



DISKUSSION
musikpädagogik



Hundert

HILDEGARD-JUNKER-VERLAG

100

4. QUARTAL 2023

Tobias Hömberg

Idealität ‚Interkulturalität‘

Zu Anspruch, Argumentation und Ausgestaltung eines prinzipiell interkulturellen Musikunterrichts

Abstract

In 2003, Hans Jünger published his essay Prinzipiell interkulturell! Plädoyer für einen kulturübergreifenden Musikunterricht in the magazine Diskussion Musikpädagogik. Jünger makes an appeal for music lessons in schools that principally include music from different cultures. His aim is to educate pupils to 'understanding' and 'tolerance' towards a 'multicultural society'. This article undertakes a re-reading of Jünger's essay from today's perspective: it recapitulates and discusses the argumentation, design and overall ideal of inter-cultural music lessons. In particular, it reflects and comments on the appearing concepts of culture, the stated goals and the realisation of the required principle.

Wie die gesamtgesellschaftliche Debatte ist auch die Diskussion in der Musikpädagogik durch Wandel, aber ebenso Wiederholung bestimmt. Während viele ihrer Themen sich neu entwickeln, kehren manche von ihnen wieder – sei es, weil es sich um offenbar ungelöste Probleme handelt, oder sei es, weil sie mit dem Fortschreiten der Zeit in neuem Lichte erscheinen. Jubiläen bieten besonderen Anlass, wichtige Themen der Diskussion einer erneuten Revision zu unterziehen.¹

Ein solches Thema ist das Ideal einer interkulturellen Gestaltung von Musikunterricht in der Schule. Vor 20 Jahren veröffentlichte Hans Jünger in der *Diskussion Musikpädagogik* sein Plädoyer für einen kulturübergreifenden Musikunterricht, pointiert zu Protokoll gegeben durch das Postulat: *Prinzipiell interkulturell!* (Jünger, 2003). Es ging aus einem Vortrag hervor, den Jünger auf dem vorangehenden Bundeskongress des Arbeitskreises für Schulmusik (AfS) gehalten hatte. Der in Berlin veranstaltete Kongress stand

unter dem Motto *Musikkulturen – fremd und vertraut*. Wie im zugehörigen Tagungsband notiert, schien seinerzeit die „wichtige Bedeutung“ der interkulturell orientierten Musikpädagogik „längst erkannt“, ein interkulturell ausgerichteter Musikunterricht „musikpädagogisch gründlich untersucht“ und ebenso „kritisch hinterfragt“ (Ansohn & Terhag, 2004, S. 7). Womöglich währten viele Musikpädagog:innen eine bereits Jahrzehnte währende Diskussion auf der Zielgeraden, indem die Berücksichtigung verschiedener Kulturen und ihrer Musiken im Unterricht nunmehr als Konsens erachtet wurde.² Das in Jüngers Plädoyer formulierte Ideal, wonach die behandelten Musiken konsequent verschiedenen Kulturen entstammen sollen, scheint dagegen bis heute nicht eingelöst.

Der vorliegende Beitrag unternimmt eine Re-Lektüre dieses Textes: Er reflektiert zunächst die darin aufscheinenden Kulturkonzepte (1), anschließend die angeführten Ziele interkulturellen Musikunterrichts (2). Schließlich diskutiert er die Realisierung des postulierten Unterrichtsprinzips (3). Anspruch, Argumentation und Ausgestaltung prinzipiell interkulturellen Musikunterrichts, wie sie sich bei Jünger zeigen, werden so von heutiger Warte aus rekapituliert und kommentiert. Dabei werden einige weitere Texte der (interkulturellen) musikpädagogischen Diskussion aus den vergangenen Jahrzehnten einbezogen.

1. Konzepte von Kultur

Inter-, Multi- und Transkulturalität

Jünger eröffnet seinen Beitrag mit dem stilisierten Zitat dreier Aussagen. Diese seien, seiner Wahrnehmung zufolge, auf dem Bundeskongress von 2002 wiederholt zu hören gewesen:

1. „Wir leben in einer multikulturellen Gesellschaft.“ [...]
 2. „Wir brauchen interkulturellen Musikunterricht.“ [...]
 3. „Wir müssen lernen, in der multikulturellen Gesellschaft zu leben.“
- (Jünger, 2003, S. 15)

Jünger identifiziert diese Aussagen als „[e]ine Begründung, eine Forderung und eine Zielsetzung“, abzielend auf „Verständnis“ und „Toleranz“ (ebd.). Diesen Aussagen folgend, verkettet er in seiner eigenen Argumentation die Beschreibung eines Ist-Zustands mit der Bestimmung eines Soll-Zustands. Auch hier fungiert die Deskription als Begründung für die geforderte Norm: Die Schüler:innenschaft wird als multikulturell charakterisiert, ein interkultureller Musikunterricht als folglich notwendig skizziert. In dieser Argumentationskette zeigt sich zuvorerst ein Gebrauch verschiedener Kulturbegriffe.

Den ersten Abschnitt seines Beitrags überschreibt Jünger mit „Musikunterricht ist prinzipiell multikulturell!“ (ebd.). Er rekurriert damit auf einen Begriff, der in den 1990er-Jahren die gesellschaftlichen Debatten über Formen des kulturellen Zusammenlebens in Deutschland und weiteren westlichen Ländern prägte, befördert etwa durch den US-amerikanischen Philosophen Charles Taylor und dessen Essay *Multiculturalism and „The Politics of Recognition“* (Taylor, 1992). Wiewohl konzeptionell etabliert, war das mit dem Begriff aufgerufene Modell verschiedener, nebeneinander bestehender Kulturen in einer Gesellschaft seither umstritten. Die Kritik erging nicht nur aus konservativen und rechtsextremen Richtungen; das Modell wurde zunehmend auch in der breiten Diskussion als integrationspolitische Sackgasse betrachtet (vgl. etwa Tibi, 2006), die schließlich zu dessen erklärtem ‚Tod‘ führte.³

Die Begriffswahl Jüngers kann damit zuerst als zeittypische Diktion verstanden werden, verankert in den Debatten um die Jahrtausendwende. Bereits im Jahr 2001 verweist etwa Wolfgang Martin Stroh in der Diskussion auf die „real existierende multikulturelle Gesellschaft Deutschlands“ und leitet daraus die Notwendigkeit für „multikulturelles Musikunterrichten“ ab (Stroh, 2001, S. 13). Jünger indes versteht seine Idee eines adäquaten Musikunterrichts mit dem Label ‚interkulturell‘. Tatsächlich konkurrieren zu jener Zeit für die musikpädagogische Ausrichtung auf Menschen und Musiken verschiedener Kulturen unterschiedliche Begriffe. Zum seit den 1980er-Jahren etablierten Terminus ‚Interkulturalität‘ tritt in den 1990er-Jahren, etwa zeitgleich mit dem Begriff ‚Multikulturalität‘, das Schlagwort ‚Transkulturalität‘. Speziell Volker Schütz problematisiert wiederholt, dass die ‚interkulturelle Musikerziehung‘ terminologisch wie inhaltlich von homogenen Kulturen ausgehen würde, während eine ‚transkulturelle Musikerziehung‘ auf die reale Verflechtung von Kulturen und menschlichen kulturellen Identitäten reagieren möge (vgl. Schütz, 1998). Multikulturelles Nebeneinander bzw. transkulturelle Verflechtungen können durch

verschiedene Sinnbilder wie ‚Mosaik‘ oder ‚Netzwerk‘ beschrieben werden, die sich auch auf unterschiedliche Verhältnisse zwischen Musikkulturen beziehen lassen (vgl. Hömberg, 2021).

