

Johann Honnens

Universität der Künste Berlin

Kulturreflexive Musikpädagogik als dokumentarische Entwicklungsforschung

Rezension zu: Völker, Jonas (2023). „Als ob ein Deutscher sowas hört?!“ Orientierungen von Schülerinnen und Schülern im interkulturellen Musikunterricht (Schriften der Hochschule für Musik Freiburg, Band 10). Baden-Baden: Olms. 392 Seiten, 68,00€, ISBN 978-3-487-16310-9

1. Einleitung

Zum Forschungsdiskurs der kulturreflexiven¹ Musikpädagogik konstatierte Jens Knigge noch im Jahr 2012, dass empirische Studien in diesem Feld einen stichprobenartigen Charakter aufweisen und ihnen eine Anbindung an kulturtheoretische Diskurse fehle (Knigge, 2012). Diesbezüglich hat sich im Laufe der vergangenen zehn Jahre einiges getan. Im deutschsprachigen Raum wurde zunächst untersucht, welche Bedeutungen Kinder und Jugendliche mit einer Migrationsgeschichte ihren Musikpräferenzen geben und welche Einstellungen zu ihrer (möglichen) Thematisierung im schulischen Musikunterricht existieren (Sakai, 2012; Schmidt, 2015; Honnens, 2017). Jüngst entstanden erste umfangreiche Einzelinterviewstudien, die sich mit Einstellungsmustern von Lehrkräften zu interkulturellem Musikunterricht beschäftigen (Bubinger, 2023; Tralle, 2023). Und mit der Dissertation Olivier Blanchards liegt eine erste ethnographische Unterrichtsforschung vor, die den kulturreflexiven Diskurs um eine hegemoniekritische Perspektive erweitert (Blanchard, 2019). Eine empirische Beforschung von Lernprozessen innerhalb eines dezidiert kulturreflexiv ausgerichteten Musikunterrichts bildete hingegen bislang eine Leerstelle, der sich die hier besprochene Dissertation widmet.

¹ Im Folgenden wird auf den Begriff ‚Interkulturelle Musikpädagogik‘ als Bezeichnung eines Diskurses der wissenschaftlichen Musikpädagogik oder gar einer Unterdisziplin aufgrund seines Reifikationspotenzials verzichtet. Bereits mit dem Einzug des Transkulturalitätskonzeptes in die musikpädagogische Diskussion Ende der 90er Jahre wurde auf den essentialisierenden, vereinheitlichenden und ethnisch konnotierten Kulturbegriff hinter dem Interkulturalitätsparadigma hingewiesen. Blickt man insbesondere auf die musikpädagogische Praxis, auf Rahmenlehrpläne, schulische Curricula oder Workshopangebote, scheint der Begriff Interkulturalität mit der Soziologin Kirsten Nazarkiewicz „[...] sein alltagsweltliches Verständnis von Brasilianer trifft Schwedin kaum [zu] überwinden“ (Nazarkiewicz, 2016, S. 29). Dabei hat sich in der wissenschaftlichen Musikpädagogik seit gut 20 Jahren der Diskurs von der Frage nach der Anerkennung natio-ethno-kultureller Identitäten zunehmend auf eine Metakritik an festschreibenden, statischen, einseitig ethnisch konnotierten und machtkritischen Kulturverständnissen hin verschoben. Entsprechend knüpft dieser Beitrag an den Vorschlag Olivier Blanchards an, den Diskurs sachgerecht und mit Blick auf seine normative Entfaltungskraft nicht mehr als „interkulturelle“ sondern als „kultursensible Musikpädagogik“ zu benennen (Blanchard, 2019, S. 101). Meines Erachtens impliziert allerdings auch der Begriff „kultursensibel“ weiterhin essentialisierende Konnotationen – i. S. einer Sensibilität für die (herkunfts)kulturellen Hintergründe von Personen – und wird in der alltäglichen Praxis auch entsprechend verwendet. Anknüpfend an die Argumentation und Begriffsbestimmung Nazarkiewiczs (2106) schlage ich den Terminus „kulturreflexive Musikpädagogik“ vor, da dieser den metakritischen Diskursrahmen präzise wiederzugeben vermag.

