

## Rezension

**Oliver Kautny**

*Bergische Universität Wuppertal*

Anna Magdalena Schmidt (2015). *Die imaginäre Grenze. Eine Untersuchung zur Bedeutung von Musik für Jugendliche türkischer Herkunft in Deutschland und ihre Verortung im Diskurs der interkulturell orientierten Musikpädagogik* (=musicolonia, 14). Köln: Dohr, ISBN 978-3-86846-120-6, 29,80 Euro.

### 1 Fragestellung, Methode und Ziel

Der Ausgangspunkt von Anna Magdalena Schmidts Dissertation ist die fraglos richtige Diagnose, dass wir derzeit immer noch zu wenig darüber wissen, welche Musik in Deutschland lebende SchülerInnen mit Migrationshintergrund gerne hören, welche Bedeutungen sie der von ihnen gehörten Musik zuschreiben und welche Rolle aus ihrer Perspektive der Musikunterricht in diesem Prozess spielt. Dieses Desiderat zu erschließen, ist Ziel dieser qualitativen Studie, in der Schmidt insgesamt zehn SchülerInnen im Alter von 15 bis 17 Jahren aus unterschiedlichsten Schulformen befragte (von der Hauptschule bis hin zum Gymnasium). Bei der Erstellung und Auswertung der leitfadengestützten Tandem- bzw. Einzelinterviews orientierte sich die Autorin methodisch an der Grounded Theory.

Nachdem Schmidt acht türkischstämmige ProbandInnen befragt hatte, justierte sie das Design nach. Zu vage erschienen ihr die Aussagen der Interviewten über den Faktor Musikunterricht. Dass die ProbandInnen zum Musikunterricht an allgemeinbildenden Schulen im Kontext ihrer musikalischen Bedeutungskonstruktionen wenig sagen konnten, ihm praktisch keine nennenswerte, positive Rolle in diesem Prozess zuwies, hatte laut Schmidt nicht nur strukturelle Gründe, wie etwa die geringe Zahl an Musikstunden, die sie besuchen konnten. Sie entdeckte in den Interviews einen tieferliegenden Grund, der zum Schlüssel für ihre Arbeit wurde. Schmidt erkannte, dass die SchülerInnen ihre musikalische Lebenswelt nämlich als zweigeteilt wahrnehmen. Aus deren Sicht gehören die von ihnen favorisierte türkische Musik und der Musikunterricht zwei weitgehend getrennten Sphären an: Hier die türkische Musik, die sie mit türkischgeprägten Freunden, mit Familienmitgliedern auf Hochzeiten und MusikerInnen im Kulturverein erleben; dort die von der Mehrheitsgesellschaft geprägten Situationen, in nichttürkischen Freundeskreisen oder auch im Musikunterricht, in der sie ihre geliebte türkische Musik tendenziell eher verbergen. Dies tun sie scheinbar aus Angst vor Desinteresse, Nichtverständnis oder gar Abwer-

tung durch die „Anderen“, worin Schmidt die interpretatorische Schlüsselkategorie für ihre Daten fand. Um also gleichzeitig den Fokus sowohl auf den Faktor Musikunterricht als auch die Dichotomie „Wir und die Anderen“ zu fokussieren, befragte die Autorin zwei Schüler eines Gymnasiums, nachdem sie an einer Unterrichtssequenz über türkische Musik teilgenommen hatten. Einer von beiden hatte einen türkischen Migrationshintergrund und hielt im Rahmen des Unterrichts ein Referat über türkische Musik. Der andere hatte keine Zuwanderungsgeschichte und wurde gewissermaßen als Repräsentant der „Anderen“ befragt.

Diese zehn Interviews mit Hilfe theoretischer Bezüge sachgerecht zu interpretieren und für den interkulturellen Musikunterricht nutzbar zu machen, ist, wie noch zu zeigen sein wird, Hauptanliegen der Arbeit.