Im öffentlichen und politischen Diskurs zeichnet sich heute ab, dass der Begriff ‚Multikulturalität‘ durch das weniger kontrovers aufgefasste Schlagwort ‚Vielfalt‘ ersetzt wurde (vgl. Blätte, 2017). Für die Musikpädagogik lässt sich feststellen, dass der etablierte Begriff ‚Interkulturalität‘ trotz der etwa von Schütz benannten Schwächen weiter genutzt wird. Zur Charakterisierung der kulturellen Situation in der Gesellschaft wie in einzelnen Lerngruppen werden hier dagegen eher die Bezeichnungen ‚transkulturell‘ oder ‚hybrid‘ gebraucht. Übereinstimmung besteht darin, Gesellschaften wie auch Kulturen als veränderliche Mischformen aufzufassen, deren Hybridität sich dadurch auszeichnet, dass einzelne Menschen selbst sich mehreren und verschiedenen Kulturen zugehörig fühlen können (vgl. etwa Barth & Stroh, 2021, S. 195). Welche Kulturen damit im Einzelnen bezeichnet werden, hängt indes davon ab, wie weit oder eng der Begriff gefasst ist.

Weite und enge Kulturkonzepte

Jüngers Argumentation wendet sich gegen die seinerzeit offenbar beharrliche Vorstellung einer verbindenden Kultur unter vornehmlich deutschen Lernenden und Lehrenden. Demgegenüber hebt er hervor, dass zwischen ihnen faktisch beträchtliche kulturelle Unterschiede bestehen. Er fasst zusammen:

Damit gibt es mindestens drei Gründe, die Situation im Musiksaal multikulturell zu nennen:

1. Die einzelnen Schüler und Schülerinnen gehören in der Regel verschiedenen Ethnien an.
2. Lehrer und Schüler gehören verschiedenen Generationen an.
3. Die einzelnen Schüler und Schülerinnen ordnen sich verschiedenen Szenen zu.

(Jünger, 2003, S. 16)

Offenkundig liegt dieser Aufzählung ein weites Konzept von Kultur zugrunde. Neben einer (vermeintlichen) ethnischen Zugehörigkeit nach familiärer Verwandtschaft erfasst der Kulturbegriff hier abweichende kulturelle Sozialisationen auf verschiedenen Altersstufen sowie Selbstverortungen in variierenden jugendkulturellen Szenen. Er wird damit auf eine umfassende deskriptive Weise gebraucht, mit der kollektive Überzeugungen und Handlungen vor dem Hintergrund gemeinsamer Sinnsysteme und Wissensordnungen beschrieben werden können. Ein solch weites Kulturkonzept wurde bereits ab dem 19. Jahrhundert in den ethnologischen Wissenschaften verwendet, aus dem in der Folge auch die Variante eines rein ethnischen und damit engen Kulturverständnisses hervorging. Der von Dorothee Barth für die interkulturell

orientierte Musikpädagogik entfaltete, durchlässige ‚bedeutungsorientierte Kulturbegriff‘ grenzt sich von solchen ethnisch-holistischen Verengungen ab (vgl. Barth, 2008, S. 187–201; 2018, S. 28–30).

Im dritten Punkt der Aufzählung Jüngers, mehr noch in deren Ausführung im Fließtext, klingt ein bedeutungsorientiertes Kulturkonzept bereits an: Demnach wechseln Schüler:innen die jugendkulturellen Szenen mitsamt deren Codices und Praktiken – dem „richtigen Outfit“, den „richtigen Verhaltensweisen“ sowie den „richtigen Ansichten“ (Jünger, 2003, S. 15). Entsprechend sei Kultur „nicht mehr der Verein, in dem man Mitglied wird [...], schon gar nicht mehr die Familie, in die man hineingeboren wird, sondern ein Angebot im Kaufhaus“ (ebd., S. 16). Im Widerspruch dazu stehen jedoch die ersten beiden Punkte der Aufzählung: Die generationelle Zugehörigkeit ist durch Geburtsdaten formal festgelegt, die ethnische Angehörigkeit ist ein Merkmal vornehmlich von außen bestimmter Differenz.⁴ So hätten statistisch im Jahr 2003 etwa in Hamburg „ca. 20% der Schülerinnen und Schüler einen ‚Migrationshintergrund‘“ gehabt (ebd., S. 15).⁵ Ihre „türkische, portugiesische, polnische und vietnamesische“ Herkunft (ebd.) stellt ein ebenfalls kulturell gedeutetes, aber ungewähltes und unveränderliches Unterscheidungsmerkmal dar. Gemäß der weiteren Argumentation Jüngers gilt dieses allerdings als das zentrale Merkmal für die multikulturelle Situation im Klassenzimmer.

Diese Unstimmigkeit scheint für die interkulturell orientierte Musikpädagogik nicht singulär, sondern eher typisch. Die Fokussierung natio-ethnischer Kulturen und Musiken erklärt sich mutmaßlich aus ihrer Geschichte sowie ihren Aufgaben. Hinweise darauf liefert etwa die kurz nach dem Plädoyer Jüngers veröffentlichte Erstausgabe von Werner Janks Praxishandbuch *Musik-Didaktik* (Jank, 2005). So beginnt Wolfgang Martin Stroh sein Handbuch-Kapitel *Musik der einen Welt im Unterricht* mit Ausführungen zur Tradition von „Weltmusik“ und Behandlung einer „außereuropäischen Musik“ in den 1970er-Jahren (Stroh, 2005, S. 185–186). Weiter zeigt er, wie die Aufgaben „interkultureller Musikerziehung“ seit den 1980er-Jahren denen der allgemeinen interkulturellen Pädagogik folgen. „Antirassistische und interkulturelle Erziehung“ bildet demnach seit den 1990er-Jahren ein „politisches Mandat“, auch für den (interkulturellen) Musikunterricht (ebd., S. 187).

Das weite Kulturkonzept, das sich bei Jünger wie Stroh abzeichnet, schließt zwar verschiedenste Musiken der „multikulturellen Gesellschaft“ (ebd.) ein – darunter ‚klassische‘ Musik, die Jünger der Lehrer:innen-Generation zuordnet, und Popmusik, die er durch die Schüler:innen-Generation präferiert sieht. Das Praxishandbuch Janks allerdings behandelt „Klassik“, *Populäre Musik*, auch *Neue Musik* als kanonisierte „Teilaufgaben“ in separaten Kapiteln (vgl. Jank, 2005, S. 6). Der interkulturell orientierten Musikpädagogik vorbehalten bleibt so speziell die Auseinandersetzung mit ‚anderen‘ Musiken, deren kulturellen Praktiken und Kontexten.