2. Ausgangspunkt und Forschungsanliegen

Ein zentraler Ausgangspunkt für Jonas Völker bildet die Beobachtung, dass Präkonzepte von Schüler*innen, die im Unterrichtsgeschehen selbst zum Vorschein kommen, in anderen Fachdidaktiken – insbesondere in den Naturwissenschaften – bereits systematisch untersucht werden. Allerdings dominiere dabei ein Fokus auf „reflexiv zugängliche Wissensbestände“ (Völker, 2023, S. 45), wohingegen implizite Wissensdimensionen vergleichsweise wenig Aufmerksamkeit erhalten. Mit Blick auf kulturreflexive Lernprozesse sei, laut Völker, gerade die Kenntnis über theoretische, habitualisierte, emotionale oder performative Wissensbestände und darüber, wie sich diese in der komplexen sozialen Unterrichtssituation aktualisieren, zentral, um unterrichtliche Interventionen nachhaltig ausrichten zu können (ebd., S. 51–52). Hierfür knüpft Völker an erziehungswissenschaftliche Konzepte wie dem mimetischen Lernen nach Christoph Wulf (2017) an, das performativ-gestische Aneignungsakte in Bildungsprozessen in den Blick nimmt, sowie an inkorporierte Enkulturationsprozesse, wie sie u. a. Astrid Erll und Marion Gymnich (2007) mit Blick auf den Erwerb eigen- und fremdkulturellen Wissens entfalten. Ein weiterer zentraler theoretischer Hintergrund bildet der Forschungsdiskurs der kulturreflexiven Musikpädagogik, u. a. die jüngsten Diskussionen zum bedeutungsorientierten (Barth, 2008) und praxeologischen Kulturbegriff (Blanchard, 2019) oder zum Spannungsfeld Anerkennung versus Dekonstruktion von Ethnizitäten (Honnens, 2017; Barth, 2013). Da bislang empirisch kaum etwas darüber bekannt ist, was sich in einem kulturreflexiv ausgerichteten Musikunterricht tatsächlich ereignet, welche impliziten Wissensbestände der Schüler*innen darin aktualisiert werden und wie Unterricht entsprechend darauf reagieren kann, verfolgt die Dissertation Völklers zwei zentrale Ziele: Zum einen richtet sich ihr Erkenntnisinteresse auf die Rekonstruktion impliziter Orientierungen in der unterrichtlichen Beschäftigung am Beispiel eines arabischen Liedes, zum anderen auf die Entwicklungsfrage, wie sich ein an den Wissensbeständen der Schüler*innen ausgerichteter kulturreflexiver Musikunterricht nachhaltig gestalten lässt (Völker, 2023, S. 55–56).

3. Methodologie

Zur Umsetzung dieser beiden Forschungsziele entwickelte Völker in enger Zusammenarbeit mit Forschungskolleg*innen aus dem Freiburger Projekt *Kooperative MusiklehrerInnenbildung* (KoMuF) eine Symbiose aus rekonstruktiven und entwickelnden Verfahren (ebd., S. 263–264). Das als *Dokumentarische Entwicklungsforschung* (Buchborn, 2022) bezeichnete Verfahren steht dabei für eine Ausrichtung an der Rekonstruktiven Sozialforschung nach Ralf Bohnsack und an Methoden der videobasierten *dokumentarischen Unterrichtsforschung* (Asbrand & Martens, 2018) innerhalb eines Design Based Research-Projekts. Zwischen 2017 und 2019 führte Völker an verschiedenen Gymnasien in Baden-Württemberg drei Designzyklen in drei unterschiedlichen Klassen (fünf, sieben und acht) durch. Diese Zyklen umfassen jeweils die Schritte Designentwicklung, Durchführung einer Unterrichtsreihe, Analyse der Datenerhebungen und die Entwicklung eines Re-Designs (Völker, 2023, S. 60). Da in vielen klassisch interkulturellen Unterrichtsmaterialien ein ethnisch-holistisches Kulturverständnis re-aktualisiert werde, verfolgt Völklers Unterrichtsdesign ausgehend von einem praxeologischen Kulturbegriff das Anliegen „Musikkulturen als vielfältige und hybride Praxen [zu] präsentieren“ (ebd., S. 120). In der dafür entwickelten Unterrichtsreihe setzen sich die Schüler*innen mit dem arabischen Lied *Bint el Shalabiya*, das bereits in verschiedenen Sprachen um die Welt gereist ist, und mit dem in Deutschland lebenden, in vielfältigen Musikkulturen schaffenden Künstler Samir Mansour auseinander. Ein zentrales Unterrichtsziel dieser Einheit