## **2 Zur theoretischen Einbettung und Interpretation der Interviewdaten**

In den Interviews mit türkischstämmigen SchülerInnen scheint indirekt das Motiv der Grenze auf, durch die die ProbandInnen sich und ihre türkischbezogenen musikalischen Vorlieben und Praxen getrennt fühlen von den „Anderen“, d. h. den FreundInnen, MitschülerInnen und LehrerInnen ohne Bezüge zur türkischen Kultur in Deutschland. Dies ist eine Grenze, die teilweise aufgrund von eigenen Erfahrungen und Enttäuschungen, z. T. aber anscheinend auch nur aufgrund von vermutetem Desinteresse, Unverständnis und Disrespekt gezogen und daher von Schmidt als „imaginäre Grenze“ bezeichnet wird. Eine Grenze, die von den ProbandInnen durchaus unterschiedlich bewertet und beschrieben wird, was etwa ihre Durchlässigkeit betrifft.

### **2.1 Theoriebezüge I**

Dieser Befund führt Schmidt folgerichtig dazu, danach zu fahnden, ob es jenseits des Interviewmaterials Konzepte gibt, die helfen, dieses hier aufscheinende Problem der Grenze noch besser beschreiben und vor allem verallgemeinern zu können. Die ersten gut 70 der ca. 190 Textseiten der Arbeit nutzt die Autorin über weite Strecken für die Suche nach anbindungsfähiger Theorie (Kap. 1-4). Anschließend reflektiert Schmidt ihr methodisches Vorgehen (Kap. 5) und stellt die zehn InterviewpartnerInnen vor (Kap. 6). Dies mündet in eine „gegenstandsbezogene Theorie“ (Kap. 7, knapp 30 Seiten), die nachfolgend abermals an einschlägige empirische und theoretische Diskurse der Musikpädagogik angebunden wird (Kap. 8). Alleine die Gewichtung der Kapitel zeigt, dass die Theoriebildung einen Kern des Vorhabens darstellt.

Die Zahl der theoretischen Bezugnahmen ist dabei recht hoch, was insbesondere in den ersten Kapiteln zu einer bisweilen komprimierten, fast gerafften Darstellung der jeweiligen Denkraditionen führt, die bei aller Dichte des gedanklichen Geflechts jedoch sachgerecht bleibt. Zu würdigen ist dabei, dass Anna Magdalena Schmidt viele der hier verflochtenen Fäden im weiteren Verlauf der Arbeit, im Dialog mit den gesammelten Daten etwa, wieder entflechtet, fortspinnt und nutzbar macht.

Wenn Schmidts zentrale Interpretation des Datenmaterials lautet, dass es aus Sicht der Befragten eine Membran zwischen dem türkischen und nichttürkischen Musikleben in Deutschland gibt, so ist es mehr als stimmig, dass die Autorin dem türkischen Musikleben in Deutschland das erste Hauptkapitel widmet (Kap. 2). Insbesondere im Anschluss an Martin Greves *Die Musik der imaginären Türkei* (2003) macht sie türkisches Musikleben als Produkt der Einwanderungsge-

schichte der BRD nach 1945 nachvollziehbar. Mit Blick auf diverse türkische Musikstile und mediale Vermittlungsstrukturen entfaltet Schmidt so den notwendigen Verstehenskontext für die neun türkischstämmigen Fallbeispiele ihrer Interviewstudie (Volks- und Kunstmusik, türkische, kurdische Traditionen, Arabesk usw.).

Hiernach befasst sich Schmidt mit der Geschichte interkultureller Pädagogik im Allgemeinen und wendet sich im Speziellen der Genese interkultureller Modelle für den Musikunterricht zu (Kap. 3; u.a. Merkt, Stroh, Böhle, Barth). Sie schließt dabei explizit an Dorothee Barths bedeutungsorientierten Kulturbegriff an, dessen Stärke es ist, den Fokus auf die individuelle Sinnkonstruktion von Akteuren zu setzen, was vermeiden hilft, in die Falle homogenisierender Fremdbeschreibungen kultureller Zusammenhänge zu geraten. Eine besondere Leistung der Arbeit erkenne ich darin, dass m. E. erstmals in einer empirischen Studie versucht wird, Barths Perspektive auf individuelle kulturelle Selbstbeschreibungen mit Ideen zur Theorie der Transdifferenz zu verbinden. Jens Knigge und Anne Niessen haben bereits 2012 (S. 69) auf das Potential dieser Theorie für die Musikpädagogik hingewiesen. Diesen Hinweis greift Schmidt auf und nutzt die Theorie geschickt, um die an Greve (2003) angelehnte interpretative Schlüsselkategorie „imaginäre Grenze“ auszdifferenzieren.

