Grenzen, von denen Mecheril in seinem eingangs zitierten Statement spricht.

Von diesen Grenzen soll im Folgenden, zunächst in analytischer Absicht, die Rede sein. Ungeachtet der möglichen „Unerwirkbarkeit“ von Grenzüberschreitungen möchte ich dann doch den hoffentlich nicht ganz vergeblichen Versuch machen, so etwas wie einen konzeptionellen Kern, eine mögliche „tragende Idee“ für interkulturellen Musikunterricht herauszuarbeiten.

3 Entwicklungsstadien interkulturellen Musikunterrichts

Der Musikunterricht „interkulturalisierte“ sich in Schüben.

- Die ersten musikpädagogischen Publikationen zur „außereuropäischen Musik“ in den 70er und 80er Jahren standen im Kontext der allgemeinen Öffnung des Musikunterrichts in der Reformphase und holten nach, was die Musikpädagogik, bis dahin vollständig auf die europäische (wenn nicht gar die deutsche) Kunstmusik fixiert, bis dahin versäumt hatte: auch einen Blick auf „fremde“ Musikkulturen zu werfen, und zwar durch die Brille der zuständigen Fachwissenschaft: der Musikethnologie (vgl. Helms 1974, Kuckertz 1981, Schaffrath 1985).
- Der eigentliche Beginn dessen, was wir heute unter interkultureller Musikpädagogik verstehen, war Irmgard Merkts Buch über deutsch-türkische Musikpädagogik (Merkt 1983). Merkt monierte, dass die Prägung der schulischen Realität durch die Anwesenheit türkischer Kinder bislang noch kein Anlass gewesen sei, „türkische Musik verstärkt in didaktische Überlegungen des Musikunterrichts mit einzubeziehen“ (220). In den folgenden Jahren erschienen eine Reihe weiterer Veröffentlichungen, die hier Abhilfe schaffen wollten (z.B. Klebe 1983; Adamek/Merkt 1989; Böhle/Kaya 1991 und viele andere: vgl. Barth 2004) und dabei teilweise auch den didaktischen Ansatz Irmgard Merkts umsetzten. Er bestand darin, von „Schnittstellen“ türkischer und einheimischer Musikkultur auszugehen, von Phänomenen also, die es auf beiden Seiten gab, nur in kulturbedingt unterschiedlichen Erscheinungsformen (wie z.B. bei dem Rohrblattinstrument Zurna in der Türkei und dem Rohrblattinstrument Oboe in Deutschland).
- Zu Anfang der 90er Jahre kam dann etwas Neues ins Spiel, dessen Initialzündung Volker Schütz (1992) mit seinem Buch „Musik in Schwarzafrika“ gab: Musik anderer Kulturen (weit über die Musikkulturen der Migrantenkinder hinaus) wurde zu einem neuen inhaltlichen und schnell expandierenden Arbeitsbereich des Musikunterrichts. Hier ergaben sich Verbindungslinien zur Pop-Musik (als „Weltmusik“) und vor allem neue, mitreißende Möglichkeiten des Singens und Musizierens im Unterricht.

Die beiden letzten Perspektiven (die migrationsbezogene und die musikkulturelle) existieren bis heute, mit Überschneidungen, nebeneinander. Beide werden regelmäßig mit dem Oberbegriff „interkulturelle Musikpädagogik“ bedacht. Im Folgenden möchte ich die beiden Linien in ihrer Genese und musikpädagogischen Logik miteinander vergleichen und sie sodann getrennt auf kritische Momente und Perspektiven von Interkulturalität hin untersuchen.

4 Die beiden thematischen Perspektiven: Migrationsbezug und musikkultureller Bezug

Die beiden Hauptlinien ergaben sich aus ganz unterschiedlichen Bedarfs- und Bedürfnislagen und tragen jeweils auch unterschiedliche musikpädagogische Logiken in sich. Die migrationsbezogene Linie (nennen wir sie *Linie I*) beginnt mit dem pädagogischen Interesse

an Menschen, führt zu deren (musikalischer) Kultur und mündet in die Frage, ob und wie diese Kultur eine Rolle in der Pädagogik spielen könnte. *Linie 2* beginnt mit dem Interesse an bestimmten Musikstilen und führt (vielleicht) zur Frage nach den Menschen, die sie geschaffen haben, und nach deren Kultur. *Linie 1* fragt nach den musikalischen Interessen und der musikalischen Praxis von Einwandererkindern, *Linie 2* nach den musikalischen Interessen und einer möglichen musikalischen Praxis *aller* Schüler, ungeachtet ihrer Herkunft. Auch die Rolle der Lehrerinnen und Lehrer zeigt sich hier und dort in unterschiedlichen Perspektiven. Die migrationsbezogene Unterrichtspraxis (*Linie 1*) ist samt ihrer Inhalte ein pädagogisches Erfordernis, sozusagen von außen auferlegt, während auf *Linie 2* alles von der intrinsischen Motivation der Lehrpersonen und der Lernenden ausgeht und sozusagen erst nachträglich in die Perspektive eines interkulturellen Musiklernens einbezogen wird. Auch kulturtheoretische Überlegungen setzten zunächst auf *Linie 2* an. Volker Schütz brachte in seinem Aufsatz „Über das außergewöhnliche Interesse von Musikpädagogen an schwarzafrikanischer Musikkultur“ zum ersten Mal das von Wolfgang Welsch Anfang der 90er Jahre vorgeschlagene Konzept des *Transkulturalismus* in die musikpädagogische Diskussion ein, das bekanntlich mit der Einsicht verbunden ist, die Menschen seien heute „kulturelle Mischlinge“ (Schütz 1986, Welsch erläuterte sein Konzept des Transkulturellen kürzlich noch einmal in einem Interview: Welsch 2010). Wer in der Musikpädagogik fortan von „kulturellen Mischlingen“ sprach, meinte damit die Lehrer und Schüler, die sich für afrikanische und andere „fremdkulturelle“ Musik interessierten, meist aber nicht die Kinder aus Einwandererfamilien – obwohl die ja eigentlich einen viel intensiveren kulturellen Übergang von ganz anderer Qualität zu bewältigen hatten. Dem Interesse an afrikanischer Musik und einer ganzen Reihe von afro-derivaten Stilen, z.B. auch aus Lateinamerika, entspricht kein annähernd intensives Interesse an Musik, die mit der Herkunft der allermeisten Migrantenkinder zu tun hat, unter denen ja die Kinder mit türkischem, arabischem, meist auch islamischem Background dominieren. Um es überspitzt zu sagen: Auf der einen Seite (*Linie 2*) liebt man die Musik, aber die Menschen fehlen; auf der anderen Seite (*Linie 1*) sind die Menschen mit ihrer Musik da (vgl. Uysal 2001, Greve 2003, Wurm 2006), aber das Interesse an ihrer Musik hält sich in Grenzen. Insofern ist der musikpädagogische Transkulturalismus selektiv. Die Ingredienzien afro-amerikanischer Musik sind in unser aller rezeptives und musikpraktisches Repertoire übergegangen und bewirken ein nachhaltiges Interesse an afrikanischer oder lateinamerikanischer Musik (insofern trifft das Bild von den „kulturellen Mischlingen“). Aber wer würde von sich sagen, er sei ein inneres Mischungsverhältnis mit (musik)kulturellen Werten und Erscheinungen aus türkischen, nahöstlichen und islamischen Breiten eingegangen?

5 Die musikkulturelle Perspektive

„Es gibt weltweit tausende von traditionellen Gesellschaften. Sie alle haben ihre traditionelle Musik. Musik ist immer eingebettet in besondere Umgangsweisen, Rituale, Rezeptionsgewohnheiten, in Methoden zu ihrer Pflege und Weitergabe.“

So könnte ein Schulaufsatz zum Thema „Die weltweite kulturelle Vielfalt“ anfangen. Aber: Die Kulturen der Welt sind in Bewegung und in dynamischem Austausch, sie verändern sich ständig. Die Globalisierung beschleunigt diese Prozesse. Politische, wirtschaftliche und soziale Entwicklungen, z.B. die weltweite Vernetzung durch Massenkommunikationsmedien, haben Auswirkungen auf die jeweiligen „kulturellen“ Gegebenheiten, auch auf die Musik. Kulturelle Veränderungen durch überkulturellen Austausch gibt es aber nicht erst seit der sogenannten Globalisierung. Kulturen waren immer schon in Bewegung und in dynamischem Austausch, z.B. durch das universelle menschliche Phänomen der Migration (vgl. Trojanov u.a. 2009). Deshalb gab es immer und überall auf der Welt Menschen, Musik, Religion, Philosophie, Literatur etc. „mit Migrationshintergrund“. Sie wurden in der Regel integriert und veränderten dabei sich selbst und die aufnehmende Kultur. Aber vielleicht geschah das in

der bisherigen Geschichte noch nie so schnell und oft so konfliktvoll wie in unserer Epoche. Kulturen waren immer auch in sich selbst inhomogen: Es gab und gibt überall so etwas wie Stände, Klassen, Schichten, besonders geprägte Beziehungen zwischen den Geschlechtern und den Generationen, Konformismus und Nonkonformismus, erhebliche individuelle Unterschiede etc.² Dabei entstehen notwendig Spannungen, die die Gesellschaften von innen heraus dynamisieren. Die importierte Dynamik verband und verbindet sich mit der inneren Dynamik, und diese doppelte Dynamik bewirkte und bewirkt das unaufhörliche gesellschaftliche Veränderungsgeschehen.

Eine bestimmte Sicht auf „fremde Kulturen“ betrachtet diese allerdings immer noch naiv als isolierte und homogene Gebilde ohne Geschichte und ohne gegenseitigen Austausch. Das analoge Verständnis von Kultur nennt Barth (2008) den „ethnisch-holistischen“ Kulturbegriff, für den sie unzählige Belege gerade auch aus der Musikpädagogik beibringt. Barth, Welsch (z.B. 2010) und viele andere führen das ethnisch-holistische Denken auf den Philosophen Johann Gottfried Herder (1744-1803) zurück, der einmal davon sprach, Kulturen seien wie aneinander vorbei rollende Kugeln (s. hierzu aber differenzierend Cvetko 2008). Aber auch die internationale Ethnologie oder „Cultural Anthropology“ des 19. und 20. Jahrhunderts prägte dieses Bild mit. Gerade das Streben nach methodischer Objektivierung der Aussagen über andere Kulturen (teilnehmende Beobachtung, dichte Beschreibung, Strukturalismus etc.) bestärkten die Vorstellung, diese Kulturen oder Ethnien seien „raum-zeitliche Isolate“ (Fuchs/Berg 1993, 34). Der berühmte französische Ethnologe Claude Lévi-Strauss verglich Kulturen in einer häufig verwendeten Metapher sogar mit Orchestern. „In dem strukturalistischen Bild kommt den kulturellen Akteuren, den Orchestermitgliedern, die Aufgabe zu, die Musik der Kultur nach vorgegebener Partitur zum Erklingen zu bringen“ (Mecheril 2004, 115). Man kann die Metapher weiterspinnen: Wenn die Orchester zu nahe beieinander aufgestellt sind, kommt es zu Kakophonien. Phänomene wie interkulturelles Crossover, auch in der Orchestermusik, dürfte es nach der Weisheit der Orchester-Metapher gar nicht geben.