besteht darin, „die Grenzenlosigkeit von Musiken in einer globalisierten Musikwelt [zu] erkennen und die häufig ausschließlich geographische Verortung (zunächst) unbekannter Musiken [zu] hinterfragen“ (ebd., S. 122). Ausgehend von den jeweiligen Analysen der impliziten Schüler*innenvorstellungen werden Ziele und Methoden im jeweils darauffolgenden Zyklus angepasst und Unterrichtseinheiten umgestellt. Als wichtiges methodisches Werkzeug, um die Erkenntnisse aus den Datenanalysen mit der Gestaltung eines erweiterten Designs systematisch zusammenzuführen und den Designentwicklungsprozess von Beobachtung über Datenanalyse zu neuen Ableitungen von Konsequenzen und Zielen transparent nachzuzeichnen, wird anknüpfend an William Sandoval mit dem Verfahren des *Conjecture Mappings* gearbeitet (ebd., S. 70–71).

Die Grundlage für die Entwicklung der Re-Designs bildet die rekonstruktive Untersuchungsebene, für die Völker multiple Datenquellen erhob, um einen möglichst breiten Einblick in das Unterrichtsgeschehen zu gewährleisten: Video- und Audiographien sowohl vom Geschehen auf der Vorderbühne als auch von den Gruppenarbeiten auf der Hinterbühne des Unterrichts, Lernstagebücher, Aufschriebe und Notizen der Schüler*innen sowie retrospektive Leitfadenterviews mit den jeweiligen Lehrkräften (ebd., S. 61). Die Auswertung der Daten erfolgt anhand der klassischen Schritte der Dokumentarischen Methode, wobei sich Völker bei der sinngenetischen Typenbildung zuvorderst auf die Herausarbeitung einer Basisorientierung (ebd., S. 110) und bei der soziogenetischen Typenbildung auf „altersgebundene Erfahrungsräume und entwicklungstypische Unterschiede im Umgang mit interkulturell orientierten Lerngegenständen“ (ebd., S. 111) fokussiert. Das rekonstruierende Erkenntnisinteresse richtet sich hierbei auf die Frage, „wie sich außerschulische bzw. vorunterrichtliche Erfahrungen in der unterrichtlichen Begegnung mit interkulturellen Lerngegenständen konkretisieren“ (ebd., S. 56).

4. Forschungsergebnisse

Völkens rekonstruktive Analysen dokumentieren für die impliziten und performativen Wissensbestände der beforschten Schüler*innen eine „Basisorientierung an der Konstruktion kollektiver Zugehörigkeiten“ (ebd., S. 171). Diese beruht auf ethnisch-holistischen Kulturvorstellungen und dichotomen Selbst- und Fremdzuschreibungen. Letztere zeigen sich als reziprok aufeinander bezogen und gehen sowohl mit kollektiven Distinktions- als auch Konjunktionsbewegungen einher. Beispielsweise inszenieren sich Schüler*innen selbstironisch als „Kanaken“ oder „Kartoffeln“ und eignen sich hierbei gegenseitige, negativ konnotierte Fremdzuschreibungen in Form parodistischer Kontextualisierungen und Umbewertungen an. Die ethnisierenden Selbst- und Fremdszenierungen, die sich zu einem nicht unerheblichen Teil in gestisch artikulierten Performanzen ausdrücken, ereignen sich dabei in Abhängigkeit von der Selbstpositionierung als Migrationsandere*r oder Nicht-Migrationsandere*r und werden entsprechend unterschiedlich auf den Unterrichtsgegenstand projiziert:

Schüler*innen ohne Migrationshintergrund verstärken ihre ohnehin stabile kulturelle Identität, indem sie sich selbstverständlich als Teil der Mehrheit präsentieren. Dagegen sehen sich Migrationsandere mit der Rolle als Minderheit konfrontiert. Die beobachteten ethnischen (Selbst-)Identifikationen sind insofern auch als Reaktion auf Zuschreibungen von außen zu deuten. Gleichwohl vertreten Schüler*innen ihren Migrationshintergrund selbstbewusst, indem sie das Thema der Unterrichtseinheit nutzen, um sich auf Basis ihres exklusiven, ethno-national begründeten Hintergrundwissens als Expert*innen zu profilieren. (ebd., S. 186)

Anknüpfend an die innerhalb der Musikpädagogik kontrovers geführte Debatte, inwiefern auf ethnische Zugehörigkeitsinszenierungen von Schüler*innen im Unterricht entweder mit anerkennenden oder dekonstruierenden Strategien reagiert werden sollte (u. a. Honnens, 2018), leitet Völker aus seinen Forschungserkenntnissen die Empfehlung ab, bei der Umsetzung kulturreflexiver Unterrichtsziele eine Kombination aus beiden zu verfolgen. Durch die explizite Thematisierung von Mehrfachzugehörigkeiten werden sowohl identitätsstiftende Angebote gegeben, u. a. um gesellschaftliche Abwertungen bestimmter kultureller Anteile umzudeuten, als auch essentialisierende Kulturvorstellungen hinterfragt (ebd., S. 244).

In soziogenetischer Hinsicht gelangt Völker ausgehend von den drei Zyklen u. a. zu dem Befund, dass lebensweltliche Bezüge und die Bedeutung der Unterscheidungskategorie Migrationshintergrund bei der Konstruktion von Selbst- und Fremdzuschreibungen im Laufe der siebten und achten Klasse zunehmen, wohingegen in der fünften Klasse eher abstraktere, nahezu ausschließlich medial vermittelte ethnische Stereotype dominieren (ebd., S. 206–207). Zu diskutieren sei allerdings, inwieweit diese Beobachtung auf alterstypische Erfahrungsräume oder auf die Weiterentwicklung des Unterrichtsdesigns zurückzuführen sei (ebd., S. 208). Darüber hinaus machen die Analysen deutlich, dass implizite Wissensbestände zuvorderst auf der geschützteren Hinterbühne des Unterrichts zum Vorschein gelangen. Dabei werden in den Aushandlungen der Schüler*innen stets drei parallele Orientierungsrahmen miteinander verwoben: die durch das Unterrichtsthema aufgerufenen impliziten Wissensbestände, die Rollenerwartungen des Systems schulischer Musikunterricht sowie peerkulturelle Ordnungen. So zeigen die Analysen beispielsweise, dass einzelne diskrepante inhaltliche Positionen aufgrund der antizipierten Erwartung an ein einheitliches Unterrichtsprodukt und einen peerkulturellen Gruppenkonsens auf dem Weg zur Vorderbühne verschwinden (ebd., S. 197). Die Schüler*innen wählen angesichts antizipierter Systemerwartungen scheinbar bewusst aus, welche Wissensbestände sie in das ‚offizielle‘ Unterrichtsgeschehen einbringen und welche nicht.