## 2.2 Exkurs: Transdifferenz

Um die Tragweite dieses Vorgehens besser nachvollziehbar zu machen, möchte ich in Kürze skizzieren, was unter Transdifferenz insbesondere in Abgrenzung zur Transkulturalität nach Welsch (2001/2005) verstanden wird. Transdifferenz wurde als Verstehensmodell in den 2000er Jahren in die kulturwissenschaftliche Debatte eingeführt, um jene semantische, soziologische oder auch kulturelle Phänomene genauer beschreiben zu können, die in sich uneindeutig oder gar widersprüchlich sind, weil sie sich nicht durch ein zweiwertiges „Entweder-Oder-Schema“ deuten lassen. Zwei zentrale Themen, die unter dem Begriff Transdifferenz diskutiert und analysiert und für Schmidts Dissertation bedeutsam wurden, sind einerseits die Genese soziokultureller Identität in der Dialektik zwischen Selbst- und Fremdbeschreibung (vgl. Allolio-Näcke, Kalscheuer, 2005, S. 19) und andererseits die damit thematisch verknüpfte Problematik der kulturellen Fremderfahrung (vgl. ebd., S. 20ff.; Lösch, 2005). Für Schmidts empirisches Design bedeutsam ist das, was Lars Allolio-Näcke und Britta Kalscheuer Kulturhermeneutik nennen (vgl. ebd., 2005, S. 20). Auf Kulturen bezogen interessiert sich Transdifferenz ähnlich wie andere Theorien der Hybridität (z.B. Transkulturalität nach Welsch 2001/2005, Theorien des Patchwork usw.) dafür, was passiert, wenn unterschiedliche Kulturen sich begegnen und Identitäten sich folglich auf unterschiedlichste kulturelle Reservoirs beziehen und hybrid konstruieren. Der Fokus der Transdifferenz, wie er etwa von Klaus Lösch oder Lars Allolio-Näcke u. a. (2005) vertreten und von Schmidt in ihrer Arbeit auch geteilt wird (vgl. ebd., S. 60ff.), liegt im Gegensatz zu Welsch weniger auf Prozessen, in denen dieses kulturelle Divergente z. B. in einer (kosmopolitischen) Person zu einer als harmonisch individuell empfundenen Mischung synthetisiert und sozial auch gelebt werden kann. Ein Beispiel für eine solche klassisch transkulturelle Konstellation der Synthese wäre der HipHop-Fan, dessen Kultur sich aus diversen, teils extrem widersprüchlichen Kulturbeständen speist (von Disco bis Rock, von Funk bis Electro usw.), die aber zu einer gefühlten Einheit verschmelzen.

Der *transdifferente* Fokus liegt vielmehr auf jenen (kulturellen) Prozessen, in denen der Unterschied zwischen zwei Kontexten (z. B. Kulturen) als ausschließliches Entweder-Oder zwar (partiell bzw. für einen Moment bzw. für einen Teil der sozialen Akteure) nicht mehr gilt, die Differenz zwischen beiden Kontexten aber dennoch weiterhin wirksam sind. Es kommt also nicht zu einer Umschließung und Befriedung des Divergenten durch eine höhere Einheit. Ein Beispiel für eine *transdifferente* Konstellation stellt z. B. Benjamin Vauteck vor, dessen Studie über kanadische UreinwohnerInnen sich in einem der von Schmidt benutzten Sammelbände zur Transdifferenz findet, wenngleich Schmidt sich nicht direkt darauf bezieht. Vauteck porträtiert kanadische Frauen, die im 20. Jahrhundert versuchten, ihre rechtliche Position als weibliche Indigene zu verbessern. Einerseits bekannten sie sich zu ihrer ‚indigenen‘ Lebensweise in den Reservaten. Andererseits kritisierten sie das eigene, sie benachteiligende, patriarchale, tradierte Rechtssystem, das die ‚indianische‘ Bevölkerung in Kanada ausüben darf. So versuchten sie mit Hilfe (moderner) kanadischer Gerichte ihre Rechte als Frauen zu verbessern, womit sie sich für die Dauer der Prozesse zwei Rechtssystemen zuordneten, um danach in ihren kulturellen wie auch rechtlichen Status als indigene KanadierInnen zurückzukehren (vgl. Vauteck, 2005, 122f.).<sup>1</sup>