Ausgehend von der neuesten Auflage des Praxishandbuchs scheint dies noch heute zu gelten (vgl. Barth & Stroh, 2021). Andererseits sind in der Fachdiskussion der zurückliegenden Jahrzehnte deutliche Tendenzen zu erkennen, mit der Etablierung des weiten, bedeutungsorientierten Kulturkonzepts musikalische wie nicht-musikalische Praxen verschiedenster gesellschaftlicher oder globaler Lokalisierung als kulturell zu verstehen. In Reaktion darauf warf Johann Honnens vor wenigen Jahren in die Diskussion ein: „Ethnizitäten sind auch Kulturen“ (Honnens, 2018, S. 6) – daran erinnernd, dass Rekurse auf Herkunft bzw. Abstammung speziell für Schüler:innen mit Migrationsgeschichte bedeutsame Aspekte ihrer „ethno-kulturellen Identitätsbildungen“ (ebd.) sein können, die in der Schule reflektiert werden sollten. Vermutlich äußert sich in solcherlei Widersprüchen, dass die interkulturell orientierte Musikpädagogik nach wie vor auf mehrere Themenfelder und Ziele hin perspektiviert ist. Musiken der Welt sowie Musik und Migration, musikalisch-ästhetische und interkulturelle Kompetenz mögen sich dabei berühren oder überschneiden, ohne dass ihre Beziehungen zueinander abschließend geklärt wären. Auch dies zeigt sich beispielhaft bereits in den von Jünger aufgerufenen Zielen.

2. Ziele interkulturellen Musikunterrichts

Verständnis und Toleranz

Worauf interkultureller Musikunterricht abzielen mag, erkennt Jünger in einer eingangs bereits wiedergegebenen Aussage. Er sieht diese Zielstellung in der kulturell pluralen Migrationsgesellschaft begründet. Nach einer Erläuterung übersetzt Jünger sie mit zwei ebenfalls bereits genannten, gängigen Schlagworten:

„Wir müssen lernen, in der multikulturellen Gesellschaft zu leben.“ (Und zwar nicht irgendwie, sondern so, dass wir kulturelle Unterschiede akzeptieren und fruchtbar machen oder zumindest aushalten. Die Lernziele heißen „gegenseitiges Verständnis“ und „Toleranz“.)

(Jünger, 2003, S. 15)

Jünger plädiert dafür, „Verständnis“ und „Toleranz“ durch die Begegnung mit verschiedensten Musiken zu schulen. Zur Verwirklichung dieser Ziele empfiehlt er sein Ideal einer prinzipiell interkulturellen Unterrichtsgestaltung. Zudem deutet er in einer Übersicht zur „Geschichte der interkulturellen Musikerziehung“ (ebd., S. 21) an, dass der Begriff ‚Toleranz‘ bereits ab den 1990er-Jahren bemüht worden ist – etwa, wenn es darum ging, die Behandlung von Popmusik internationaler Provenienz zu begründen (vgl. ebd.).

Tatsächlich bildet das Anstreben von ‚Toleranz‘, ‚Akzeptanz‘, ‚Respekt‘ (weniger ‚Verständnis‘) gegenüber ‚anderen‘ Kulturen und Musiken eine etablierte Formel, die eine Lösung potenzieller interkultureller bzw.

interpersoneller Konflikte auf dem Wege musikbezogener Auseinandersetzung verheißen mag. Oliver Kautny legt in mehreren Aufsätzen offen, dass diese Begriffe im Fach ebenso verbreitet wie diskussionsbedürftig sind. Einen ersten Beitrag zu dieser Diskussion bietet seine Differenzierung von Zielen, die „primär musikbezogen“, „musikbezogen-erzieherisch“ oder „primär erzieherisch“ orientiert sind (Kautny, 2012, S. 19). In Übereinstimmung mit Jüngers Synopse zeigt seine Stichprobe zu bestehenden Zielformulierungen, dass mit dem Begriff ‚Toleranz‘ versehene Ziele seit den 1990er-Jahren gebräuchlich sind. Sie erscheinen in der Kategorie „musikbezogen-erzieherisch“, ebenso in der Kategorie „primär erzieherisch“ – je nachdem, ob Toleranz „gegenüber musikkulturell Unbekanntem“ oder „zwischen Individuen“ geübt werden soll (ebd.). Mit einer später vorgelegten, modifizierenden Ausweitung der Kategorisierung weist Kautny den Begriff ‚Toleranz‘ den Sphären „musikbezogen-ethisch“ und „primär sozial-ethisch“ zu (vgl. Kautny, 2018b, S. 40). Auch ‚Akzeptanz‘ und ‚Respekt‘ fallen hier in die musikbezogen-ethische Kategorie.

Kautny legt damit zum ersten dar, dass Toleranz sich sowohl auf ‚andere‘, d. h. ungewohnte musikkulturelle Ausdrucksformen als auch auf (kulturell) verschiedene Individuen beziehen kann. Dabei präzisiert er, dass das Üben von Toleranz nicht um einer Musik selbst willen geschieht, sondern nur deshalb, „weil sie funktional auf Menschen zurückverweist, z. B. in Form eines Musikgeschmacks, einer identitätsstiftenden Komposition oder eines kreativen Ausdrucks persönlicher Autonomie usw.“ (Kautny, 2018b, S. 35). Bei Jünger bleibt dennoch unklar, wie genau die Toleranz gegenüber verschiedenen Musikkulturen zu einer Toleranz gegenüber Mitgliedern der (multikulturellen) Migrationsgesellschaft führen mag.

Zum zweiten qualifiziert Kautny den Begriff als ethisch. Dazu stellt er weiter fest, dass der Terminus von verschiedenen Musikpädagog:innen abweichend konzipiert werde (vgl. Kautny, 2018a, S. 46). Wie Kautny hervorhebt, grenzt sich etwa Thomas Ott in der Diskussion von Toleranz (und Verstehen) ab, sofern damit nur eine dulddende Haltung impliziert ist, die Andere und Anderes „gönnert-haft-gleichgültig in Distanz rückt“ (Ott, 2012a, S. 10). Bei Jünger scheint derlei freundlich-reservierte Distanzierung indes nicht intendiert, wenn Toleranz und Verständnis bis zum produktiven Fruchtbarmachen kultureller Unterschiede reichen sollen.

Mittels aufwändiger philosophischer Reflexionen gelangt auch Kautny zu einer Konzeption von Toleranz, die sich über ein Kontinuum von Akzeptanz bis Hochschätzung erstreckt (vgl. Kautny, 2018a, S. 65). Da diese aus seiner Sicht schwerlich verordnet werden darf, befürwortet er eine „[r]eflexive Toleranzbereitschaft als Element interkultureller Kompetenz“ bei Schüler:innen, von der ausgehend Wertschätzung und Anerkennung möglich werden sollten (ebd., S. 70).⁶ Solch differenzierte Überlegungen waren in der Musikpädagogik um

die Jahrtausendwende noch nicht entfaltet und werden auch durch Jünger nicht angestellt. Sein Konzept von ‚Verständnis‘ und ‚Toleranz‘ als dehnbaren Haltungen bleibt entsprechend recht vage.