Interkulturelle Musikpädagogik, die sich mit Musik „fremder“ Kulturen befasst, hat es einerseits realiter mit „Kulturen im Fluss“, andererseits aber immer noch mit der überholten Auffassung zu tun, Kulturen seien statische Größen. Dabei ermöglichen uns Rundfunk, Tonträger, Videos, Fernsehen, Film und Internet einen unbegrenzten Zugriff auf das, was musikalisch in der Welt geschieht. Zumindest in den größeren Städten können wir auch Musikern aus anderen Kulturen und „Diaspora-Ensembles“³ begegnen oder ihre Konzerte besuchen. Sobald wir das tun und uns dadurch verändern, sind wir selbst Teil der kulturellen Dynamik. Vor allem auch die „Weltmusik“ ist seit einigen Jahrzehnten ein bedeutsames Agens der Weiterentwicklung bestimmter traditioneller Musikstile. „Weiterentwicklung“ bedeutet in diesem Fall die Verbindung der traditionellen Idiome mit Stilmitteln der weltweit populären afro-amerikanischen Popmusik. Dabei gibt es gleitende Übergänge zwischen dem Einsatz traditioneller Musik als bloßem exotisierendem Kolorit und der kreativen Erfindung ganz neuer musikalischer Stile und Ausdrucksformen (vgl. Institut für Neue Musik 2004; NRW KULTURsekretariat 2006). Wie schon beschrieben, hat die Musikpädagogik in vielen

² Holenstein (1998, 307) sieht in der „Homogenitätsannahme“ ein frühromantisches Konstrukt. Danach gibt es, so schrieb sogar noch Habermas, „sehr wohl Gesellschaften und Kulturen, über die sich, wie über Pflanzenarten oder Tiergattungen, allgemeine Aussagen machen lassen“. Holenstein: „Heterogene Menschheit... und homogene Kulturen (gleicher Stamm, gleiche Sitte, gleiche Sprache) lautete der Glaubenssatz“.

³ Diaspora von gr. „Verstreutheit“, steht für die Situation von Minderheiten bestimmter Herkunft in fremder Umgebung. Diaspora-Ensembles pflegen bestimmte Musikstile ihrer Heimat weiter und tragen oft zu ihrer Tradierung bei, während sie in der Heimat selbst oft schon dahinschwinden. Eindrucksvolles Beispiel: „The Diaspora of Rembetiko“ (griechische Musiktradition), Doppel-CD, www.networkmedien.de

Ländern Anteil an dieser kulturellen Dynamik.

Um in der Analyse weiterzukommen, hier eine (nicht ganz erfundene) Fallstudie.

5.1 Ein Beispiel: Was geschieht eigentlich, wenn wir „afrikanisch trommeln?“⁴

Wir üben mit unseren Schülern oder Studenten auf Djembé-Trommeln einen afrikanischen Rhythmus, sagen wir aus dem westafrikanischen Land Guinea. Entwickelt (oder von Migranten übernommen) haben diesen Rhythmus in undefinierbarer Vorzeit die Trommler und Tänzer einer bestimmten Gesellschaft, der Malinké. Der Rhythmus, den wir üben, hatte bei ihnen eine besondere rituelle Funktion: Er wurde gespielt, wenn die Jungen einige Wochen nach ihrer Beschneidung in die Dörfer zurückkamen und die Bewohner sie, nun als Initiierte, feierlich in Empfang nahmen. Nach dem Ende der Kolonialepoche, in den 60er Jahren des vergangenen Jahrhunderts, sandte der erste Präsident des Landes ein „ethnisch“ gemischtes Ensemble mit einem speziell komponierten Musik- und Tanzprogramm auf Welttournee, um Devisen einzunehmen und Reklame für sein Land als wirtschaftlichem Kooperationspartner zu machen. Etliche Musiker sprangen ab und blieben in Europa oder Amerika, wo sie sich als Folkloristen oder Lehrer betätigten. Der Rhythmus, den wir gerade üben, geht auf den Unterricht bei einem dieser Lehrer zurück.

Hier wird ja ein Element, das einem genau definierbaren kulturellen Kontext entstammt, in einen völlig andersartigen kulturellen Kontext „verpflanzt“⁵. Was hat der Rhythmus, den wir üben, außer einer bestimmten musikalischen Struktur noch mit seinem Pendant in Guinea zu tun? (Auch bei der musikalischen Struktur, jedenfalls der hörbaren, kann man Zweifel haben, denn unter den Händen des afrikanischen Trommlers klingt der Rhythmus ein wenig anders als unter den Händen der übenden Schulklasse).

Die Musikwissenschaftlerin Zofia Lissa bemerkte 1972 (24):

„...dass eine wesentlich „universale“ Musik nie existierte; es gab nur immer die Musik eines bestimmten Milieus, einer Schule, eines Volkes. Wenn es in Bezug auf die Literatur stimmt, dass sie nie völlig adäquat übersetzbar ist, so ist auch die Musik - nicht semantisch, daher ohne Übersetzung auskommend - im Grunde nicht restlos ‚übersetzbar‘, denn sie stößt auf verschiedene Perzeptionshaltungen, Gewohnheiten, Traditionen, verschiedene auditive und begriffliche Interpretationen; in einem ihr fremden Milieu gelangt sie in ein anderes ‚semiotisches Feld‘.

Und zur Kultur, der man sich nähert, die man sich als „authentisch“ vorstellen möchte und mit der man als solcher interagieren will, gehört eigentlich auch die authentische *Rezeption*:

...musikalisches Verhalten, ebenso wie anderes Verhalten, ist etwas, das sich für die spezifischen sozialen und Umweltbedingungen entwickelt hat, in denen es entstand. Logischerweise könnten solche Verhaltensweisen nur dann verallgemeinert werden, wenn auch die kulturellen Bedingungen selbst verallgemeinert werden könnten“,

schreibt der Musikpsychologe Robert Walker (1996, 113) in seinem Aufsatz „Can We Understand the Music of Another Culture?“ (Übersetzung: Th.O.)

Das sind Statements, die wir ohne Mühe auf unser Beispiel anwenden können. Wir haben nun

⁴ Manche der in den Abschnitten XY.5.1 und XY.5.2 vorgetragenen Einsichten verdankt der Autor Diskussionen mit dem Komponisten und Musikethnologen Dieter Mack sowie Studierenden der Musikhochschule Freiburg anlässlich eines hochschulübergreifenden Seminars über afrikanische und balinesische Musik im Jahre 2007. Der Kollege Mack steuerte einen Reader mit Hinweisen auf einschlägige, gerade auch englischsprachige Literatur bei, auf die der Autor sicher nicht selbst gekommen wäre. Einige der im Folgenden verwendeten Zitate (Lissa, Walker, McAllester) entstammen diesem Reader. Deutlich wurde auch, dass manche Einsichten, die in unserer Musikpädagogik als *dernier cri* gehandelt werden, in angelsächsischen Diskussionen schon vor Jahrzehnten formuliert wurden.

⁵ Vgl. „Die Trommeln des Südens in den Ohren des Nordens“ – man möchte hinzufügen: ...und unter den Händen des Nordens... (Wilson 1992)

drei Möglichkeiten, darauf zu reagieren:

Erste Möglichkeit: Wir lassen den Unsinn und überlegen uns sinnvollere Aktivitäten für unseren Unterricht.

Zweite Möglichkeit: Wir versuchen, die interessante Musik, auf die wir für unsere Schüler und uns nicht verzichten möchten, mit möglichst vielen und detaillierten Informationen über den Ursprungskontext zu „umgeben“ – durch lebendiges Erzählen, Interviews mit afrikanischen Musikern, Lektüre musikethnologischer Literatur, Musikaufnahmen, Videos. Wir können auch so etwas wie den Flair der Ursprungssituation beschwören, indem wir uns das Leben in einem afrikanischen Dorf ausmalen, es mit passenden Requisiten aufbauen, uns in unserer Fantasie in die Situation des Beschnittenwordenseins hineinversetzen und die ganze Situation spielen – zur Begleitung der „originalen“ Musik⁶. Wir können - im Sinne einer Interessendifferenzierung - bestimmten Schülern die Organisation des Ganzen anvertrauen. Oder wir überlegen uns, demnächst nach Guinea zu reisen, um alle diese Erfahrungen (aber möglichst ohne die Beschneidung) vor Ort zu machen.

Dritte Möglichkeit: Wir belassen es beim summarischen Wissen, woher der Rhythmus stammt und wozu er dort dient, und leisten es uns im Übrigen, die schöne Musik, ihren Groove und das, was sie an gemeinsamem Erleben ermöglicht, zu erarbeiten, zu genießen und anderen vorzuführen.

Wenn wir uns jetzt fragen, zu welcher dieser drei Möglichkeiten der Begriff des „interkulturellen Musiklernens“ am besten passt, fällt die Antwort nicht schwer. Denn wenn sich zwischen (lat. *inter*) „unserer“ und „der anderen Kultur“ etwas abspielen soll, dann muss ein Minimum jener anderen Kultur für uns erkennbar und erlebbar sein, und wir müssen die Möglichkeit haben, immer mehr davon zu erkennen und zu erleben – wenn wir wollen. Wir können auch – und sollten dies so oft wie möglich versuchen – die Grenzpunkte erreichen, an denen uns unsere Verstehens- und Handlungsmöglichkeiten im Stich lassen. Das ist in der westafrikanischen Trommelmusik z.B. bei bestimmten polymetrischen Phänomenen der Fall, gegen die unsere mitgebrachten rhythmischen Konditionierungen sich nachhaltig sträuben (vgl. Ott 1998-1; für die türkische Musik: Greve 2001; s. auch Kubik 2006, der aber die prinzipielle Möglichkeit des Umkonditionierens betont). Daran zeigt sich, dass Musik entgegen einer weit verbreiteten Idee *keine* allgemein verständliche Sprache ist (vgl. Fördermayr 1998, Kopiez 2004). Auch beim Versuch, gewisse Usancen aus der Kultur nachzuvollziehen, die diese Musik umgibt, kommen wir schnell an Verstehensgrenzen (vgl. Ott 1998-2). Die interkulturelle Verständigung wird in solchen Fällen auf harte Proben gestellt. Man kann aber der Meinung sein, dass sie erst hier wirklich relevant wird.

Wenn wir uns für die dritte Möglichkeit⁷ entscheiden, sind wir immerhin noch in guter Gesellschaft. Denn wir arbeiten an etwas Neuem, indem unsere musikalischen Erfahrungen und Fähigkeiten sich an einem Element bewähren und erweitern, das anderen Zusammenhängen entstammt als denen, die Grundlage unserer Erfahrungen und Fähigkeiten sind. Wir sind damit sozusagen Co-Akteure eines weltweiten Prozesses der Enkulturation, der nicht nur die Musikpädagogik erfasst hat, sondern auch die Pop-Musik, die avantgardistische Kunstmusik, das Tanztheater, den Film. Immer mehr Elemente aus anderen Kulturen halten

⁶ Dies wäre in ungefähr der Ort, an dem mit dem von Wolfgang Martin Stroh entwickelten „erweiterten Schnittstellenansatz“ gearbeitet werden könnte (u.a. dargestellt in Stroh 2005). Dabei geht es um die Verarbeitung musikpraktischer Erlebnisse zu interkulturellen Erfahrungen mit Hilfe der szenisch-spielerischen Rekonstruktion kultureller Kontexte. Stroh setzt voraus, dass es zwischen den Kulturen essentielle, archetypische Gemeinsamkeiten gibt, die auf diese Weise zum Tragen kommen können.