Damit lenkt die Theorie der Transdifferenz einerseits den Blick auf die mitunter leidvolle Erfahrung von Differenzen, die sich nicht auflösen, und andererseits auf die Grenzen zwischen den beiden differenten, z. B. kulturellen Welten. Weil sich das Individuum entweder gleichzeitig oder abwechselnd-situativ sowohl der einen als auch der anderen Welt zuordnet, werden diese Grenzen zu stark frequentierten *Grenzübergängen*.

Es dürfte durch die knappe Theorieskizze deutlich geworden sein, dass Schmidt in jener auf *hybride Identität und kultureller Mehrfachzugehörigkeit* bezogenen Idee von Transdifferenz die passende Theorie gefunden hat, um die zwischen zwei kulturellen Welten changierenden und kulturelle Grenzen passierenden ProbandInnen zu beschreiben. Zentrales Anliegen dieser Arbeit ist es also, die Grenzbereiche in der musikalischen Vorstellungswelt der Interviewten genauer auszuleuchten und theoretisch abzusichern.

### 2.3 Theoriebezüge II

Als letztes Teil ihres theoretischen Puzzles fügt die Autorin Überlegungen zur (musikalischen) Identitätsbildung Jugendlicher ein, die um die Dialektik von Ichwerdung an der Grenze zur Welt kreisen. Der Durchmarsch durch die Klassiker der Soziologie, Psychologie, Cultural Studies und (Musik-)Pädagogik ist beeindruckend und für die LeserInnen durchaus fordernd (Keupp, Honneth, Mead, Erikson, Weber, Freise, Hall, Mecheril, Kleinen, Kaiser usw.). Die zahlreichen gedanklichen Fäden, die hier verwebt werden, lassen sich m. E. mit Blick auf die Interviews zu einigen wichtigen Hauptsträngen zusammenfassen:

Zentral sind m. E. etwa die Fragen danach, wer darüber bestimmt, *wie und was eine Identität sein darf* (d. h. das schwierige Verhältnis des Sich-selbst-Positionierens oder Positioniert-Werdens: Mead, Hall, Allolio-Näke et. al.), ob Identität anerkannt wird (Honneth, Keupp, Frei-

---

<sup>1</sup> Ich stimme Vauteck insofern zu, als der Transdifferenzbegriff hier am präzisesten ist und sich am deutlichsten von anderen Modellen der Hybridität abgrenzen lässt (ebd. 2005, S. 120).

se) und ob diese identitären Grenzen durchlässig und veränderbar sind im individuellen Entwicklungs- bzw. Bildungsprozess (Erikson, Kaiser).