Vor dem Hintergrund der herausgearbeiteten selbst- und fremdethnisierenden Performanzen wurden im Laufe des DBR-Prozesses die Unterrichtseinheiten der Reihe umgestellt und erweitert. Einen „deutliche[n] Rückgang an ethnisch holistischen Repräsentationen“ (ebd., S. 151) im dritten Designzyklus verzeichnet Völker insbesondere aufgrund der folgenden unterrichtlichen Interventionen: Anstatt unvermittelt mit einer Hör- und Bewegungsaufgabe zu einer traditionellen Version von *Bint el Shalabiya* der Gruppe *Arabandi* zu starten, wurde im letzten Zyklus mit einem gemeinsamen Klassenmusizieren dieses Liedes begonnen. Es habe sich die Erkenntnis des Musikpädagogen Klaus Riedel bestätigt, dass eine ausschließlich rezeptive Aneignung einer unvertrauten Musik ein ‚Kulturschock‘-Moment evoziert und zunächst eher stereotypes Wissen abrufft, wohingegen in der musikpraktischen Auseinandersetzung andere, körperbezogene Bezugssysteme aktiviert werden (ebd., S. 213–216). Angesichts der beobachtbaren Resistenz impliziter und performativer kulturstereotyper Wissensbestände seien Unterrichtsansätze, die einen *Conceptual Change* (vgl. Posner et al., 1982) von Fehlvorstellungen auf der Vorderbühne anvisieren, wenig vielversprechend. Sinnvoller sei ein Unterrichtsvorgehen im Sinne einer modifizierenden *Conceptual Reconstruction* (vgl. Reinfried et al., 2009, S. 405), indem beispielsweise durch musikpraktische Einstiege oder die Thematisierung von Mehrfachzugehörigkeiten Aktivitäten auf der Hinterbühne beeinflusst werden könnten (Völker, 2023, S. 248–249). Entsprechend wurde für den dritten Zyklus auch eine Unterrichtseinheit mit dem Titel „Ein Lied reist um die Welt“ in die zweite Doppelstunde der Reihe vorgezogen, um eine de-essentialisierende Auseinandersetzung mit der

vielfältigen Künstleridentität Samir Mansours, dem sich die darauffolgende Doppelstunde widmet, zu betonen. Unterstützend wurde dabei anstatt mit drei einzelnen Versionen mit einem Sample aus sieben verschiedenen Versionen gearbeitet.

Im Zuge der Ergebnisdiskussion positioniert Völker sein Unterrichtsdesign als Konkretisierung von Blanchards Didaktik der Dekonstruktion (vgl. Blanchard, 2019, S. 318–322). Kulturen werden entsprechend eines praxeologischen Verständnisses als dynamische und unreine Gebilde sowie als Manifestationen einer kontextgebundenen, in diesem Fall unterrichtsspezifischen Bastelarbeit thematisiert (Völker, 2023, S. 254). In diesem Zusammenhang plädiert Völker in seinem Ausblick anknüpfend an Hans Jünger (2003) für einen prinzipiell interkulturellen Musikunterricht, in dem Kulturen stets als praxeologische Gebilde präsentiert werden sollten, und entwirft dafür exemplarisch eine fiktive Unterrichtseinheit zum Cembalo in der Renaissance (Völker, 2023, S. 272–275).