⁷ Der Unterschied zwischen Möglichkeit 2 und 3 könnte in etwa der Unterscheidung zwischen dem „imaginativen“ und dem „konsensiven“ Modus ästhetischer Erfahrung bei Martin Seel (1991) entsprechen, der auch von manchen Musikpädagogen aufgegriffen wurde (z.B. Wallbaum 2007, s. dort insb. die Fußnoten 5 und 6).

Einzug und erweisen sich als Katalysatoren ästhetischer Innovationen. Den Begriff „Interkultur“, den Mark Terkessidis (2010) für die spezifischen Lebenswelten vieler Migranten prägte, kann man vielleicht auch auf dieses Phänomen anwenden: Es entsteht etwas kulturell Neues. Dieses Neue „zeigt“ zwar noch auf Kulturen, von denen es sich ableitet. Man muss es aber gar nicht unbedingt als „Mix“, als ein Beispiel für „Hybridkultur“ verstehen – ebenso kann man ihm den Charakter einer Erfindung aus eigenem Recht zubilligen, die sich dem „experimentierfreudigen, expansiven und unabschließbaren Wesen der menschlichen Kreativität selbst“ verdankt, wie es die amerikanische Musikethnologin Margaret Kartomi (1981, 241) für solche Prozesse und Phänomene in Anspruch nahm:

„...selbst wenn wir die genaue Herkunft aller Merkmale kennen würden, ergäbe sich daraus kein besseres Verständnis der aus ihnen resultierenden Musik, die ja Gegenstand eines tiefgreifenden künstlerischen Transformationsprozesses war. Der Grund dafür, warum wir weder die Ergebnisse einer Vermischung voraussagen noch die Einzelheiten des Austauschs nachträglich entwirren können, liegt im experimentierfreudigen, expansiven und unabschließbaren Wesen der menschlichen Kreativität selbst“.
(Übersetzung: Th.O.)

5.2 Unser selektiver Umgang mit der Musik anderer Kulturen: bedürfnis-, nicht objektbezogen

Was wir in der anderen Musik suchen, vielleicht auch finden und an unsere Schülerinnen und Schüler weitergeben möchten, sind Momente, die unser Musikerleben und unsere Musikpraxis vertiefen und bereichern können und von denen wir annehmen, dass sie auch für unsere Schülerinnen und Schüler attraktiv sind, wie z.B. die Körperlichkeit des Musikerlebens und die Wirkungen zyklischer Strukturen, das Grooven (Wallbaum 2009), die faszinierende Klanglichkeit der balinesischen Gamelan-Musik oder das, was wir für den meditativen Charakter des indischen Raga halten.

Unsere westliche Perspektive auf die Musikkulturen der Welt, in ihrem traditionellen Erscheinungsbild ebenso wie in ihrer „weltmusikalischen“ Aufbereitung, bestimmt sich also durch unsere musikalischen Bedürfnisse. Es geht uns zunächst nicht unbedingt darum, fremde Musikkulturen in ihrem So-Sein und in ihrer jeweiligen kulturellen Einbindung zu erleben und zu erkunden (wie die Musikethnologen dies tun), sondern wir verfahren von vornherein selektiv. Für unseren Musikunterricht finden wir vor allem solche Musik brauchbar, die einerseits den Hörgewohnheiten unserer Schüler nahekommt, andererseits durch die von uns als solche wahrgenommene Dominanz des Rhythmischen zur Bewegung animiert. Deshalb verstehen wir unter „Musik anderer Kulturen“ im Unterricht oft einseitig afrikanische und südamerikanische Musik, und auch dabei verfahren wir wieder selektiv: Beim Stichwort Afrika denken wir eher an die inzwischen bei uns gut bekannt gewordene westafrikanische Trommelmusik als an die Mbira- und Mundbogen-Musik aus Simbabwe oder die Musik für Eintopfpeifen und Kalebassenhörner aus dem Sudan. Indien bedeutet für uns eher Bollywood oder Ravi Shankars Sitar-Spiel, und nicht der Dhrupad-Gesang aus Bihar, Tänze aus Rajasthan oder das südindische Kathakali-Musiktheater. Wir müssen uns klarmachen – und auch das wäre ein Unterrichtsthema – dass wir mit dieser Selektivität auf das Schicksal der Musikkulturen dieser Welt, auf die schützenswerte kulturelle Vielfalt (Unesco 2005) Einfluss nehmen, und zwar insgesamt negativ. Kulturelle Hegemonie (die Auswirkungen politisch-ökonomischer Vorherrschaft auf die Weltkulturen) ist immer noch ein wichtiges Thema, auch wenn wir diesen Aspekt kaum wahrnehmen, weil die Verfassung unserer Welt uns aus Gewohnheit zwar nicht als beste aller möglichen, aber doch als normalste aller möglichen erscheint (kritisch zu diesem Aspekt vgl. z.B. Heister 2010).

5.3 Die westliche Hegemonie in der globalen Musikkultur

“Eines meiner ersten Erweckungserlebnisse hatte ich in meinem eigenen Forschungsgebiet, der Navajo-Musik. Ungefähr 20 Jahre, nachdem das alle Navajos schon gemerkt hatten, wurde mir allmählich klar, dass die zeremonielle Musik, die ich studierte, obwohl sie in dieser Kultur immer noch lebte und funktionierte, nicht die Musik war, die die Rundfunkwellen in der Navajogesellschaft beherrschte... Die große Mehrzahl der eingesandten Hörerwünsche galten Waylon Jennings und Don Williams... Ich musste also etwas Wichtiges begreifen: Wenn man die Beziehungen zwischen der Musik und der Kultur der Navajo studieren will, kann man dies (und konnte man dies) niemals tun, wenn man nur mit den religiösen und philosophischen Leitfiguren arbeitet, die wir als Ausübende dieser Zeremonien kennengelernt haben.

Heute muss man auch in den Büros der Schallplattenproduzenten recherchieren, in den Rundfunksendern, Plattenläden, Konzerten und Rodeos” (McAllester 1979, S. 183, Übersetzung: Th.O.)

Ähnliche Erfahrungen wie der Musikethnologe David McAllester kann heute jeder machen, der weltweit auf die Suche nach traditionellen Musikkulturen geht: Die Menschen interessieren sich immer weniger dafür, halten sie für museal und wenden sich der Popmusik mit ihren ganz anderen Umgangsweisen und Reizwerten zu. Man kann dieses Phänomen aber nicht verallgemeinern: In vielen Ländern wird die traditionelle Musik gepflegt und gefördert, oft hat sie auch noch ihr Publikum oder ist nachhaltig in weiterhin lebendige traditionell-soziale Prozeduren eingebunden. Aber vielerorts verlieren die traditionellen Musiker ihre Existenzbasis, und auch die Generationenkette der kulturellen Tradierung reißt ab. Wenn man Beispiele für diesen Prozess persönlich erlebt, ist es schwer, sich mit einem “das ist eben so, das war immer so, die Traditionen kommen und vergehen...” zu beruhigen.

Mit typischem Gespür für falsche Töne fragte der afrikanische Musiker Salif Keita kürzlich in einem Fernseh-Interview: „Weltmusik? Was für Musik machen sie denn auf den anderen Planeten?“ Hinter der Ironie verbarg sich die Andeutung, dass der Begriff „Weltmusik“ sozusagen einen natürlichen gemeinsamen Nenner der weltweiten Musikkulturen oder sogar „die eine“ neue globale Musikkultur vorspiegelt, obwohl die sogenannte Weltmusik doch – ebenso wie die sogenannte „traditionelle Musik“ der Weltkulturen – nur eine „Sparte“ ist und westlichen Einflüssen und ökonomischen Interessen unterliegt, die wahrzunehmen uns „Westlern“ schwerfällt - es sei denn vielleicht mit Hilfe eines Gedankenexperiments, in dem Afrika der kolonisierende und Europa der kolonisierte Kontinent ist:

Hätte die Berliner Konferenz 1885 in Nairobi stattgefunden, und hätten dort – statt Bismarck und seinen europäischen Counterparts - die wirtschaftlich aufstrebenden afrikanischen Mächte den europäischen Kontinent, ohne Rücksicht auf Grenzen und Nationen, unter sich aufgeteilt, so wäre die Geschichte vielleicht so verlaufen: Mit dem europäischen Musikleben geht es, mangels Ressourcen und kulturpolitischen Strukturen, alsbald abwärts. Die afrikanischen Militärs und Kolonialbeamten und ihre Ehefrauen verstehen die europäische Musik nicht. Warum sitzen die Konzertbesucher stundenlang auf ihren Stühlen und sagen keinen Mucks, statt zu tanzen? Wieso lesen die Musiker, während sie spielen, in dicken Heften mit merkwürdigen graphischen Zeichen? - Es dauert einige Jahre, bis afrikanische Musikethnologen mit Edisonwalzen-Geräten nach Europa fahren und Aufnahmen von zufällig angetroffenen Streichquartetten, Dorfkapellen, Schubert-Sängern, vielleicht auch von einem der wenigen verbliebenen Sinfonieorchester mit nach Hause bringen, wo sie sich nach Höranalyse einen theoretischen Reim auf die fremdartige Musik zu machen versuchen, mangels Auskünften der Musiker selbst, die zu fragen ihnen nicht in den Sinn kam, oder deren Erklärungen sie nicht verstanden. - Ein paar Jahrzehnte später entdecken afrikanische Jugendliche, gelangweilt von der eigenen Pop-Musik (die sich gewiss ganz anders angehört hätte als der heutige Afro-Pop) das europäische Kolorit, und

umgekehrt finden die europäischen Musiker afrikanische Pop-Musik sehr reizvoll. Einige von ihnen sind bald in Afrika mit ihrem Euro-Pop, mit dem sie die afrikanische Pop-Musik exotisierend anreichern, sehr gefragt und verdienen mit ihren Aufnahmen und bei Konzertreisen – im Gegensatz zu ihren traditionell orientierten europäischen Kollegen zu Hause – viel Geld. Afrikanische Musiklehrer reisen scharenweise nach Europa, um die reizvolle exotische Musik der Europäer vor Ort in Workshops kennenzulernen und an ihre Schülerinnen und Schüler weiterzugeben. Die Workshop-Camps sind belagert von mageren, schlecht gekleideten europäischen Jugendlichen, die Kontakt zu den Afrikanern suchen, um vielleicht nach Afrika eingeladen zu werden⁸. Aber das gelingt selten, und auch die europäischen Musiklehrer bekommen niemals die Visa, um sich in Afrika fortzubilden oder gar dort zu studieren. Sie könnten solche Reisen auch gar nicht bezahlen. Das Ergebnis: Afrika baut seine Stellung als Weltzentrum musikalischer Produktivität aus und verdient daran Milliarden. Europa verarmt weiter, ökonomisch und musikalisch, denn die begabtesten Musiker – ständig auf Reisen und in afrikanischen Aufnahmestudios – sind den lokalen Musikszenen, in Osnabrück, Aix-En-Provence und anderswo, entzogen. Wer etwas über die europäischen Opernhäuser, Konzertsäle, Konservatorien und Komponisten des 19. Jahrhunderts wissen will, muss die Bücher afrikanischer Musikethnologen und –historiker studieren. Denn die eigene Forschung in den heruntergekommenen Universitäten liegt weitgehend brach und hängt am Tropf der afrikanischen Entwicklungshilfe.