Perspektiven und Transfer

In einem historischen Abriss gleicht Jünger die Erreichbarkeit der ausgegebenen Ziele mit Materialien für den Musikunterricht aus zurückliegenden Jahrzehnten ab. Seine Urteile fallen kritisch aus. Ein offensichtlich exotisierendes Beispiel aus dem Schulbuch *Sequenzen* von 1976 kommentiert er wie folgt:

So erzieht man nicht zu Verständnis und Toleranz. Vielmehr fördert man eine eurozentristische Einstellung, für die alles Außereuropäische minderwertig ist.

(Jünger, 2003, S. 17)

Eine Anerkennung der Wertigkeit von jenseits Europa verorteter Musik müsste im Umkehrschluss zu einer Toleranz erziehen, die nicht nur der jeweiligen Musik gilt, sondern allem, was Schüler:innen kulturell ‚fern‘ liegt. Dies schließt gemäß der vorangegangenen Argumentation Jüngers ebenso Praxen und Menschen der multikulturellen Migrationsgesellschaft ein. Diese doppelte Ausrichtung von Toleranz, die sich auch in der Kategorisierung Kautnys spiegelt, weist auf die Frage zurück, mit welchem Unterricht die interkulturell orientierte Musikpädagogik welche Ziele avisiert.

Claudia Maria Cvetko stellt in ihrer kürzlich veröffentlichten Arbeit zu *Afrika in der Musikdidaktik* dar, dass die Thematisierung von etwa afrikanischen Musiken sehr unterschiedlich motiviert sein kann. Mit Dorothee Barth und Thomas Ott unterscheidet Cvetko zwischen einer „musikkulturellen“ (auf das Themenfeld *Musiken der Welt* gerichteten) sowie einer „migrationsbezogenen“ (auf das Themenfeld *Musik und Migration* gerichteten) „Perspektive“ (Cvetko, 2023, S. 42; Hervorh. i. Orig.).⁷ Durch die Betonung der Perspektivierung stellt sie terminologisch in Rechnung, dass es Berührungen und Überschneidungen zwischen diesen Feldern gibt, wodurch der musikpädagogische Blick bald diese, bald jene Ziele schärfer fokussieren mag – hier die Toleranz gegenüber als fremd empfundenen musikkulturellen Praxen bzw. gegenüber anderen Menschen in der Migrationsgesellschaft. Cvetko stellt jedoch fest, dass die Verbindung der Perspektiven teils fraglich sei. Der Transfer von Begründungen zwischen der einen und der anderen Perspektive führt demnach zu einer Unbestimmtheit oder auch Vermischung von Zielen (vgl. ebd., S. 44–45, S. 207–208).

Ähnlich unbestimmt scheint, wie Schüler:innen – gemäß der Argumentation Jüngers – den Transfer von Toleranz gegenüber Musikkulturen auf Toleranz gegenüber Mitgliedern der Migrationsgesellschaft leisten sollen. Das zentrale, von Jünger als positiv herausgestellte Beispiel ist das türkischsprachige Lied *Cepdelik, aman da*,

abgedruckt in einem Schulbuch der Reihe *Amadeus* aus dem Jahr 1999. Der Gedanke, vermittelt solcher Stücke die Toleranz von Schüler:innen für ihre (hier ‚türkischstämmigen‘) Mitmenschen fördern zu können, mag in der Praxis verlockend erscheinen. Gleichwohl verbindet sich damit die stereotypisierende Zuschreibung einer bestimmten Musik zu einer als homogen vorgestellten, durch ihre Migrationsgeschichte definierten Gruppe. Sie korrespondiert mit einem ethnisch-holistischen Kulturkonzept (vgl. Barth, 2008, S. 109) und gilt damit in der Musikpädagogik seit Langem als problematisch.

Die durch Jünger vermutlich intendierte Übertragung des Wohlwollens gegenüber verschiedenen Musiken auf verschiedene Gesellschaftsmitglieder wiederum dürfte Schüler:innen eine erhebliche Abstraktionsleistung abverlangen: Zuerst scheint der Rückbezug von Musiken auf Menschen kein Automatismus, sondern muss als Perspektive im Unterricht gezielt hergestellt werden. Weiter müssen Kinder und Jugendliche über wiederholte Reflexionen zur Bedeutung unterschiedlicher musikalischer Praxen für unterschiedliche Kulturen und deren Anhänger:innen eine allgemeine Haltung der Toleranzbereitschaft ausbilden, deren Erreichen vor allem auch das Entwickeln eigener Empathiefähigkeit voraussetzt. Damit hängt die Transfermöglichkeit vor allem davon ab, in welchem Maße und in welcher Weise Musiken der Welt im Unterricht dargeboten und erfahren werden – mithin, inwiefern das Ideal eines interkulturellen Musikunterrichts realisiert wird.

3. Realisierung interkulturellen Musikunterrichts

Anspruch und Umsetzung

Das Telos von Jüngers Plädoyer ist ein prinzipiell interkulturell angelegter Musikunterricht. Dessen Ausgangspunkt ist der als defizitär beschriebene Ist-Zustand einerseits kulturell diversen Situation im Klassenraum und eines andererseits randständigen Status kulturell vielfältiger Musiken im Unterricht. Jünger moniert, dass Musiken verschiedener Ethnien, Länder, Kontinente in Lehrmaterialien zumeist separiert und gesondert behandelt werden:

[I]mmer noch ist interkultureller Musikunterricht ein Element neben anderen im Inhaltsverzeichnis des Schulbuchs, immer noch ist Interkulturalität nur Unterrichtsthema und nicht Unterrichtsprinzip, immer noch steht im Hintergrund die kulturzentristische Vorstellung von „unserer eigenen“ Kultur auf der einen und den „fremden“ Kulturen auf der anderen Seite des Tellerrands.
(Jünger, 2003, S. 18)

Tatsächlich verteidigt der Musiktheoretiker Clemens Kühn 2009 in der Diskussion genau so den völligen Verzicht auf „außereuropäische“ Beispiele in seinem Ar-

beitsbuch *Musik erforschen*: „Andere Musikkulturen haben so lange keinen Platz im Musikunterricht, solange Schüler keine blasse Ahnung haben von ihrer *eigenen* Kultur“ (Kühn, 2009, S. 3; Hervorh. i. Orig.). Während das Buch Kühns diesbezüglich eher eine Ausnahme darstellt, gilt das Monitum Jüngers auch heute: Stichproben aus gegenwärtig angebotenen Schulbuchauflagen bestätigen, dass interkulturelle Inhalte in Schulbüchern zumeist getrennt von anderen Inhalten thematisiert werden.⁸ In aktuellen Lehrplänen ist das Stichwort ‚Interkulturalität‘ zwar omnipräsent, wobei mitunter bereits die gleichmäßige Berücksichtigung verschiedener Musiken im Unterricht gefordert wird. Allerdings steht dies häufig im Widerspruch zur hegemonialen Priorisierung westlicher Kunstmusik in Curricula (vgl. Buchborn et al., 2021, S. 43–49). Klassische Kunstmusik scheint damit, als Teil der vermeintlich ‚eigenen‘ Kultur, weiterhin bevorzugt.