## 2.4 Die theoriegeleitete Kernaussage

Ein zentrales Ergebnis der Interviewauswertung ist, dass die türkischstämmigen Interviewten den auf die türkische Musikkultur bezogenen Anteil ihrer musikalischen Identität gegenüber den MitschülerInnen und LehrerInnen ohne diesen Bezug oftmals abspalten. Das tun sie, obwohl sie mitunter ein großes Bedürfnis nach einer stärkeren Durchlässigkeit dieser Grenzen und *Anerkennung* des türkischbezogenen Aspekts gerade in nicht-migrantischen Freundeskreisen und auch im schulischen Kontext verspüren. So passieren sie ständig die Grenze zwischen den Welten und wechseln dabei zwischen verschiedenen musikalischen Einstellungen und Praxen hin und her. Vor allem beim Wechsel von ihrem Leben in der türkischstämmigen Community mit türkischer Pop-, Volks- oder Kunstmusik hinein in die Welt „der Anderen“ mit HipHop, Pop, Rock, Klassik und Jazz usw. betätigen sie so etwas wie einen identitären Wechselschalter. Die Ausblendung einer wichtigen Teilidentität (insbesondere in der Schule) fast klaglos hinzunehmen, sei auch Ergebnis einer gesellschaftlichen *Fremd-Positionierung*: Als Angehörige einer Minorität wollen sie als „Andere“, als „Ausländer“ nicht negativ auffallen und passen sich an. Laut Schmidt zeige sich hier „deutlich, dass die ‚imaginäre Grenze‘ eine bei den anderen vermutete, nicht aber die eigene ist“ (Schmidt, 2015, S. 161).<sup>2</sup> Weiter leitet die Autorin aus den Aussagen der Befragten sogar eine gesteigerte Kompetenz im Umgang mit Differenz ab: Es „zeigt sich, dass die starke Identifikation mit türkischer Musik gleichzeitig zu einer Offenheit gegenüber verschiedenen musikalischen Stilrichtungen führt“ (Schmidt, 2015, S.162).<sup>3</sup> Neben diesen aus Sicht der Schule eher ernüchternden Ergebnissen zeigt Schmidt jedoch auch auf, dass die Interviewten auch positive Erfahrungen mit gelingender Kommunikation zwischen Migranten und Nicht-Migranten (insbesondere im Freundeskreis), praktizierter Anerkennung und ästhetischer Toleranz gesammelt haben. Dies ermutigt Schmidt die Grenze auch als positive Vision zu begreifen, als *Schwelle*, als Begegnungsort zwischen zwei imaginierten kulturellen Welten, als Möglichkeitsraum zur kommunikativen Begegnung und Aushandlung.<sup>4</sup>

## 3 Konsequenzen für die Musikdidaktik

Ich finde es richtig, dass sich Anna Magdalena Schmidt im vorletzten Kapitel ihrer Arbeit „Ausblick: Perspektiven für den Musikunterricht“ (Kap. 9) davor hütet, aus ihren Befunden einfache Unterrichtsrezepte abzuleiten. Für mich liegt der größte musikdidaktische Gewinn ihrer Arbeit

---

<sup>2</sup> Womit die Grenze m. E. letztlich doch zur eigenen, mentalen Konstruktion wird. Greve (2003, S. 369ff.) zeigt in diesem Zusammenhang auch die homogenisierende Klischeebildung über ‚die‘ deutsche Kultur aus türkischer Perspektive.

<sup>3</sup> Ist hier wirklich ein Kausalzusammenhang zwischen Identifikation und Offenheit zu beobachten? In dem entsprechenden Kapitel 7.4.5. „Die gleichzeitige Offenheit der Grenze“ werden m.E. exemplarisch fünf der zehn SchülerInnen als „offen“ porträtiert. Gilt dies auch für die restlichen SchülerInnen? Selbst bei einer 100%-Quote „offener“ SchülerInnen müsste m. E. die These empirisch wie theoretisch weiter fundiert werden. Zur Frage der empirischen Messung von ästhetischer Offenheit, Toleranz und interkultureller Kompetenz vgl. Kautny, 2017.

<sup>4</sup> Vgl. hierzu auch Krause-Benz, 2013.

darin, dass sie – im Anschluss an Musikpräferenzstudien u. a. von Thomas Ott (2006) und Maria Wurm (2006)<sup>5</sup> – ein weiteres wichtiges Puzzlestück liefert, das uns mit Hilfe von transdifferen-tem Denken hilft, die Lebenswelten unserer SchülerInnen und (musik-) kulturelle Differenzen im Klassenzimmer besser zu verstehen und verstärkt zum Gegenstand des unterrichtlichen Dialoges (über subjektive Bedeutungszuweisungen) zu machen. Vor allem gegenüber einer Vorstellung von Transkulturalität als Synthese (nach Welsch 2001/2005) ist diese transdifferente Perspek-tive auf Kultur m. E. ein echter diagnostischer Hinzugewinn.