6. Die Perspektive Migration und Migrantenkinder

6.1 Daten zur Migration

2006 zählte das Statistische Bundesamt 15,3 Millionen Menschen „mit Migrationshintergrund“ und Wohnsitz in Deutschland, das sind 19 % der Wohnbevölkerung, also statistisch jeder fünfte Mensch, dem wir in unserem Land begegnen. Gut die Hälfte von ihnen sind im Besitz der deutschen Staatsangehörigkeit. Diese wurde entweder mitgebracht (im Falle der „Aussiedler“) oder hier erworben, oder sie besteht seit der Geburt, wenn nämlich ein Elternteil schon Deutscher war. „Jeder fünfte“ ist allerdings eine Durchschnittsgröße. In den neuen Bundesländern ist es nur jeder 30., 40. oder 50., während z.B. in Duisburg-Marxloh das Attribut „jeder Fünfte“ nicht für die Einwanderer, sondern für die deutschstämmigen Mitbürger gilt. In Hamburg hat jedes zweite Kind im Grundschulalter inzwischen einen „Migrationshintergrund“. Zur Regionalspezifität gesellt sich also eine deutliche Altersspezifik.

In fast sechs Jahrzehnten, die der Einwanderungsprozess nun schon andauert, hat sich die Migrationsgesellschaft erheblich ausdifferenziert. Aber die umständliche Wendung „Menschen mit Migrationshintergrund“ verführt weiter dazu, komplexe und vielfältige soziale und individuelle Realitäten auf Klischeebilder zu reduzieren. Viele denken beim Wort „Migration“ an Gewaltbereitschaft, Problemkiez, Zwangsheirat, Parallelgesellschaft, Integrations- und Sprachverweigerung, Kopftuchzwang, Ehrenmord, Islamismus und so weiter. Weniger bekannt ist, dass 400.000 Arbeitsplätze sich in Deutschland dem unternehmerischen Wirken von Einwanderern verdanken. Das Bild der Mehrheitsgesellschaft von „ihren“ Einwanderern ist selektiv, verallgemeinernd und ins Negative verzerrt, wobei häufig Einzelercheinungen für das Ganze genommen werden.

Im Oktober 2007 erschien die Sinus-Studie „Milieus der Menschen mit Migrationshintergrund 2007“⁹, eine qualitative Untersuchung im Auftrag u.a. des

⁸ vgl. den aufschlussreichen Bericht über Musiktourismus in Guinea: Mühe 2008

⁹ Die Studie ist in einer Folienpräsentation im Internet ausgezeichnet dokumentiert: Die Milieus der Menschen mit Migrationshintergrund in Deutschland. Eine qualitative Untersuchung von Sinus Sociovision. Auszug

Familienministeriums. Dort heißt es:

„Die vorliegende Studie zeigt ein facettenreiches Bild der Migranten-Population und widerlegt viele hierzulande verbreitete Negativ-Klischees über die Einwanderer“.

„Die Menschen mit Migrationshintergrund in Deutschland sind keine soziokulturell homogene Gruppe. Vielmehr zeigt sich eine vielfältige und differenzierte Milieulandschaft. Insgesamt acht Migranten-Milieus mit jeweils ganz unterschiedlichen Lebensauffassungen und Lebensweisen konnten identifiziert werden.“

„Die große Mehrheit der befragten Migranten will sich... in die Aufnahmegesellschaft einfügen – ohne ihre kulturellen Wurzeln zu vergessen. Viele, vor allem jüngere Befragte der zweiten und dritten Generation, haben ein bi-kulturelles Selbstbewusstsein und sehen Migrationshintergrund und Mehrsprachigkeit als Bereicherung – für sich selbst und für die Gesellschaft.“

„Häufig beklagt wird – quer durch die Migranten-Milieus – mangelnde Integrationsbereitschaft der Mehrheitsgesellschaft und geringes Interesse an den neuen Mitbürgern.“

6.2 Der schulische Blick auf Migrantenkinder

Auch die Bildungsbenachteiligung von Migrantenkindern (die in Deutschland besonders ausgeprägt ist und in internationalen Vergleichsstudien auch immer wieder angeprangert wird) ist eine statistische Größe und nur ein Aspekt eines differenzierten Gesamtbildes, in dem Migranten bestimmter „Herkünfte“ und insgesamt Migrantenkinder mit deutscher Staatsangehörigkeit sogar besser abschneiden als deutschstämmige Jugendliche, bis hin zu den Studienabschlüssen. Auch daran zeigt sich, dass „die“ Migranten kein monolithischer Block sind.

Die Migrationsforschung (in der Wissenschaftler mit „Migrationshintergrund“ zum Glück eine immer bedeutendere Rolle spielen) korrigiert auch das Bild des orientierungslos zwischen den kulturellen Stühlen sitzenden Migrantenkindes:

„Vor allem Migrantenkinder betrachtet man als "Zwischenweltler", die an einer Identitätskrise litten, weil sie ihre kulturellen Wurzeln verloren hätten und nun nicht mehr wüssten, wo sie hingehören. Ganze Sparten der Sozialarbeit, der Ausländer- und später der interkulturellen Pädagogik bemühten sich, den Menschen aus diesem gleichsam pathologischen Zustand herauszuhelfen, ihnen zu einer neuen kulturellen Verwurzelung in Deutschland zu verhelfen. So als seien Fragen der Identität mit einer Entweder-oder-Entscheidung zu beantworten.“ (Römhild 2002)

Einseitige Bilder der Migrantengesellschaft sind als verallgemeinernde Zuschreibungen obsolet geworden - das (negative) Bild der Parallelgesellschaften ebenso wie das (positive) Bild der fröhlich koexistierenden Multi-Kulti-Gruppen, aber auch die Idealvorstellung des sich fleißig integrierenden, also die kulturellen Usancen der Aufnahmegesellschaft freudig übernehmenden Neuankömmlings. Vielmehr ist dessen Integrationswunsch offenbar kein Widerspruch dazu, dass er sich mit kulturellen Elementen der eigenen Herkunft (Sprache, Musik, Kleidung, Umgangsformen) weiter wohlfühlt und sie pflegt – oft auch mit einer gewissen selbstironischen Distanzierung und dass er subkultur-ähnliche Verbindungen mit Menschen in ähnlicher Lage eingeht (vgl. z.B. Sauter 2000) Aber, so Arat Takeda (2010):

„Das innere Nebeneinander von Kulturen muss kein Privileg der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund sein. Damit ist nicht nur der Umstand gemeint, dass der deutsche Schüler gerne türkisch essen geht, italienische Kleidung trägt,

amerikanische Filme liebt, koreanischen Kampfsport treibt, in schwedischen Möbeln lebt, mit einer japanischen Spielkonsole spielt oder vielleicht sogar ein finnisches Handy besitzt. Entscheidend ist vielmehr die Situation des Schulalltags, in dem durch Kontakte mit als kulturell „anders“ wahrgenommenen Mitschülerinnen und -schülern die inneren Türen im Idealfall so weit aufgestoßen werden, bis die empfundene Grenzen und Barrieren in gemeinsamen Übergangsbereichen aufgehen. Auch Schülerinnen und Schüler ohne Migrationshintergrund erleben in solchen Momenten, wie das Andere und Fremde in sie einbricht und gleichsam subkutan eine Vielfalt erzeugt“.

Und zwar, so möchte man hinzufügen, auch *bevor* interkultureller Unterricht diese Prozesse aufgreift und versucht, sie ins Verständige zu überführen und dabei, wo nötig, auch ihren Konfliktgehalt zu entschärfen.

Es gibt aber eine Theorielinie, die sogar noch einen Schritt über diese „transkulturelle“ Sicht hinausgeht. Dem Leitsatz des Evolutionsforschers Stephen Jay Gould folgend, dass menschliche Andersheit bei weitem *in* den Gruppen überwiegt, nicht in den Unterschieden *zwischen* ihnen (Gould 1995, 153 ff), behauptet der Schweizer Philosoph Elmar Holenstein (1998, 305):

Häufig findet man „dieselben Gegensätze, die man zwischen zwei Kulturen (interkulturell) festhalten zu können glaubt, der Art wie dem Grad nach auch innerhalb ein und derselben Kultur (intra-kulturell), ja auch innerhalb ein und derselben Person (intra-subjektiv), in Abhängigkeit von Lebensalter, Umgebung, Aufgabenstellung oder auch nur Laune und Stimmung“ (vgl. auch Sen 2010)

In Übereinstimmung mit dieser Auffassung fordert der Pädagoge Paul Mecheril (2004, 106 ff), „Interkulturalität“ als allgemeines und nicht von vornherein als migrationsbezogenes Phänomen zu betrachten. Nur dann sei Differenz im Unterricht sinnvoll zu thematisieren. Der größte Fehler liege in der „Kulturalisierung“: Schreibe man *bestimmten* Personen (Schülern) *bestimmte* kulturell bedingte Eigenschaften oder Verhaltensweisen zu, oder interpretiere man ein bestimmtes Verhalten als kulturbedingt (oder nehme man gar an, jemand sei in seinem Verhalten *ausschließlich* kulturell gesteuert – hier spricht man von „Essenzialisierung“), so übersehe man leicht andere, meist wichtigere verhaltenssteuernde Momente in der jeweiligen Situation, oder man versperre sich und anderen den Blick auf andere Beweggründe. Nicht jede Andersheit sei kulturelle Andersheit. Differenzen und Konflikte dürften infolgedessen nicht „kulturalistisch oder essenzialistisch reduziert werden“.¹⁰ Statt zu fragen, so Mecheril, wie „Kultur“ ein bestimmtes Verhalten beeinflusst, sei es sinnvoller zu untersuchen, wer in welcher Situation das Kulturkonzept dazu benutze, Unterschiede zu erklären, und warum.

Bei so vielen Unklarheiten wäre eigentlich zu erwägen, den Begriff „interkulturell“ in pädagogischen Zusammenhängen aufzugeben – oder ihn – wie es eigentlich ja schon der Fall ist – nur noch als Label zu verwenden, wie ein Firmenschild, das wegen alter Kundentreue noch am Haus hängt, obwohl die Firma sich inzwischen anderen Geschäftsfeldern zugewandt hat. Denn an die Stelle von „Kulturen“, die miteinander kommunizieren könnten, ist eine unübersichtliche Fülle von heterogenen Strukturen und Befindlichkeiten getreten, die freilich nicht weniger als die „alten“ Kulturen des Aus- und Abgleichs bedürfen, ja 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.

6.3 Musikpädagogische Aspekte

¹⁰ Mecheril (2004, 111 f) demonstriert an einem Fallbeispiel, dass schon der türkisch oder arabisch klingende Name eines Schülers ausreicht, um seinem Verhalten bestimmte kulturbedingte Motive zuzuschreiben.

„Jeder Schüler hat das Recht, in seinen musikalischen Anlagen und Interessen gefördert zu werden“ - so oder ähnlich steht es seit einem halben Jahrhundert in den schulischen Lehrplänen. Heute muss man dies so verstehen, dass es unabhängig davon gilt (besser: gelten sollte), in welchen musikkulturellen Zusammenhängen diese Anlagen sozusagen „angelegt“ und weiterentwickelt wurden.