Aus fachdidaktischer Sicht indes scheint heute weitgehende Übereinkunft zu bestehen, dass derartige Vorrangstellungen hinfällig geworden sind. Valerie Krupp bilanziert für die von ihr eingeholten Stellungnahmen musikdidaktischer Expert:innen zu einem wirksamen Musikunterricht: „Mit Blick auf die Inhalte sollte entgegen früherer Vorstellungen keine Hierarchisierung zwischen musikalischen Erscheinungsweisen vorgenommen werden, sondern musikalische Vielfalt als Normalfall betrachtet werden.“ Diese Vielfalt werde dabei „als Herausforderung, aber auch als Chance gesehen“ (Krupp, 2021, S. 222).

Solche Ambivalenzen scheinen sich in den Reflexionen von Lehrenden zu spiegeln. So wurden in jüngerer Zeit qualitative Studien durchgeführt, um zu ergründen, inwieweit musikpädagogische Vorstellungen von Interkulturalität und Musikunterricht die Schule erreicht haben. Anne Bubinger erkundete die „Perspektiven von Musiklehrer*innen auf einen interkulturellen Musikunterricht“ (Bubinger, 2020); Eva-Maria Tralle untersuchte biografisch geprägte Handlungsorientierungen zu Interkulturalität von Musiklehrenden und fragte etwa: „Wie setzen Berliner Musiklehrkräfte eine Lehrplanvorgabe im Oberstufenunterricht um?“ (Tralle, 2020). In den Ergebnissen zeigt sich, dass die befragten Lehrenden interkulturellen Aspekten und Gegenständen in ihrem Nachdenken über Unterricht einen hohen Stellenwert einräumen. Jüngst vorgelegte Interpretationen der Forscherinnen arbeiten aus den Aussagen allerdings auch heraus, wie Lehrende durch Erwartungen befangen und in Diskursen bzw. Dispositiven verfangen sein mögen, die ihrem Denken über Interkulturalität und deren Umsetzung mächtige Grenzen auferlegen (vgl. Bubinger, 2023; Tralle, 2023).⁹ Hinzu kommen neuere Verunsicherungen, ausgelöst etwa durch die Kritik an der sogenannten ‚kulturellen Aneignung‘. Musikpädagog:innen müssen sich dazu verhalten, dass diese Kritik auch den Umgang mit verschiedenen Musiken in ihrem Unterricht treffen kann (vgl. Hömberg, 2022).¹⁰ Bei aller Selbstverständlichkeit interkultureller Unterrichtsinhalte

scheinen bezüglich der konkreten Umsetzung interkulturellen Musikunterrichts in der Praxis so weiterhin einige Unsicherheiten zu bestehen.

Phänomene und Probleme

Jüngers Argumentation mündet in Andeutungen, wie ein prinzipiell interkultureller Musikunterricht nach seiner Vorstellung ausgestaltet sein mag. Seine Erläuterung bindet pädagogische Ziele und musikalische Fragen an (interessante) interkulturelle Gegenstände:

Den Zielen Verständnis und Toleranz dienlich ist ein prinzipiell interkultureller Musikunterricht, der musikalische Phänomene und Probleme grundsätzlich an Musikbeispielen aus verschiedenen Kulturen untersucht – und dabei natürlich die Interessen und Erfahrungen der Schüler und Schülerinnen berücksichtigt.

(Jünger, 2003, S. 18)

Wenngleich der Nachsatz eine schüler:innenorientierte Passung von Unterricht und Voraussetzungen der Lernenden betont, besteht die wesentliche Forderung in einer zielorientierten Aufweitung des kulturellen Spektrums der beispielhaft behandelten Musiken. Diese Musiken müssen offenbar eine doppelte Funktion erfüllen: Zum einen sollen sie „Verständnis“ und „Toleranz“ befördern, zum anderen sollen sie Erkenntnisse zu musikalischen Erscheinungen und Fragen ermöglichen. Damit sucht Jüngers innovativer Vorstoß – womöglich strategischen – Anschluss an einen wissenserschließenden Unterricht, wiewohl der einseitige analytische Zugang bereits im Erscheinungsjahr 2003 verwundert haben dürfte. Insbesondere aber scheint diskussionswürdig, was „musikalische Phänomene“ und „Probleme“ sein mögen, die Jünger zufolge (auch) einen prinzipiell interkulturellen Musikunterricht bestimmen sollen.

Jüngers positive Herausstellung des Schulbuchs *Amadeus 1* gibt Aufschluss über seine eigene Auffassung: Das Lied *Cepdelik, aman da* erscheint in diesem Buch als Beispiel für ein unregelmäßiges Metrum; es erweitert musiktheoretische Kenntnisse um eine „Taktart, die in der türkischen Folklore üblich ist“ (ebd., S. 21) – hier den ‚hinkenden‘ *aksak*.¹¹ Die metrische Gestalt von Musiken bildet demnach ein musikalisches Grundphänomen, ihre metrische Gestaltung womöglich ein musikalisches Grundproblem. Ergänzend folgt ein Hinweis auf die sogenannte *eine welt musik lehre*, die um die Jahrtausendwende von Wolfgang Martin Stroh an der Universität Oldenburg projiziert und in Teilen erprobt wurde. Jünger liest dieses Vorhaben als „eine Musiktheorie, die in der Lage ist, Musik aus allen Teilen der Welt angemessen zu beschreiben“ (ebd.).

Tatsächlich beinhaltet der Ansatz Strohs einen Grundstock an Bausteinen, aus denen sich Musiken vielfältiger Kulturen zusammensetzen: etwa musikalische „Archetypen“ (insbesondere „Klang, Rhythmus“),

„Polyphonie–Heterophonie“, „Musikinstrumente der Welt“ (Stroh, 2000, S. 148). Allerdings sollen nach Stroh damit eher Erfahrungen aufgebaut und musikalische Grundprinzipien herausgearbeitet, weniger musiktheoretische Beschreibungswerkzeuge elaboriert werden.¹² Ungeachtet dessen scheint Jünger mit der Referenz auf die *eine welt musik lehre* kulturübergreifende „musikalische Phänomene“ und „Probleme“ fokussieren und anhand von kulturell unterschiedlich verorteten Musiken exemplifizieren zu wollen. Eine nach Jünger adäquate Musiktheorie müsste folglich ebenso universal sein wie die Phänomene, die zu erfassen und verstehen sie erlauben soll: Klang, Rhythmus oder Metrum als unverzichtbare Elemente musikalischer Gestaltung, Polyphonie und Heterophonie als umspannende Kategorien musikalischer Mehrstimmigkeit, klingende Materialien, Dinge und Spieltechniken als universelle Instrumentenkunde. Das von Jünger eingeforderte Prinzip musikalischer Vielfalt ruht dann auf einem Grund allgemeiner phänomenologischer Bausteine auf, aus denen jegliche Musiken konstituiert sein mögen. Damit allerdings läuft es womöglich Gefahr, zugunsten eines musikkulturellen Universalismus die spezifischen Bedingtheiten der einzelnen Musiken zu vernachlässigen.¹³