Neben dieser diagnostischen, soziokulturellen Perspektive sieht Schmidt in dem (transdiffe-rent untermauerten) Konzept der imaginären Grenze weitere didaktische Potentiale. Viele der von Schmidt angedachten Unterrichtsideen (Kap. 9.3-9.5) kreisen nämlich um die Frage, wie Unterricht so gestaltet werden kann, dass SchülerInnen vielfältige *ästhetische Erfahrungen* ma-chen können, damit sie die Grenze hin zum kulturell Fremden betreten und sie als Schwelle gar überschreiten (vgl. Schmidt, S. 188).

Damit recurriert Schmidt am Ende ihrer Arbeit auf eine weitere theoretische Facette von Transdifferenz, in der es, anders als in ihrer empirischen Studie, zunächst einmal weniger um Fragen nach hybrider Identität und kultureller Mehrfachzugehörigkeit geht. Vielmehr macht sie sich das oben bereits erwähnte, zweite große Thema der Transdifferenzdebatte zu eigen, nämlich die Frage nach der kulturellen Fremderfahrung, die Schmidt mit Blick auf Musikunter-richt als *ästhetische Fremderfahrung* deutet und entfaltet. Hier schließt sie, wenn sie die „Insze-nierung von Schwellenräumen“ (Schmidt, S. 187ff.) fordert, an Ideen des Amerikanisten und Anglisten Klaus Lösch an, einer der Mitbegründer der Transdifferenz. Lösch spricht in dem von Schmidt zitierten Aufsatz (vgl. Schmidt 2015, S. 62f.) von der Grenze als Schwellenraum hin zu etwas Anderem, die sich dann öffnet, wenn „das eigenkulturelle Konstrukt eindeutiger kulturel-ler Grenzen auf alternative Konstrukte trifft und auf diese reagieren muss“ (Lösch 2005, S. 36). Lösch zeichnet hier einen kurzzeitigen, das Eigene irritierenden Moment der Fremderfahrung nach, was m. E. stark an die phänomenologische Idee der responsiven Differenz erinnert (vgl. Vogt 2009, S. 50)<sup>6</sup>. Dass Schmidt sich hier von transdifferenzen Theoremen musikdidaktisch in-spirieren lässt, halte ich inhaltlich für plausibel und in der unterrichtspraktischen Ausgestaltung auch für begrüßenswert. Dennoch stellen sich mir bei der Lektüre des didaktischen Kapitels ih-rer Arbeit zwei grundsätzliche Fragen:

a) Ist das Verständnis von Fremderfahrung bei Lösch und anderen transdifferenz argumen-tierenden AutorInnen ein (graduell) anderes als z. B. bei Vogt? Hier würde ich für die zukünftige Forschung einen Abgleich transdifferenter Positionen mit dem bisher geführten musikpäd-a-gogischen Diskurs zur ästhetischen Fremderfahrung anregen. Eine Übernahme transdifferenter Terminologie halte ich dann für ratsam, wenn sich damit neue Perspektiven erschließen ließen.

b) Was haben auf theoretischer Ebene der Transdifferenz die soziokulturelle Diagnose (z. B. von Mehrfachzugehörigkeit) und die ästhetische Fremderfahrung genau miteinander zu tun? Wie müssten wir nun diese Form der momenthaften *Fremderfahrung* zu dem in Relation setzen, was in Schmidts Studie als lange eingespielte kulturelle Doppelzugehörigkeit beschrieben wur-

---

<sup>5</sup> Auf diese beiden Arbeiten bezieht sich Schmidt ausdrücklich. Als aktuelle Studie zu diesem Themenkreis zu nen-nen wäre auch die Dissertation von Johann Honnens (2016).