Aber was verstehen wir dann unter „musikkulturellen Zusammenhängen“? Mit dem eben zum Problem der Kulturalisierung Gesagten im Kopf kommen wir hier schnell an die Grenzen unserer „konzeptionellen“ Intentionen. Denn

1. haben wir es mit einer Fülle von „Herkünften“ der Migrantenkinder zu tun, von Polen (dem Land mit der derzeit höchsten Einwanderung *nach* Deutschland) bis zur Türkei (mit der höchsten Migrantenquote *in* Deutschland), vom Libanon über Nigeria bis Korea – und in manchen Schulklassen sind zehn oder mehr dieser „Herkünfte“ vertreten;
2. sind auch die Herkunfts-Musikkulturen traditionell heterogen und durch die Globalisierung in Bewegung (viele haben z.B. spezielle Weltmusik-Sparten entwickelt), und es ist keineswegs klar, ob eine aus der Türkei stammende Familie sich für traditionelle Volksmusik, traditionelle Kunstmusik, populäre Stile wie Arabesk oder türkische Pop-Musik, westlichen oder deutschen Mainstream-Pop, HipHop oder gar Beethoven interessiert - und wie intensiv dieses Interesse ist;
3. wissen wir nicht, welche Musikerfahrungen die Kinder in ihren Familien machen, ob daraus ein dauerhaftes Interesse wird, welche abweichenden eigenen Interessen sie entwickeln, ob sie sich dabei an jugendkulturellen Stilrichtungen orientieren, in der „imaginären Türkei“ (Greve 2003) oder in einem Diaspora-Ensemble (s.o. Fußnote 3) Bağlama spielen, ob sie gar Geigenunterricht in der Musikschule nehmen oder sich einfach für Musik nicht sonderlich interessieren.

Es gibt kaum wissenschaftliche Untersuchungen zu dieser Thematik. Neben der Arbeit von Greve (2003) ist die von Maria Wurm (2006) zu nennen, die in einer qualitativen Studie eine Reihe von bildungserfolgreichen Jugendlichen türkischer Herkunft nach ihren Musikinteressen und deren Bedeutung in ihrem allgemeinen Lebenszusammenhang fragte.

Sie fand eine relativ ausgeprägte Identifikation mit Derivaten türkischer Musik, und zwar aus einem offenbar nostalgischen Interesse heraus, das mit dem Gefühl dieser Jugendlichen zu tun hat, sie gehörten in Deutschland nicht richtig dazu. Da sie meinten, dass sie von der „kulturalisierenden“ Mehrheitsgesellschaft ohnehin schon als besondere soziale Gruppe wahrgenommen wurden, verzichteten sie auf jugendkulturelle Requisiten. Die wahrscheinlich detaillierteste Studie zum Lebensgefühl und zu Sozialerfahrungen türkisch-stämmiger Jugendlicher in Deutschland ist das Buch von Sven Sauter (2000, „Wir sind ‚Frankfurter Türken‘“). Leider ist diese ansonsten hervorragende, detailreiche und hochsensible Arbeit „musikblind“, d.h. der Aspekt der musikalischen Interessen und des musikalischen Verhaltens fehlt.

Entgegen dem Befund von Maria Wurm zur Jugendkultur-Abstinenz ist die Musikpädagogik inzwischen dabei, die jugendkulturellen Komponenten im Musikverhalten von Jugendlichen aus Migrantenfamilien zu entdecken, aufzuarbeiten und sie mit dem allgemeinen musikpädagogischen Wissen zu jugendkultureller Musik und Pop-Musik zu verbinden – eine mögliche Linie künftiger interkultureller Musikpädagogik, die bisher kaum im Blick war (Barth 2008, Kautny 2010). Wichtig wird dabei sein, die bisherige Sicht auf „zwei Kulturen“ aufzugeben (hier die Migrantenkulturen, dort die der „Mehrheitsgesellschaft“) und zu einem gemeinsamen Konzept zu kommen.

6.4 Handlungsmodelle interkulturellen Musikunterrichts

Was folgt aus alledem für den konzeptionellen Aspekt einer interkulturellen Musikpädagogik?

Zunächst: Ein Ziele-Inhalte-Methoden-Medien-Modell, das auf alle denkbaren Situationen anwendbar wäre, kann es nicht geben.

Man wird vielmehr die lokalen Besonderheiten sehen müssen, die sich von Schulort zu Schulort, von Stadtteil zu Stadtteil, von Schulart zu Schulart, von Stufe zu Stufe, von Lehrer zu Lehrer und je nach Schülerzusammensetzung in einer Klasse, in einem Kurs völlig unterschiedlich darstellen können. Davon wird abhängen, was man sinnvollerweise in der Schule und im Unterricht tut. Hier sei nur so etwas wie eine Typologie von Situationen angedeutet – mit den jeweils sich anbietenden Handlungsmöglichkeiten.

Modell Gerhart-Hauptmann Schule. Der Verfasser war in den 90er Jahren des vergangenen Jahrhunderts häufig mit Studenten zu Gast in dieser Sekundarschule in Berlin-Kreuzberg, die zu 90 % von Schülern mit türkischem Migrationshintergrund besucht wurde und wo der türkisch-deutsche Komponist und Pädagoge Ahmet Kaya erfolgreich das Fach Musik unterrichtete. Sein handlungsorientierter Ansatz (man musizierte, sang und tanzte viel) berücksichtigte traditionelle und moderne türkische und arabische Musikrichtungen ebenso wie aktuelle Popmusik jeder Provenienz, auch deutsche Lieder und sogar Musik von Beethoven und Schubert. Die Schüler liebten offenkundig besonders die türkischen Musikstile, beschäftigten sich aber ebenso ernsthaft mit aller anderen Musik. Der Musiklehrer war auch in der musikalischen Stadtteilarbeit erfolgreich und erhielt später für diese Arbeit das Bundesverdienstkreuz.

Modell Bonn-Mehlem. Hier wurden zwei benachbarte Grundschulen zusammengelegt, die eine katholisch, die andere von vorwiegend muslimischen Migrantenkindern aus 30 verschiedenen, vor allem arabischsprachigen Ländern besucht. Die seit 2002 in dieser Form arbeitende Schule, deren Lehrer und Eltern sich selbst für die Zusammenlegung entschieden hatten, erarbeitete ein interkulturelles Konzept, das auch Aktivitäten im Stadtteil und auf Eltern-ebene einschließt (darunter einen „Deutsch-Arabischen Mütterchor“). Musikstudenten der Universität zu Köln entwickelten im Lauf ihrer Praktika an dieser Schule Projekte, die das multikulturelle Potential nutzten, z.B. für ein Musiktheater-Projekt „1001 Nacht“. Das Modell entspricht in etwa dem, was Untersuchungen in England als Merkmale von erfolgreichen multi-ethnischen Schulen ermittelt haben (Blair/Bourne 1998): Klare Ziele der Schulleitung, ein von Respekt geprägtes Schulethos, ein konsequentes Vorgehen gegen Rassismus und Einschüchterung von Minderheiten. Man arbeitet mit lokalen Einrichtungen zusammen, mit Organisationen der *communities*, auch mit Verantwortlichen der Moscheen und mit anderen Religionsgemeinschaften. Kulturelle Vielfalt ist sozusagen curriculares Prinzip. Musikunterricht, der diese Vielfalt nutzte, wäre in einer solchen Schule kein Biotop für sich, sondern ein Ferment des Schullebens insgesamt.

Modell Erkundung. Dorothee Barth und Martin Greve (2008) berichten von einem Grundkurs-Projekt am Gymnasium Hamburg-Altona, das den Titel „Die Musik der Welt auf 77 km²“ trug (das ist die Fläche von Hamburg-Altona). Die Schüler fanden zunächst heraus, welche Musiker aus welchen Weltteilen in ihrem Stadtteil wohnten, nahmen dann Kontakt zu ihnen auf, wohnten ihren Proben bei, befragten sie, organisierten dann eine Ausstellung und ein Konzert, in dem die Musiker – jeweils anmoderiert von „ihren“ Schülern – auftraten. Insgesamt stießen die Schüler bei dieser Arbeit immer wieder auf Probleme, „mit denen sich auch die Theorie und Praxis der Interkulturellen Musikpädagogik seit langer Zeit beschäftigt“ (190) – und, so kann man hinzufügen, wie sie auch in diesem Text analysiert werden. Ein Beispiel aus der Problemliste der Schüler: „Was ist überhaupt ‚eine Kultur‘? Was ist ein Volk? Was ist eine Ethnie? Was ist meine eigene Ethnie? Meine Kultur? Gehört jede Mensch zu einer Ethnie? Zu einer Kultur? Oder zu mehreren?“

Modell Kooperation. Dies wäre die gemeinsame Arbeit *aller* Schüler an etwas Drittem, das ihnen allen prinzipiell die gleichen Schwierigkeiten bereitet: eine gemeinsame Komposition,

ein Arrangement, ein Aufführungsprojekt, die Vorbereitung eines Konzertbesuchs, eine Ausstellung. Das oben genannte Musiktheater-Projekt „1001 Nacht“ in Bonn Mehlem wäre ein Beispiel. Solche Kooperation ist nicht defizitorientiert, sondern kann damit rechnen, dass jeder einbringt, „was er draufhat“ – instrumental, singend, tanzend, rezitierend, Bühnenbilder bauend und Kostüme schneidernd. Dazu bedarf es auch keiner idealisierenden Sicht auf die kulturenverbindenden Potenziale der Musik als universaler Sprache, wie sie Wolfgang Welsch (2010, 11) beschwört:

„Hier fällt mir sofort das wundervolle Projekt ‚Rhythm is it!‘ – die Erarbeitung von Strawinskys Ballettmusik ‚Sacre du Printemps‘ mit Kindern aus Berliner Problemschulen... ein. Das ist Schillers Idee der ästhetischen Erziehung in die Praxis umgesetzt. Generell hat die Musik, was Integration angeht, ...einen Universalitätsvorteil: Sie kann Menschen zusammenführen, ohne an Sprache oder Bildungsunterschiede gebunden zu sein“.

Modell gemeinsame Fremderfahrung. Der Verweis auf musikalische Universalien, wie hier bei Wolfgang Welsch, ruft regelmäßig die professionellen Universalismuskritiker auf den Plan, in diesem Fall den Musikethnologen Jan Reichow (2010, 13), der gegen Welsch und seinen Transkulturalismus ins Feld führt:

Eine Musik, die tendenziell von allen akzeptiert wird, wäre eine absurde Vorstellung, die geradewegs darauf zielt, ‚die Beengtheit traditioneller, monokultureller Ideen und Zwänge‘... ins Globale zu projizieren. Also eine Universalie ohne universelle Geltung. Man kann allerdings feststellen, dass die ‚Silbe ‚trans‘ in musikalischen Zusammenhängen ehrlicherweise nur Minimallösungen anbietet, ‚den kleinen Grenzübergang‘ sozusagen, wie vollmundig es auch klingen mag...: Es geht – lediglich Sprachgrenzen überschreitend – um gängige Liedformen, meist mit Gitarrenharmonien interkulturell angepasst. Oder es geht – nach alter Multikulti-Manier – um die Dominanz tanzbarer Rhythmen... Der ‚Eigensinn‘ der Kulturen wird aufgehoben“.