Demgegenüber sieht etwa eine kulturwissenschaftlich ausgerichtete Musikwissenschaft die größte Universalie darin, dass jegliche *Musik als kulturelles Phänomen* in einem individuellen Kontext gelten kann. Die Musikwissenschaftler:innen Irene Holzer, Katharina Hottmann und Kai Stefan Lothwesen stellen in der Einleitung zu ihrem aktuellen gleichnamigen Sammelband heraus, dass jede Musik unter eigenen kulturellen Voraussetzungen entsteht. Auch ihre Betrachtung sei damit notwendig „gebunden an bestimmte Koordinaten aus Zeit, Raum und Ort und gesellschaftlichen Ordnungen“ (Holzer, Hottmann & Lothwesen, 2022, S. 8). Unlösbar von einer Musik sind demnach die sozialen Strukturen und Regeln, innerhalb derer sie entwickelt bzw. praktiziert wird und die als kulturell bezeichnet werden können. Umgekehrt kann Musik je nach Kontext verschiedene Kulturen begründen. So heißt es weiter: „Ein solch differenzierender Ansatz kann das Verstehen von Musik als kulturellem Phänomen ermöglichen – und auf diesem Weg auch ein interkulturelles Verstehen über Musik als Kulturträgerin einleiten“ (ebd.).¹⁴

Ein derartiger, eher kulturwissenschaftlicher Blick auf musikalisch-kulturelle Phänomene studiert nicht vorrangig die Bausteine der Faktur von Musiken, seien sie universell oder speziell. Vielmehr richtet er sich auf die kulturelle Bedeutung, die einer Musik oder musikalischen Praxis zukommt. Ein „interkulturelles Verstehen“ beinhaltet demzufolge, die Bedeutung von Musiken und musikalischen Praxen in verschiedenen Kulturen im Einzelnen zu erfahren und nachzuvollziehen. Das von Jünger referenzierte Lied *Cepdelik, aman da* wäre dann nicht repräsentatives Beispiel metrischer Unregelmäßigkeiten, sondern konkreter Ausdruck einer musika-

lisch-kulturellen Praxis: in seiner textlich-musikalischen Aussage, im Musizieren und Tanzen des Liedes, im sozialen Kontext seiner Aufführung, in seiner historischen Tradition.¹⁵ Das Lied stünde im Unterricht somit nicht exemplarisch für einen zu verdeutlichenden (musiktheoretischen) Sachverhalt, sondern wäre mitsamt seinen kulturellen Zusammenhängen ein Erfahrungs- und Erkenntnisgegenstand für sich.

Ein solches interkulturelles Verstehen vollzieht sich demnach stets am Einzelfall und an dessen komplexer Einbindung in das, was Menschen als (ihre) Kultur betrachten. Damit scheint es weit plausibler, über Schritte des ‚Verstehens‘ verschiedener musikalisch-kultureller Phänomene zu einem ‚Verständnis‘ dafür zu gelangen, dass und wie Menschen in unterschiedlichen kulturellen Kontexten verschiedene Musiken praktizieren. Das im Plädoyer Jüngers ausgegebene Ziel übertragbarer, umfassender Toleranz ließe sich vermutlich auf direkterem Wege anstreben, wenn Lehrende und Lernende im Verlauf des Unterrichts einer Vielfalt an Musiken begegnen, deren Bedeutung für Kulturen und die Menschen, die sich diesen Kulturen zugehörig fühlen, sie gemeinsam zu erschließen versuchen. Damit ließe sich womöglich ein interkultureller Musikunterricht realisieren, der dem Ideal Jüngers deutlich näherkommt, als es unter der Funktionalisierung für allgemeine musikbezogene Erkenntnisse möglich wäre. Schließlich deutet auch Jüngers eigenes Schlusswort an, dass es ihm im Wesentlichen ebendarum geht:

Wir sollten [...] jede Gelegenheit nutzen, um uns und unsere Schüler und Schülerinnen mit den verschiedensten musikalischen Praxen zu konfrontieren und uns mit ihnen vertraut zu machen.
(Jünger, 2003, S. 21)

Literatur

- Ansohn, Meinhard & Jürgen Terhag (2004). Vorwort der Herausgeber. In: Dies. (Hg.), *Musikkulturen – fremd und vertraut* (Musikunterricht heute, Bd. 5). Oldershausen: Lugert, S. 7–16.
- Barth, Dorothee (2008). *Ethnie, Bildung oder Bedeutung? Zum Kulturbegriff in der interkulturell orientierten Musikpädagogik*. Augsburg: Wißner.
- Barth, Dorothee (2013). „In Deutschland wirst du zum Türken gemacht!“ oder: „Die ich rief, die Geister, werd ich nun nicht los.“ In: *Diskussion Musikpädagogik* (57), S. 50–58.
- Barth, Dorothee (2018). Kulturbegriffe. In: Michael Dartsch et al. (Hg.), *Handbuch Musikpädagogik. Grundlagen – Forschung – Diskurse*. Münster: Waxmann, S. 24–31.
- Barth, Dorothee (2020). Geschichte(n) und Perspektiven einer interkulturell orientierten Musikpädagogik. In: Dietrich Helms (Hg.), *Musik in Konfrontation und Vermittlung. Beiträge zur Jahrestagung der Gesellschaft für Musikforschung 2018 in Osnabrück*. Osnabrück: epOs Music, S. 251–261.
- Barth, Dorothee & Wolfgang Martin Stroh (2021). Musik(en) der Welt im Musikunterricht. In: Werner Jank (Hg.), *Musik-Didaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II*. Berlin: Cornelsen, S. 195–204.
- Blätte, Andreas (2017). Multikulti ist tot? Lang lebe die Vielfalt! In: Christoph Bieber et al. (Hg.), *Regieren in der Einwanderungsgesellschaft. Impulse zur Integrationsdebatte aus Sicht der Regierungsforschung*. Wiesbaden: Springer VS, S. 163–171.
- Bubinger, Anne (2020). Perspektiven von Musiklehrer*innen auf einen interkulturellen Musikunterricht. Eine Grounded-Theory-Studie. In: Dietrich Helms (Hg.), *Musik in Konfrontation und Vermittlung. Beiträge zur Jahrestagung der Gesellschaft für Musikforschung 2018 in Osnabrück*. Osnabrück: epOs Music, S. 263–268.
- Bubinger, Anne (2023). Zur Permeabilität von Grenzen. Ergebnisse einer qualitativen Untersuchung zum Nachdenken von Lehrkräften über Interkulturalität im Musikunterricht. In: Michael Göllner et al. (Hg.), 44. *Jahresband des Arbeitskreises Musikpädagogische Forschung*. Münster: Waxmann, S. 31–46.
- Buchborn, Thade, Hansjörg Schmauder, Eva-Maria Tralle & Jonas Völker (2021). Hegemony in German School Music Education and Music Teacher Training? An Analysis of Current Curricula. In: Carmen Heß & Johann Honnens (Hg.), *Polarizing Interpretations of Society as a Challenge for Music Education. Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik*, Sonderedition 5, S. 35–60. www.zfkm.org/sonder21-Buchborn-et-al.pdf [15.10.2023].
- Cvetko, Claudia Maria (2023). *Mehr als ein Faszinosum? Afrika in der Musikdidaktik. Eine historiographische und qualitative Studie über die Ziele*. Siegen: universi.
- Holzer, Irene, Katharina Hottmann & Kai Stefan Lothwesen (2022). Einleitung. In: Dies. (Hg.), *Musik als kulturelles Phänomen. Interdisziplinäre Perspektiven*. Münster: Waxmann, S. 7–10.
- Hömberg, Tobias (2021). Collagierte Kulturen – kulturelle Collagen. Musikalische Begegnungen beschreiben und arrangieren. In: *Musik & Bildung* (2), S. 30–35.
- Hömberg, Tobias (2022). Interkulturelles Musizieren als kulturelle Aneignung? Musikpädagogische Argumentationen zur Kritik an *Cultural Appropriation*. In: Heike Henning & Kai Koch (Hg.), *Vielfalt. Musikpädagogik und interkulturelles Musizieren*. Münster: Waxmann, S. 181–205. <https://doi.org/10.31244/9783830994756> [15.10.2023].
- Jank, Werner (2005). *Musik-Didaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II*. Berlin: Cornelsen.
- Jünger, Hans (2003). Prinzipiell interkulturell! Plädoyer für einen kulturübergreifenden Musikunterricht. In: *Diskussion Musikpädagogik* (17), S. 15–21.
- Kautny, Oliver (2012). Für eine Entlastung des interkulturellen Musikunterrichts. In: *Diskussion Musikpädagogik* (55), S. 16–22.
- Kautny, Oliver (2018a). Anerkennung, Achtung, Toleranz ...? Auf der Suche nach ethischen Begriffen für die Interkulturelle Musikpädagogik. In: *Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik*, S. 46–76. www.zfkm.org/18-kautny2.pdf [15.10.2023].
- Kautny, Oliver (2018b). Ethische Dimensionen in Zielen des interkulturellen Musikunterrichts. Eine Annäherung. In: *Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik*, S. 31–45. www.zfkm.org/18-kautny1.pdf [15.10.2023].
- Krupp, Valerie (2021). Zwischen Ästhetischer Bildung und Kompetenzorientierung. Zur Wirksamkeit von Musikunterricht. In: Volker Reinhardt et al. (Hg.), *Wirksamer Fachunterricht. Eine metaanalytische Betrachtung von Expertisen aus 17 Schulfächern*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 218–233.
- Kühn, Clemens (2009). Musik als Kunst. Unzeitgemäße Thesen zu einem zeitgemäßen Musikunterricht? In: *Diskussion Musikpädagogik* (41), S. 3–4.
- Ott, Thomas (2012a). Heterogenität und Dialog. Lernen am und vom Anderen als wechselseitiges Zuerkennen von Eigensinn. In: *Diskussion Musikpädagogik* (55), S. 4–10.
- Ott, Thomas (2012b). Konzeptionelle Überlegungen zum interkulturellen Musikunterricht. In: Anne Niessen & Andreas Lehmann-Wermser (Hg.), *Aspekte interkultureller Musikpädagogik. Ein Studienbuch*. Augsburg: Wißner, S. 111–138.
- Richter, Christoph (2003). Musikunterricht nach PISA [Editorial]. In: *Diskussion Musikpädagogik* (17), S. 1.
- Schütz, Volker (1998). Transkulturelle Musikerziehung. In: Martina Claus-Bachmann (Hg.), *Musik transkulturell erfahren. Anregungen für den schulischen Umgang mit Fremdkulturen*. Bamberg: Universität Bamberg, S. 1–6.