<sup>6</sup> Auf Vogt bezieht sich Schmidt zwar am Rande, m. E. nicht jedoch explizit auf dessen phänomenologischen Ansatz über die Fremderfahrung (vgl. Schmidt 2015, S. 183).

de, in der die ProbandInnen möglicherweise seit Jahren schon zwischen zwei ästhetisch-kulturellen, als getrennt, aber durchaus *vertraut* erlebten Welten hin- und herchangieren?<sup>7</sup> Ich nehme an, dass es sich um zwei unterschiedliche Erfahrungsmodi handelt, die aber durchaus etwas miteinander zu tun haben könnten. Möglicherweise verbindet sie eine *temporale Struktur*, d. h. die ästhetische Fremderfahrung (Modus 1; vgl. Schmidt, 2015, S. 176) würde durch die Doppelzugehörigkeit und den erzwungenen Fremdkulturkontakt (Modus 2) ausgelöst und liefe, sich ggfs. um den Grad einer etwaigen Aneignung des Fremden zusehends abschwächend, so lange mit jedem Grenzwechsel im Hintergrund mit, bis das Fremde möglicherweise völlig angeeignet wäre.<sup>8</sup> Würde sich aus diesem Prozess heraus evtl. die von Schmidt erwähnte Toleranz mancher ProbandInnen (vgl. Schmidt, 2015, S. 162ff.) erklären lassen?

Das musikdidaktische Schlusskapitel von Anna Magdalena Schmidts Arbeit bietet so gesehen im besten Sinne das, was es im Titel verspricht: Wir erhalten einen ersten, anregenden Ausblick darauf, was eine Musikdidaktik im Zeichen der Transdifferenz sein könnte. Dies regt zum Weiterdenken und zu interessanten neuen Fragestellungen an, aus denen weitere lohnenswerte empirische wie theoretische Forschungsarbeiten entstehen könnten.

#### 4 Fazit

Anna Magdalena Schmidts Arbeit leistet einen wichtigen Beitrag für die interkulturelle Musikpädagogik, dem ich im Fachdiskurs wie auch in der Musiklehrerbildung eine breite Rezeption wünsche. Für die zukünftige Arbeit der interkulturellen Musikpädagogik gibt die Dissertation den Impuls, das Repertoire unserer kulturellen Begriffe, mit denen wir die Welt beschreiben und zugleich formen, permanent zu erweitern. Dies ist notwendig, um für die Diversität von „Musiken als gesellschaftliche Praxen“ über ein möglichst flexibles, passgenaues Instrumentarium zu verfügen, das es uns gestattet, mono-, inter- und transkulturelle (vgl. Clausen, 2013, S. 25) sowie ggfs. auch transdifferente Phänomene für die Musikdidaktik beschreiben und nutzbar machen zu können.

---

<sup>7</sup> Daher muss analog auch zwischen der Erfahrung von (ästhetischer, kultureller...) Uneindeutigkeit im Sinne von (angeeigneter) Mehrdeutigkeit und der Erfahrung von Uneindeutigkeit im Sinne von Fremdheit (die phänomenologisch betrachtet für einen Moment gar keine kategoriale Zuordnung erlaubt und radikal uneindeutig ist, vgl. Kautny, 2017) feiner differenziert werden.

<sup>8</sup> Vielleicht ließe sich genau an dieser Stelle an Martina Krause-Benz' (transdifferenz informierte) transkulturelle Kompetenzformulierung anschließen (vgl. Krause-Benz, 2013).