Interessant wird es aber oft erst dann, wenn dieser „Eigensinn“ ins Spiel kommt und Widerstand erzeugt, wie es vor allem bei den traditionellen Musikstilen anderer Kulturen der Fall ist, aber auch bei vielen Stücken der westlichen Klassik bis hin zur Avantgarde. Dies muss nicht unbedingt unter den Vorzeichen des von Barth (2008) zu Recht kritisierten ethnisch-holistischen Kulturbegriffs stehen, der Kulturen als unveränderliche, voneinander abgrenzbare Größen sieht. Die Beschäftigung mit traditioneller, auch widerständiger Musik anderer Kulturen liegt dann *nicht* auf der Linie eines ethnisch-holistischen Kulturbegriffs, wenn sie zu behaupten vermeidet, diese oder jene Musik sei *die* türkische, indische, chinesische, indianische Musik (Invariabilitäts- und Homogenitätsbehauptung), und demzufolge die musikalische Heimat *der* Türken, Inder usw. (Determinismusbehauptung). So weit anerkannt wird, dass auch dort die musikalischen Realitäten vielschichtig, widersprüchlich und veränderlich sind und dass auch jeder Grieche, Afrikaner, Inder, Türke (und nicht nur jeder Schüler in Deutschland) eine Fülle von Optionen hat, um letztlich selbst zu entscheiden, welche Bedeutung für sich selbst er welcher Musik einräumen will, und dass er diese Möglichkeit für sich *de facto* auch nutzt, spricht nichts dagegen, auch tradierte Musik und tradierte musikalische Praktiken aus anderen Weltteilen heranzuziehen – mit der gleichen kommunikativen Offenheit für mögliche Sinnbezüge wie bei Musik der europäischen Tradition, bei populärer und jugendkultureller Musik.

Interkulturelles Lernen als Querschnittsaufgabe. Interkulturelles Lernen, so Alfred Holzbrecher (2009), ist eine Aufgabe für alle Schulfächer. Aspekte der jeweils fachbezogenen Umsetzung wären:

- „wertschätzender Umgang mit Heterogenität“

- *Sensibilität für die Unterscheidung zwischen kulturbedingten, entwicklungsbedingten und subjektbezogenen Problemfällen / Konflikten*
- *Wertschätzung der Vielfalt der Kulturen & Sprachen und Erkennen ihrer Bedeutung für die Konstruktion von sozialer Identität/en*
- *„Kulturen“ als historisch-gesellschaftlich bedingte, dynamische „Gewebe“ (nicht als „Kugeln“, „Kreise“) verstehen*
- *Relativität / Perspektivität / Kulturgebundenheit des eigenen Blicks erkennen & eigenständige Positionen entwickeln*
- *Selbstwirksamkeitserfahrungen als Basis für den Umgang mit Fremdheit / Ambivalenzerfahrungen*
- *„Habitus der Annäherung“ / Gestaltung der Kontaktgrenze zum Fremden und zum Selbst“.*

Leider haben wir es mit einem Desiderat in der musikpädagogischen Aufarbeitung allgemeiner Didaktik und Methodik interkulturellen Lernens zu tun, wie sie in einer Fülle von Publikationen inzwischen vorliegt. Bücher wie die von Auernheimer (2003) oder von Holzbrecher (2004) können auch Musikpädagogen auf eine Fülle von Ideen zu sinnvollen Aktivitäten in ihrem Unterrichtsfach bringen.

7. Ein mögliches konzeptionelles Grundprinzip für den interkulturellen Musikunterricht: Wechselseitiges Zuerkennen von Eigensinn

„Über andere zu reden heißt, über sich selbst zu reden“. Dieser Satz – den man durch ein optatives „s“ hinter „andere“ noch anscharfen könnte – scheint eine Grenze zu markieren, der man sich nähern, die man aber prinzipiell nie überschreiten kann.

1984 schrieb der Komponist Dieter Schnebel:

„Erst einmal gilt es, die fremdländische Musik in ihren vielen Zweigen kennen zu lernen und in ihrem andersartigen Wesen zu erfahren – was wiederum die Besinnung auf das eigene Wesen und seine Wurzeln beförderte. Eine mögliche Verbindung ergäbe sich dann wohl von selbst. Freilich, solange die Bedingungen hierfür – nämlich Respekt vor dem Wesen des anderen, Einfühlung in dieses, Bereitschaft zu selbständiger Antwort – in den allgemeinen politischen und gesellschaftlichen Verhältnissen noch so sehr im Argen liegen, ist es auch um die neue Weltmusik schlecht bestellt. Von der Harmonia Mundi kann sie erst künden, wenn solche selbst politisch allgemein und psychologisch individuell heranreift – und dann nicht im Einklang, sondern in unerhörter Polyphonie.“

(Dieter Schnebel: *Neue Weltmusik*, in: Oesch, Hans u.a. (Hg.): *Europäische Musik zwischen Nationalismus und Exotik*. Forum Musicologicum. Basler Beiträge zur Musikgeschichte Band 4, Winterthur 1984, Seite 128).

Dieses sympathische Statement eines sympathischen Musikers¹¹ spricht über eine ganze Reihe von Tugenden im Umgang mit „fremdländischer“ Musik: Man solle bereit sein, sie kennenzulernen und in ihrem andersartigen Wesen zu erfahren, Respekt vor ihr haben, sich in sie einfühlen, sich durch sie auf das eigene Wesen besinnen und ihr antworten. Dennoch ist der Text auf subtile Weise eurozentrisch (und entspricht damit letztlich dem von Barth (2008) an vielen Beispielen demonstrierten „normativen Kulturbegriff“). Schnebel setzt nämlich einfach das Einverständnis seiner Partner voraus, dass die neue Weltmusik polyphon von der Harmonia Mundi künden solle – ein Ziel, das in dieser Formulierung tief in die europäische Musikgeschichte hinabdeutet und das kein indischer oder afrikanischer Musiker verstehen, geschweige denn teilen würde. Außerdem ist die beschriebene Haltung einsinnig auf das Kennenlernen und Erfahren des Anderen gerichtet und lässt außen vor, dass die

¹¹ Auch den Hinweis auf diesen Text verdankt der Autor Dieter Mack (s.o. Fußnote 4)

„fremdländischen“ Musiker ja auch daran interessiert sein könnten, einen selbst und seine Musik kennenzulernen. Schnebel spricht über sich selbst und seine musikalische Herkunft, indem er über andere(s) redet.

Belege für den Satz „über andere zu reden heißt, über sich selbst zu reden“ – auch aus der Alltagskommunikation - lassen sich in solcher Fülle finden, dass man sicher sagen kann, es handle sich hier um eine Universalie menschlicher Kommunikation.

Er gilt auch in den Human- und Sozialwissenschaften. Martin Fuchs und Eberhard Berg (1993) stellen den Satz an den Beginn ihrer weit ausgreifenden Problemanalyse zur Geschichte der Ethnographie. Sie zeigen auf, wie gerade das Bemühen um Objektivität bei der Beschreibung anderer Kulturen – also um die Neutralisierung der eigenen, „westlichen“ Sicht durch verschiedene objektivierende Beobachtungsverfahren – über Jahrzehnte immer wieder dazu geführt hat, dass das Gegenüber, nun in seinem So-Sein festgeschrieben und zum „raum-zeitlichen Isolat“ petrifiziert, endgültig verstummte, nicht nur als Kollektiv („die untersuchte Ethnie“), sondern auch in seinen Einzelstimmen, selbst wenn diese im Forschungsverfahren eine Rolle gespielt hatten. Stattdessen redete sozusagen, wenn man so will, immer lauter, die westliche Wissenschaft in ihren Verfahren, Ergebnissen und Darstellungsstrategien „über sich selbst“.

Diese Probleme führten bei nicht wenigen Vertretern der *Cultural Anthropology* zu einer methodologischen Wende hin (oder zurück) zur Dialogizität der ethnographischen Verfahrenswesen, z.B. bei den amerikanischen Ethnologen Dennis Tedlock (1993) und Kevin Dwyer. Dwyer (1983, 255) schreibt:

Wir müssen in der Anthropologie das Untersuchte (das „Objekt“ oder, für den Anthropologen, das oder den „Anderen“) eng mit dem verbinden, der es oder ihn studiert (das „Subjekt“ oder das „Selbst“): Jede der beiden Seiten ist von Veränderungen der jeweils anderen betroffen. Und da alle Individuen mit Notwendigkeit die Bewandnisse ihrer Gesellschaft in sich tragen und ausdrücken, müssen die Begriffe des „Selbst“ und des „Anderen“ in einem weiteren Sinn verstanden werden, nämlich als über die Individuen hinausweisend auf die kulturellen und sozialen Anteile, die in individuellen Handlungen ausgedrückt werden“ (Übersetzung: Th.O.)

Vereinfacht ausgedrückt: Subjekt und Objekt treten in einen Austausch, der beide verändert. Gegenstand des Austauschs ist der „Eigensinn“ des Einen und des Anderen, der sich (auch) aus den jeweiligen kulturellen und sozialen Erfahrungen ergibt. Betrachtet man avancierte Ansätze zur Pädagogik des Interkulturellen, so findet man bemerkenswerte Übereinstimmungen mit dieser zunächst ja Ethnologie-internen Sicht. So schreibt Mecheril (2004, 122 f):

„Fremd und anders ist etwas immer für jemanden. Die Fremdheitsdiagnose und – erfahrung sagt letztlich mehr über diejenige aus, die Fremdheit wahrnimmt, als über das Gegenüber. Befremdung nutzt diese Relationalität und fordert auf, sich selbst aus dem Blickwinkel eines Anderen als Anderer oder Andere wahrzunehmen... Daneben hat die Befremdung des Eigenen aber auch einen identitätstheoretischen Sinn und meint: das gewissermaßen Uneigene am Eigenen zur Kenntnis nehmen. Das Eigene im Sinne von Identität ist prinzipiell, im Hinblick auf natio-ethno-kulturelle Identität in besonderer Weise, als Verhältnis von Identität und Nicht-Identität, als Verhältnis von Vertrautem und Nichtvertrautem, sowie von Sagbarem und Nichtsagbarem zu denken“.

Vereinfacht ausgedrückt: Im Dialog sehe ich mich aus der Perspektive des anderen und finde heraus, was ihm an mir fremd erscheint. Dasselbe gilt für den Dialogpartner. Dabei entdecken wir vielleicht auch das, was uns an uns selbst fremd ist. Holzbrecher (2004, 107) sieht genau

darin den Kern aller Zielbestimmungen interkultureller Lernprozesse:

„Den Anderen/Fremden in seiner Eigen-Wertigkeit und Eigen-Deutung anzuerkennen, sich selbst in Beziehung zu ihm zu sehen und vom Anderen her zu denken, dieses Lehr-Lern-Ziel scheint der Kern Interkulturellen Lernens zu sein“.

Es sei hier abschließend vorgeschlagen, genau dieses Prinzip auch auf das interkulturelle Lernen in der Musikpädagogik auszulegen und zu prüfen, ob es für die oben analysierten Perspektiven inter- oder transkulturellen Musikunterrichts fruchtbar zu machen ist. Dann hätte man sozusagen die „tragende Idee“, die – getreu den Definitionen am Anfang dieses Textes – als regulatives Prinzip beim Entwerfen und Umreißen einer Konzeption fungiert.

Die tragende Idee der interkulturellen Musikpädagogik könnte man *wechselseitiges Zuerkennen von musikalischem Eigensinn* nennen.