Statistisches Bundesamt (Hg.) (2022). *Bevölkerung und Erwerbstätigkeit. Bevölkerung mit Migrationshintergrund. Ergebnisse des Mikrozensus 2021*. www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bevoelkerung/Migration-Integration/Publikationen/Downloads-Migration/migrationshintergrund-2010220217004.pdf?__blob=publicationFile [15.10.2023].

Stroh, Wolfgang Martin (2000). „eine welt musik lehre“. Begründung und Problematisierung eines notwendigen Projekts. In: Niels Knolle (Hg.), *Kultureller Wandel und Musikpädagogik*. Essen: Die Blaue Eule, S. 138–151.

Stroh, Wolfgang Martin (2001). Ein schlechtes Gewissen macht noch keinen guten Musikunterricht – Über die Motivation, multikulturell Musik zu unterrichten. In: *Diskussion Musikpädagogik* (11), S. 6–19.

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

Taylor, Charles (1992). *Multiculturalism and „The Politics of Recognition“*. Hg. von Amy Gutmann. Princeton, New Jersey: Princeton University Press.

Terhag, Jürgen (2006). 20 Jahre Un-Unterrichtbarkeit Populärer Musik. Ein didaktisches Problem hat Geburtstag. In: Wolfgang Pfeiffer & Jürgen Terhag (Hg.), *Schülerorientierter Musikunterricht – Wunsch und Wirklichkeit* (Musikunterricht heute, Bd. 6). Oldershausen: Lugert, S. 39–51.

Tralle, Eva-Maria (2020). „Musik verschiedener Kulturen“. Wie setzen Berliner Musiklehrkräfte eine Lehrplanvorgabe im Oberstufenunterricht um? In: Thade Buchborn, Eva-Maria Tralle & Jonas Völker (Hg.), *Interkulturalität – Musik – Pädagogik*. Hildesheim: Olms, S. 173–188.

Tralle, Eva-Maria (2023). Schulische Musiklehrkräfte im Interkulturalitätsdispositiv. In: Michael Göllner et al. (Hg.), *44. Jahresband des Arbeitskreises Musikpädagogische Forschung*. Münster: Waxmann.

Unterberger, Stephan (1994). *Lieder der Türkei. Türkiye'den şarkılar. Ein zweisprachiges Liederbuch*. Rum/Innsbruck: Helbling.

Anmerkungen

- 1 Ein bekanntes Beispiel stellt die von Jürgen Terhag aufgestellte polemische These von der „Un-Unterrichtbarkeit Populärer Musik“ dar, deren 20-jährigen „Geburtstag“ ihr Urheber selbst beging (vgl. Terhag, 2006).
- 2 Christoph Richter, langjähriger Schriftleiter der *Diskussion Musikpädagogik*, kommentiert dagegen zurückhaltender: „Hans Jünger nimmt seine Erfahrungen vom letzten AFS-Kongress mit der interkulturellen Musikerziehung zum Anlass, über den Begriff und die Intentionen dieses immer wichtiger werdenden Bereichs des Musikunterrichts systematisch nachzudenken“ (Richter, 2003, S. 1).
- 3 Der deutsch-syrische Politologe Bassam Tibi problematisiert im Jahr 2006, ein „multikultureller Kulturrelativismus“ ermögliche das Einfordern kultureller Rechte totalitärer Ideologien, etwa des Islamismus. Da er dies mit einer offenen Gesellschaft als unvereinbar betrachtet, bevorzugt Tibi das Konzept des „Kulturpluralismus“, denn es binde „kulturelle Vielfalt an gesellschaftliche Basiswerte“ in Deutschland und Europa (Tibi, 2006, o. S.). – Im Kontext des Insistierens auf einer deutschen Leitkultur und der Kritik am Islam fällt 2010 die vielzitierte Aussage „Multikulti ist tot“, formuliert vom damaligen bayrischen Ministerpräsidenten Horst Seehofer.
- 4 Barth weist in der musikpädagogischen Diskussion darauf hin, dass die von außen „projizierte Ethnizität“ von den so als different stigmatisierten Menschen in eine „symbolisch inszenierte Ethnizität“ überführt werden kann, um das Stigma positiv zu wenden (vgl. Barth, 2013).
- 5 Der umstrittene Begriff des ‚Migrationshintergrunds‘ ist in der Vergangenheit verschieden ausgelegt worden. Nach aktueller Definition des Statistischen Bundesamts hat eine Person „einen Migrationshintergrund, wenn sie selbst oder mindestens ein Elternteil die deutsche Staatsangehörigkeit nicht durch Geburt besitzt“ (Statistisches Bundesamt 2022, S. 5). Im Jahr 2021 betraf dies, gemäß der Erhebung des letzten Mikrozensus, 38,9 % der Kinder und Jugendlichen an allgemeinbildenden Schulen (vgl. ebd., S. 49).
- 6 Diese Auffassung basiert wesentlich auf der Konzeption einer „wertschätzenden Toleranz“ durch den Philosophen Rainer Forst, die Kautny über eigene Gedankengänge normativ weitet (vgl. Kautny, 2018a, S. 62–66). Am Schluss seiner Reflexionen steht eine Definition