## Literatur

- Allolio-Näcke, L. & Kalscheuer, B. (2005). Wege der Transdifferenz. In: L. Allolio-Näcke, Britta Kalscheuer & A. Manzeschke (Hrsg.), *Differenzen anders denken. Bausteine zu einer Kulturtheorie der Transdifferenz* (S.15-25). Frankfurt am Main u.a.: Campus.
- Clausen, B. (2013). Responses to Diversity. Musikunterricht und -vermittlung im Spannungsfeld globaler und lokaler Veränderungen. In: J. Knigge & H. Mautner-Obst (Hrsg.), *Responses to Diversity. Musikunterricht und -vermittlung im Spannungsfeld globaler und lokaler Veränderungen* (S. 8-40). Stuttgart: peDOCS. urn:nbn:de:0111-opus-81750
- Greve, M. (2003). *Die Musik der imaginären Türkei. Musik und Musikleben im Kontext der Migration aus der Türkei in Deutschland*. Stuttgart u. a.: Metzler.
- Honnens, J. (2016). Eine musikpädagogische Fremdbeschreibung von Unterricht: Sozioästhetische Anerkennungsdynamiken unter Jugendlichen. In: J. Knigge & A. Niessen (Hrsg.), *Musikpädagogik und Erziehungswissenschaft. Musikpädagogische Forschung*, 37 (S. 249 - 264). Münster: Waxman.
- Kautny, O. (2017). Offenohrigkeit und interkulturelle Kompetenz. Reflexionen über ethische und ästhetische Aspekte in der Erfahrung von musikalischer Fremdartigkeit. In: C. Rora u.a. (Hrsg.), *Lebenswelt und Musikkulturen, Musikpädagogik im Diskurs*, 3.
- Knigge, J. & Niessen, A. (2012). Modelle interkultureller Kompetenz für das Fach Musik? In: A. Niessen & A. Lehmann-Wermser (Hrsg.), *Aspekte Interkultureller Musikpädagogik. Ein Studienbuch, Musikpädagogik im Fokus*, 2 (S. 57-72). Augsburg: Wißner.
- Krause-Benz, M. (2013). (Trans-)Kulturelle Identität und Musikpädagogik – Dimensionen konstruktivistischen Denkens für Kultur und Identität in musikpädagogischer Perspektive. In: J. Knigge & H. Mautner-Obst (Hrsg.), *Responses to Diversity. Musikunterricht und -vermittlung im Spannungsfeld globaler und lokaler Veränderungen*. (S. 72-84). Stuttgart: peDOCS. URN: urn:nbn:de:0111-opus-81778
- Lösch, K. (2005). Begriff und Phänomen der Transdifferenz: Zur Infragestellung binärer Differenzkonstrukte. In: L. Allolio-Näcke, B. Kalscheuer & A. Manzeschke (Hrsg.), *Differenzen anders denken. Bausteine zu einer Kulturtheorie der Transdifferenz* (S. 26-49). Frankfurt am Main u.a.: Campus.
- Ott, T. (2006). Musikinteressen von Immigrant\*innenkindern in Kölner Schulen und ihre Erfahrungen im Musikunterricht. In: G. Noll, G. Probst-Effah & R. Schneider (Hrsg.), *Musik als Kunst, Wissenschaft, Lehre. Festschrift für Wilhelm Schepping zum 75. Geburtstag* (S. 359-374). Münster: Edition Octopus.
- Ott, T. (2012). *Heterogenität und Dialog. Lernen am und vom Anderen als wechselseitiges Zuerkennen von Eigensinn*. In: *Diskussion Musikpädagogik* (S. 4-10), H. 55.
- Vauteck, B. (2005). Transdifferenz als Dissens in der Differenz: Das Beispiel von Dissentern in kanadischen Ureinwohnergruppen. In: L. Allolio-Näcke, B. Kalscheuer & A. Manzeschke (Hrsg.), *Differenzen anders denken. Bausteine zu einer Kulturtheorie der Transdifferenz*. (S. 119-130) Frankfurt am Main u.a.: Campus.
- Vogt, J. (1998). *Das Eigene und das Fremde. Ein Modethema der Musikpädagogik?* In: *AfS-Magazin* (S. 3-9). H. 5.
- Vogt, J. (2009). *Gerechtigkeit und Musikunterricht - eine Skizze*. In: *Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik* (S. 39-53). Online unter: <http://www.zfkm.org/09-vogt.pdf>
- Welsch, W. (2001/2005): Auf dem Weg zu transkulturellen Gesellschaften. In: L. Allolio-Näcke, B. Kalscheuer & A. Manzeschke (Hrsg.), *Differenzen anders denken. Bausteine zu einer Kulturtheorie der Transdifferenz* (S. 254-284) Frankfurt am Main u.a.: Campus. (Wie-

derabdruck aus: Paragrana. Internationale Zeitschrift für Anthropologie 2001, Bd. 10, H. 2, 254-284.)

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

**Oliver Kautny**

Bergische Universität Wuppertal

FK 1 / Musikpädagogik

Gaußstraße 20

42119 Wuppertal

kautny@uni-wuppertal.de

**Elektronische Version / Electronic Version:**

<http://www.b-em.info/index.php?journal=ojs&page=article&op=view&path%5B%5D=146&path%5B%5D=288>

[urn:nbn:de:101:1-2017122124874](https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:101:1-2017122124874)