Bevor sie hier skizziert wird, sei an eine analoge „tragende Idee“ erinnert, wie sie Hermann Josef Kaiser (2011) für das Klassenmusizieren formuliert hat: Er sieht das legitimierende Hauptargument und die tragende Idee für diesen Arbeitsbereich darin, dass er die Schüler *von der usuellen zur verständigen Musikpraxis* führt. Man kann sich diesen Vorgang als einen gleitenden Übergang (=Unterricht) von der einen zur anderen Spielart von Musikpraxis vorstellen. „Verständigkeit“ und der Weg hin zu ihr sind, so Kaiser, an drei Bedingungen gebunden: 1. Etwas wird hergestellt (im Sinne der aristotelischen „poiesis“), 2. dabei wird gemeinsam gehandelt (wobei ein bestimmtes Verständnis von „Handeln“ anzulegen ist, das durch Entscheidungsfähigkeit, Verantwortlichkeit und kritischen Selbstbezug charakterisiert ist), und 3. geht es um die „Schaffung von Arbeitskraft“ in einem emphatischen Sinn von „Arbeit“ als Medium der Selbstverwirklichung, das im Falle von Musikpraxis die Kompetenz zur Entwicklung von Klang- Gestalt- und Funktionsvorstellungen, zum Üben und Proben, zur Erarbeitung von produktspezifischem Hintergrundwissen und zur Präsentation der Resultate enthält.

Abgesehen davon, dass man diese Überlegungen natürlich auch auf das Musizieren von Musik anderer Kulturen anwenden kann, interessiert hier zunächst nur die *formale* Seite – die der Ausfaltung einer tragenden Idee. Auch das *Reden über sich selbst, wenn man über andere redet*, könnte man sich auf einer Skala vorstellen, an deren einem Ende das „naive“ Reden über den Anderen steht, aus dem wir – am anderen Ende der Skala angesiedelt – das verständige, dialogische *wechselseitige Zuerkennen von musikalischem Eigensinn*¹² entwickeln wollen. Welches wären nun – analog zu Kaiser – „Bedingungen“, an die man diesen Prozess und sein Ergebnis binden müsste? Hier ein Versuch:

- **Offenheit:** die habituelle Bereitschaft, in solche Dialoge einzutreten, statt den Anderen und seine Musik von vornherein abzuwerten.
- **Symmetrie:** Die Partner kommunizieren „auf Augenhöhe“. Hierarchische Grenzen zwischen Lehrer und Schüler, Schüler und Schüler, Forscher und Erforschem, Musiker und Nicht-Musiker, sind beiden Seiten bewusst, und sie bemühen sich, ihre Wirksamkeit zu begrenzen.
- **Wechselseitige Eigensinn-Vermutung:** die prinzipielle, hypothetische Annahme, dass ich den Anderen mit seinem musikalischen Interessen und Erfahrungen eigentlich nicht richtig kenne, dass er etwas anzubieten hat, was über meine bisherigen Wahrnehmungen

¹² Das hier vorgeschlagene Denkmodell weist Berührungspunkte, aber auch signifikante Unterschiede zu einer ganzen Reihe von Ansätzen auf, denen an anderer Stelle nachgegangen werden soll: Zur Hermeneutik und zu Theorien des Verstehens, zu Theorien der Ästhetischen Erfahrung (s.o. Fußnote 7), zu konstruktivistischen Ansätzen, zu Wolfgang Klafkis Prinzip der „wechselseitigen Erschließung“ von Schüler und Unterrichtsgegenstand, zu Jürgen Vogts von Piaget und Adorno inspiriertem interkulturellen Denken vom „Nicht-Identischen“ her (Vogt 2004), aber auch zu einem Modell wie dem des Kunstdidaktikers Gunter Otto, das von „Perzepten“ zu „Konzepten“ und ihrer Allocation führt (vgl. hierzu Ott 1993).

hinausgeht.

- **Komplementarität:** Die Partner verstehen sich als „bipolare Einheit“. A versucht, den *Eigensinn* von B (z.B. seine Vorliebe für und seine Erfahrungen mit einer bestimmten Musik) zu erkennen, indem 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 personbezogenen Anerkennungs- und Akzeptanzbereitschaft, ihrer Motivationen 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 erfährt, deren Erkenntnis aber darauf hinausläuft, bloße Vorurteile auf die Ebene einer *verständigen* Abgrenzung zu heben.
- **Freiheit und Selbstverantwortlichkeit:** Es liegt bei mir, was ich von mir preisgebe – und wann ich den Dialog unterbreche oder abbreche (z.B., weil ich mich an einem bestimmten Punkt abgrenzen möchte, weil ich mich langweile, oder weil ich merke, dass ich im Licht meines gegenwärtigen Interesses genug vom Anderen und seiner Musik erfahren habe). Dabei muss ich aber auch meine Verantwortlichkeit für den Anderen wahrnehmen – indem ich dafür Sorge, dass er all dies weiß. Dieses Element von Freiheit ist vielleicht die Essenz der Grundidee eines *wechselseitigen Zuerkennens von Eigensinn*.

Nun sollte man sich nicht vorstellen, dies sei ein direkt umsetzbares Unterrichtsverfahren, bei dem die Schüler sich gegenüber sitzen und verlegen in zähflüssige Gespräche eintreten. Vielmehr drückt es so etwas aus wie den Geist, in dem interkulturelles Musiklernen sich vollzieht, ganz gleich, wie es inhaltlich oder methodisch angelegt ist. Es wäre sozusagen das kommunikative Medium, das auch die oben dargestellten sechs Modelle interkulturellen Musikunterrichts durchzieht. Anders gesagt: Es ist, ähnlich wie bei Kaiser, „ein formales Instrumentarium..., das für unterschiedliche konkrete Ausformungen... dienlich ist“ (Kaiser 2011, 66).

Mit ein wenig Mut und Fantasie könnte man sogar versuchen, das *wechselseitige Zuerkennen von Eigensinn* auf das Verhältnis von Hörer(n) bzw. Spieler(n) zur Musik selbst zu beziehen. Den Einwand, wir hätten es dann doch mit dem klassischen Subjekt-Objekt-Verhältnis zu tun und nicht mit einem wechselseitigen Prozess, könnte man leicht aus der Welt schaffen, indem man sich ein Musikstück als ein virtuelles Subjekt vorstellt, als ein Gegenüber, das neugierig auf meinen musikalischen Eigensinn ist und mit mir Kontakt aufnehmen möchte, um mehr über mich als Musiker oder Musikrezipienten zu erfahren, aber auch, um mir ein Angebot zu machen - letztlich, damit ich in Freiheit und Selbstverantwortung, aber *verständlich* entscheiden kann, ob und wie ich mit ihm umgehen will, wobei ich auch *ihm* die Entscheidung zubillige, sich von mir abzugrenzen oder mich weiter zu begleiten. Wir bewegen uns – das sollte nie vergessen werden – im Bereich der Kunst, des Ästhetischen, mit seiner Offenheit und seinen schönen Planbarkeitsgrenzen. Das „experimentierfreudige, expansive und unabschließbare Wesen der menschlichen Kreativität“ (Kartomi (1981, 241) gilt auch für das Verhältnis, das wir mit der Musik eingehen, und für die Bilder, die wir uns davon machen.

Tipps zum Weiterlesen

Holzbrecher, Alfred (2004): Interkulturelle Pädagogik. Identität, Herkunft. Berlin: Cornelsen Scriptor

Unter den vielen Publikationen zur Interkulturellen Pädagogik besonders

empfehlenswert wegen der gelungenen Aufbereitung des Themas (Studien- und Arbeitsbuch) und der Gleichgewichtigkeit theoretischer und praktischer Aspekte

Sauter, Sven (2000): Wir sind "Frankfurter Türken". Adoleszente Ablösungsprozesse in der deutschen Einwanderungsgesellschaft. Frankfurt a. M: Brandes und Apsel

Ein gut lesbares Buch, das in zweifacher Hinsicht bemerkenswert ist: als persönlicher Erfahrungsbericht und als wissenschaftlich-theoretische Analyse.

Barth, Dorothee (2008): Ethnie, Bildung oder Bedeutung? Zum Kulturbegriff in der interkulturell orientierten Musikpädagogik. (Augsburger Schriften, 78) Augsburg: Wißner.

Die bisher umfassendste Problemanalyse zur interkulturellen Musikpädagogik unter dem Gesichtspunkt zweier problematischer Kulturbegriffe: des normativen und des ethnisch-holistischen. Die Alternative („Bedeutungszuweisung“) sieht die Autorin in der Beachtung kultureller Selbstdefinitionen der Schüler.

Stroh, Wolfgang Martin (2011): Homepage: <http://www.musik-for.uni-oldenburg.de/index.html> (zuletzt geprüft: 18.4.2011)

Mit vielen Links zu online-Texten diverser Autoren zur interkulturellen Musikpädagogik, unzähligen Literaturhinweisen und Einblicken in den eigenen Ansatz dieses Autors

Pannke, Peter (2008): Sänger müssen zweimal sterben. Eine Reise ins unerhörte Indien. München/Zürich: Piper

Der Autor erzählt sehr eindringlich und bewegend, wie er in jahrelangen Indien- Aufhalten zum Experten für indische Musik wurde - und diese zu einem Teil seiner selbst.

Holenstein, Elmar (1998): Ein Dutzend Daumenregeln zur Vermeidung interkultureller Missverständnisse. In: Ders.: Kulturphilosophische Perspektiven. Frankfurt am Main: Suhrkamp. Online verfügbar unter <http://them.polylog.org/4/ahe-de.htm#note/> (17.4.2011)

Viel philosophische Weisheit zum interkulturellen Austausch in kompakter Form.

Literatur

Adamek, Karl; Merkt, Irmgard (1989): Rüzgargülü -Windrose. Deutsch-Türkisches Liederbuch. Bonn: Voggenreiter

Auernheimer, Georg (2003): Einführung in die Interkulturelle Pädagogik. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft

Barth, Dorothee (2004): Kultur - Identität – Musik. Eine Analyse von Unterrichtsmaterialien zur türkischen Musik In: Ansohn, Meinhard / Terhag, Jürgen (Hrsg.): Musikkulturen - fremd und vertraut. Musikunterricht heute Bd. 5. Oldershausen: Lugert Verlag. S. 318-330.

Barth, Dorothee (2008): Ethnie, Bildung oder Bedeutung? Zum Kulturbegriff in der interkulturell orientierten Musikpädagogik. (Augsburger Schriften, 78) Augsburg: Wißner.