musikbezogener interkultureller Kompetenz, die „ethische Bereitschaften“ zu Toleranz sowie die Fähigkeit zur reflexiven „kritischen Beleuchtung der eigenen Gründe für die Anerkennung oder Ablehnung musikalischer Praxen bzw. dahinterstehenden Personen [sic!]“ umfasst (Kautny, 2018a, S. 71; Hervorh. i. Orig.).

- 7 Barth differenziert in jüngeren Publikationen die Themen(-felder) „Musik(en) der Welt im Musikunterricht“ und „Musik und Migration“ (Barth, 2020, S. 254, S. 258), wobei Letzteres die unterrichtliche „Auseinandersetzung mit *musikalisch-kulturellen Situationen in Migrationsgesellschaften*“ (Barth & Stroh, 2021, S. 195; Hervorh. i. Orig.) betrifft. Ähnlich wie Barth sieht Ott darin zwei historische „Hauptlinien“ der interkulturell orientierten Musikpädagogik; er spricht von „thematischen Perspektiven“, die er auch als „musikkultureller Bezug“ bzw. „Migrationsbezug“ bezeichnet (Ott, 2012b, S. 115).
- 8 Tatsächlich zeigt der Blick in die Inhaltsverzeichnisse von Schulbüchern für die Sekundarstufe I, dass Musiken der Welt von Schüler:innen weiter oft in isolierten Kapiteln entdeckt und reflektiert werden sollen. So enthalten die Bände der letzten Auflage von *Soundcheck* (Schroedel, 2012–2016) das Kapitel *Begegnungen*, in der letzten Auflage der *Spielpläne* (Klett, 2013–2016) findet sich ein Kapitel *Musikkulturen*. Auch neuere und neueste Veröffentlichungen stellen verschiedene Musikkulturen in gesonderten Abschnitten dar: Die aktuelle Auflage von *MusiX* (Helbling, 2019–2023) beinhaltet die Kapitel *Fremd und vertraut*, *Musikkulturen aus aller Welt* bzw. *Musik der Welt*; der neueste Band der Reihe *O-Ton* (Schöningh, 2023) betitelt ein Kapitel *Musik anderswo*. Indes sind Verweise auf verschiedene Musiken der Welt teils auch in anderen Sektionen vorhanden, insbesondere bei den Themen Instrumente, Stimme und Tanz.
- 9 Bubinger konstatiert, dass etwa „dichotome Gegenüberstellungen wie ‚wir‘ und die ‚Anderen‘ oder ‚europäisch‘ und ‚außereuropäisch‘“ diskursiv und damit „potenziell machtvoll auf das Denken und Sprechen der Befragten wirken“ (Bubinger, 2023, S. 34), und fokussiert die von den Lehrenden angedeuteten „Grenzziehungen“ (ebd.). – Tralle proklamiert die „Herrschaft eines Dispositivs der Interkulturalität“ (Tralle, 2023, S. 15), innerhalb dessen Interkulturalität im Denken der Lehrenden auf Kontexte „ethno-nationaler Differenz“ (ebd., S. 26) beschränkt bleibt.
- 10 Der musikpädagogische Grundlagenbeitrag des Autors zum Thema ‚kulturelle Aneignung‘ zeigt auf, dass die Kritik im Wesentlichen das Praktizieren von Musiken (ehemals) unterdrückter Kulturen betrifft, nicht aber das Rezipieren. Als Reaktion auf solche Kritik werden fünf mögliche musikpädagogische Argumentationen und Verhaltensweisen skizziert (vgl. Hömberg, 2022, S. 192–201).
- 11 Das *aksak*-Metrum, notierbar im Neun-Achtel-Takt (2+2+2+3), wird gemäß den Arbeitsaufträgen im Schulbuch nicht allein kognitiv erschlossen, sondern durch körperlich-rhythmischen Nachvollzug in Sprech- und Klatschübungen sowie Instrumentalbegleitung zum Klassengesang.
- 12 Stroh listet insgesamt folgende, primär für das Studium künftiger Musiklehrender konzipierte Bausteine auf: „Archetypen“, „Die Menschliche [sic!] Stimme“, „Polyphonie-Heterophonie“, „Musikbegriff“, „Weltkulturkreise“, „Transkulturelle Prozesse“, „Musikinstrumente der Welt“ (Stroh, 2000, S. 148).
- 13 In seinen Ausführungen zur *eine welt musik lehre* greift Stroh einer solchen Kritik vor: Die Thematisierung „musikalischer Universalien“ erscheine unter Umständen als „gefährliche Grundsatzentscheidung“ (Stroh, 2000, S. 149), jedoch überwögen unter den Bausteinen „die Elemente, die Musikkulturen ‚relativierend‘ angehen“ (ebd., S. 150). Weiter betont er die Berücksichtigung der „transkulturellen Prozesse“ (ebd.), durch die Einzelkulturen transzendiert werden.
- 14 Solche Überlegungen sind auch für die Musikpädagogik in keiner Weise neu. Wie Cvetko aufzeigt, wird hier bereits in den 1970er-Jahren diskutiert, inwiefern interkulturelle Musikbeispiele nicht allein als musikalische, sondern vielmehr als kulturelle Phänomene – Musik in ihrem jeweiligen funktionalen und sozialen Kontext – behandelt werden sollten (vgl. Cvetko, 2023, S. 152–154.)
- 15 Das *Lied vom Loch* (türkisch: *delik*) basiert auf einem Gedicht von O. Veli Kanık, das in der Schlichtheit einer neuen Lyrik der 1940er-Jahre die Armut sozialer Gruppen in der Türkei darstellt. Die Vertonung von Hazar Alpınar orientiert sich an türkischen Volksliedern und gehört dort zum schulischen Liedrepertoire – so die Information im Buch *Lieder der Türkei*, in dem *Cepdelik, aman da* erstmals mit deutscher Übersetzung erschien (vgl. Unterberger, 1994, S. 93).