Barth, Dorothee/Greve, Martin (2008): Jugendliche erforschen ihren kulturellen Nahraum. In: Heß, Frauke/Terhag, Jürgen: Musikunterricht heute 7. Oldershausen: Lugert. S. 181-192

Blair, Maud/Bourne, Jill et al (1998): Making the Difference: Teaching and Learning Strategies in Successful Multi-Ethnic Schools. Research Report 1998. Zitiert bei Neumann (2007)

Böhle, Reinhard C. / Kaya, Ahmet (1991): Viele Wege führen zur Musik. Die Bedeutung der

- Saz für ein interkulturelles Lernen. Eine Einführung in das Spiel der Saz. In: Musik und Unterricht 6, S. 25-28
- Bukow, Wolf-Dietrich (2008): Überlegungen zu einer Reformulierung der interkulturellen Pädagogik unter den Bedingungen der Postmoderne. In: Lisa Rosen, Schahzad Farrokhzad und Hans-Joachim Roth (Hg.): Macht - Kultur - Bildung. Festschrift für Georg Auernheimer. Münster: Waxmann. S. 53–70.
- Cvetko, Alexander J. (2008): Musik als Weg zur Humanisierung durch kulturelle Grenzüberschreitung – Johann Gottfried Herders Brückenschlag zwischen Musik, Kultur und Identität. In: Cvetko, Alexander J.; Graf, Peter (Hrsg.): Wege interkultureller Wahrnehmung. Grenzüberschreitungen in Pädagogik, Musik und Religion. Göttingen: V & R Unipress
- Dwyer, Kevin (1983): Moroccan Dialogues. Anthropology in question. Baltimore: Johns Hopkins University Press
- Fuchs, Martin/Berg, Eberhard (1993): Phänomenologie der Differenz. Reflexionsstufen ethnographischer Repräsentation. In: Berg, Eberhard/Fuchs, Martin (Hrsg.): Kultur, soziale Praxis, Text. Die Krise der ethnographischen Repräsentation. Frankfurt am Main: Suhrkamp. S. 11-108
- Födermayr, Franz (1998): Universalien. In: Musikwissenschaft – ein Grundkurs. Hamburg: rowohlt. S. 91-103
- Stephen Jay Gould (1995): Das Lächeln des Flamingos. Frankfurt: Suhrkamp
- Greve, Martin (2001): Es dauert zwei Jahre, bis sie nicht mehr zählen müssen... Rhythmik in der musikalischen Begegnung von Deutschen und Türken. In: Üben und Musizieren. S. 73-81
- Greve, Martin (2003): Die Musik der imaginären Türkei. Musik und Musikleben im Kontext der Migration aus der Türkei in Deutschland. Stuttgart: Metzler
- Heister, Hanns-Werner (2010): „Traurige Tropen“. In: In: Über Grenzen hinaus. MUSIKforum Januar-März 2010. S. 39-42
- Helms, Siegmund (1974): Außereuropäische Musik. Wiesbaden: Breitkopf und Härtel
- Holenstein, Elmar (1998): Ein Dutzend Daumenregeln zur Vermeidung interkultureller Missverständnisse. In: Ders.: Kulturphilosophische Perspektiven. Frankfurt am Main: Suhrkamp. Online verfügbar unter <http://them.polylog.org/4/ahe-de.htm#note/> (17.4.2011)
- Holzbrecher, Alfred (2004): Interkulturelle Pädagogik. Identität, Herkunft. Berlin: Cornelsen Scriptor
- Holzbrecher, Alfred (2009): Interkulturalität als Prinzip der Schul- und Unterrichtsentwicklung. ppt-Präsentation bpb/KMK Berlin 20.4.2009. Online: <http://www.bpb.de/files/TWDU1M.pdf> (5.1.2011).
- Institut für Neue Musik und Musikerziehung Darmstadt (2004): Welt@Musik – Musik interkulturell. Mainz: Schott
- Jank, Werner (Hrsg.) (2005): Musikdidaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II. Berlin: Cornelsen
- Kartomi, Margret J. (1981): The Processes and Results of Musical Culture Contact: A Discussion of Terminology and Concepts. In: ETHNOMUSICOLOGY 1981/ 2, S. 227-249
- Kaiser, Hermann Josef (2011): Verständige Musikpraxis. Eine Antwort auf Legitimationsdefizite des Klassenmusizierens. Zeitschrift für kritische Musikpädagogik 2011. S. 46-68. Online: <http://www.zfkm.org/>

- Kautny, Oliver (2010): Populäre Musik als Herausforderung der interkulturellen Musikerziehung. *Zeitschrift für kritische Musikpädagogik* 2010. S. 25-46. Online: <http://www.zfkm.org/>
- Klebe, Dorit (1983): Türkische Volksmusik. Informationen, Beispiele, Anregungen. Berlin: Pädagogisches Zentrum
- Kopiecz, Reinhard (2004): Der Mythos von Musik als universell verständliche Sprache. In: Claudia Bullerjahn und Wolfgang Löffler (Hrsg.): *Musikermymen. Alltagstheorien, Legenden und Medieninszenierungen*. Hildesheim/New York: Olms. S. 49–94.
- Kubik, Gerhard (2006): Transkulturelles Musikverstehen und das veränderliche individuelle Kulturprofil des Menschen. In: NRW KULTURsekretariat: „Weltmusik“ – ein Missverständnis? Eine Tagungsdokumentation. Essen: NRW Kultursekretariat. S. 25-44
- Kuckertz, Josef (1985): *Musik in Asien I. Indien und der Vordere Orient*. Kassel: Bärenreiter
- Lissa, Zofia (1972): Vom Wesen des Universalismus in der Musik. In: *Weltkulturen und moderne Kunst München: Katalog zur Ausstellung anlässlich der XX. Olympiade in München*
- Maase, Kaspar (1992): *Bravo Amerika. Erkundungen zur Jugendkultur der Bundesrepublik in den 50er Jahren*. Hamburg: Junius Verlag
- Maase, Kaspar (1997): *Grenzenloses Vergnügen. Der Aufstieg der Massenkultur 1850-1970*. Frankfurt am Main: Fischer
- McAllester, David (1979): The Astonishing Ethno-Muse. In *ETHNOMUSICOLOGY*, 1979/2, Seite 181-192
- Mecheril, Paul (2004): *Einführung in die Migrationspädagogik*. (Beltz-StudiumErziehung und Bildung). Weinheim: Beltz
- Mühe, Nina (2008): *Musiktourismus in Guinea. Ökonomische Strategien von Jugendlichen und Möglichkeiten zur Arbeitsmigration*. Saarbrücken: VDM Verlag
- Neumann, Ursula (2007): *Was bringen Förderprogramme? Die aktuelle Forschung zur Situation von Kindern mit Migrationshintergrund in der Bundesrepublik Deutschland*. Unveröff. Vortragsskript vom Grundschulkongress an der Freien Universität, Berlin 2007
- NRW KULTURsekretariat (2006): „Weltmusik“ – ein Missverständnis? Eine Tagungsdokumentation. Essen: NRW Kultursekretariat
- Ott, Thomas (1993): *Musik – Bild – Analyse – Lernen. Eine Erkundung zwischen den Stühlen der Fächer*. In: *Musik und Unterricht*. Heft 19. S. 38-45
- Ott, Thomas (1998-1): *Rhythmische Vexierspiele. Der „Tanz der starken Männer“ bei den Malinké in Guinea*. In: *Musik und Unterricht* 50, S. 6-13
- Ott, Thomas: (1998-2) *Unsere fremde Musik. Zur Erfahrung des „Anderen“ im Musikunterricht*. In: Pfeffer, Martin; Vogt, Jürgen; Eckart-Bäcker, Ursula (1998): *Systematische Musikpädagogik. Oder: Die Lust am musikpädagogisch geleiteten Nachdenken*. Augsburg: Wißner-Verlag. S. 302-313
- Ott, Thomas (2005): *Konzeptionen, musikpädagogische*. In: *Lexikon der Musikpädagogik*. Kassel: Gustav Bosse. S. 132-137
- Reichow, Jan (2010): *Auf der Suche nach den Universalien*. In: *Über Grenzen hinaus. MUSIKforum* Januar-März 2010 S. 12-15
- Römhild, Regina (2002): *Wenn die Heimat global wird. Einwanderer haben unsere Gesellschaft längst verändert. Nur haben wir es noch nicht begriffen*. In: *DIE ZEIT* 2002,

14.3., S. 11 f

Sauter, Sven (2000): Wir sind "Frankfurter Türken". Adolsezente Ablösungsprozesse in der deutschen Einwanderungsgesellschaft. Frankfurt a. M: Brandes und Apsel

Schaffrath, Helmut (1985): Musik in Asien II. Südost- und Ostasien. Kassel: Bärenreiter

Schnebel, Dieter (1984): Neue Weltmusik. In: Oesch, Hans u.a. (Hrsg.): Europäische Musik zwischen Nationalismus und Exotik. Basler Beiträge zur Musikgeschichte Band 4. Winterthur. S. 128

Schütz, Volker (1992): Musik in Schwarzafrika. Arbeitsbuch für den Musikunterricht in den Sekundarstufen. Mit Doppel-CD. Oldershausen: Lugert Verlag

Sen, Amartya Kumar (2010): Die Identitätsfalle. Warum es keinen Krieg der Kulturen gibt. München: DTV

Schütz, Volker (1996): Über das außergewöhnliche Interesse von Musikpädagogen an schwarzafrikanischer Musikkultur. In: Böhle, Reinhard C. (Hrsg.): Aspekte und Formen interkultureller Musikerziehung. Beiträge zum 2. Symposium zur Interkulturellen Ästhetischen Erziehung an der Hochschule der Künste Berlin. Frankfurt: IKO. S. 76-83

Stroh, Wolfgang Martin (2005): Musik der einen Welt im Unterricht. In: Jank, Werner (Hrsg.): Musikdidaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II. Berlin: Cornelsen. S. 185-192

Takeda, Arata (2010): Transkulturalität im Schulunterricht. Ein Konzept und vier 'Rezepte' für grenzüberschreitendes Lehren und Lernen. Online verfügbar unter <http://tobias-lib.uni-tuebingen.de/volltexte/2010/4801/pdf/53560.pdf>, zuletzt geprüft am 03.01.2011.

Tedlock, Dennis (1993): Fragen zur dialogischen Anthropologie. In: In: Berg, Eberhard/Fuchs, Martin (Hrsg.): Kultur, soziale Praxis, Text. Die Krise der ethnographischen Repräsentation. Frankfurt am Main: Suhrkamp. S. 269-287

Terkessidis, Mark (2010): Interkultur. Berlin: Suhrkamp

Trojanow, Ilija; Hoskote, Ranjit; Schlatterer, Heike (2009): Kampfabsage. Kulturen bekämpfen sich nicht - sie fließen zusammen. München: Heyne.

UNESCO (2005): Convention on the protection and promotion of the diversity of cultural expressions. http://portal.unesco.org/en/ev.php---URL_ID=31038&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html (17.4.2011)

Uysal, Sabri (2001): Zum Musikleben der Türken in Nordrhein-Westfalen. Gräfelting: Buch-Verlag

Vogt, Jürgen (2004): Ästhetische Erfahrung als Fremdheitserfahrung oder: Was kann die interkulturelle Musikpädagogik von Adorno lernen? In: Institut für Neue Musik und Musikerziehung Darmstadt (2004): Welt@Musik – Musik interkulturell. Mainz: Schott. S. 304-321

Wallbaum, Christopher (2007): Jugend-Kultur und ästhetische Praxis im Musikunterricht. Zeitschrift für kritische Musikpädagogik. S. 22-38. Online: <http://www.zfkm.org/>

Wallbaum, Christopher (2009): Ist Grooven ästhetisch bildend? In: Rolle, Christian / Schneider, Herbert (Hrsg.): Rhythmus! Regensburg: Con brio. S. 42-54

Walker, Robert (1996): Can We Understand the Music of Another Culture? In: PSYCHOLOGY OF MUSIC, Vol. 24, No.2, 1996, S. 113-137

Welsch, Wolfgang (2010): Standbeine dürfen nicht zum Klumpfuß werden. Wolfgang Welsch im Gespräch über eine transkulturell orientierte Gesellschaft – und wie Musik Menschen zusammenführen kann. In: Über Grenzen hinaus. MUSIKforum Januar-März 2010. S. 8-12

Wilson, Peter Niklas (1992): Die Trommeln des Nordens in den Ohren des Südens. Die Zeit 28/1992, S. 48

Wurm, Maria (2006) Musik in der Migration. Beobachtungen zur kulturellen Artikulation türkischer Jugendlicher in Deutschland. Bielefeld: transcript