5. Kritische Würdigung

Mehrere Befunde deuten darauf hin, dass es im Bereich der kulturreflexiven Musikpädagogik an einem Wissenstransfer zwischen fachdidaktischer Forschung und schulischer Praxis mangelt. Völker selbst weist in seinem Ausblick auf die noch fehlende Evaluation kulturreflexiver Konzepte und kulturreflexiv ausgerichteter Unterrichtsmaterialien hin (ebd., S. 275). Eva-Maria Tralle zeigt anhand ihrer Interviewstudie zu handlungsleitenden Orientierungen von Musiklehrkräften zum Thema der sog. Interkulturalität auf, dass eine deutliche Kluft zwischen reflexiv-kommunikativen und internalisiert-konjunktiven Wissensbeständen besteht (Tralle, S. 213–214). Auch scheinen Debatten wie Rassismuskritik, Eurozentrismus in musikbezogenen Ausbildungsstätten oder Kritik an kultureller Aneignung bei Lehrkräften eine große Verunsicherung auszulösen, u. a. weil konkrete Verbindungen zwischen Forschungsdiskursen und Unterrichtspraxis noch zu wenig gezogen werden. Vor diesem Hintergrund ist die Entwicklung von Forschungsansätzen, die Brücken zur Unterrichtspraxis schlagen, forschungsbasierte Unterrichtsdesigns entwickeln und Transferformate entwerfen (vgl. Völker, 2023, S. 275–277), ein äußerst wertvolles Anliegen, dem sich die Dissertation Völkers widmet. Seine dafür ausgearbeitete Methodologie kennzeichnet aufgrund der kreativen Verknüpfung rekonstruktiver und entwickelnder Verfahren ein äußerst hohes Innovationspotenzial. Völkers Arbeit besticht durch eine überzeugende methodologische Transparenz, nicht zuletzt durch die umfangreichen Anhänge zum Entwicklungsprodukt, zu den Unterrichtsverlaufsplänen, den Conjecture Maps, den Darstellungen der Design-Annahmen, Design-Ziele und Design-Elemente. Seine sehr angenehm lesbare Sprache sowie diverse Grafiken und Tabellen, die zentrale Ergebnisse noch einmal zusammenfassend visualisieren, erleichtern die Nachvollziehbarkeit des komplexen Zusammenspiels aus rekonstruktiven und entwicklungsforschenden Erkenntnissen. Und durch die ausführliche Methodenkritik, die Rückanbindung der empirischen Ergebnisse an bestehende Forschungsdiskurse sowie eine selbstkritische Auseinandersetzung mit der Reichweite der Dissertation am Ende der Arbeit gelingt es Völker seine Ergebnisse für weitere Untersuchungen anknüpfungsfähig zu machen – und zwar nicht nur im Feld der kulturreflexiven Musikpädagogik, sondern auch zu weiteren Themen wie impliziten Wissensbeständen von Schüler*innen, Performativität, unterrichtssoziologische Fragestellungen und dokumentarischer Entwicklungsforschung.

Erkenntnisreich ist insbesondere die mikrosoziologische Differenziertheit, mit der Völker die Ethnisierungsperformanzen im Zusammenspiel von unterrichtlicher Vorder- und Hinterbühne sowie

in der Verzahnung peerkultureller, systemischer und thematisch-inhaltlicher Orientierungsrahmen aufzuzeigen vermag. Hier neigt die Arbeit allerdings auch zu einer gewissen mikrosozialen Perspektivverengung, die sich – wie Mario Dunkel treffend bemerkt (Dunkel, 2021, S. 40–42) – bereits in Blanchards hegemoniekritischer Betrachtung von Musikunterricht finden lässt (Blanchard, 2019). Der Frage, inwieweit gesamtgesellschaftliche Machtfaktoren und -asymmetrien in den schulischen Musikunterricht hineinragen und von den Schüler*innen in ihren musikbezogenen Aushandlungen verhandelt, affirmiert, kritisiert, unterlaufen, parodisiert, verschoben (usw.) werden, vertieft Völker nur an vereinzelt Stellen, u. a. wenn er auf die Bedeutung von gesellschaftlichen Dominanzstrukturen und Stigmatisierungen hinweist (Völker, 2023, S. 235–236). So bleibt beispielsweise der Einfluss makrosozialer Machtverhältnisse auf die (transkulturelle) Norm, sich in kulturellen Mehrfachzugehörigkeiten verorten zu können und entsprechend mehrheitsgesellschaftlicher Integrationserwartungen auch zu müssen (Mendivil, 2012, S. 46; Honnens, 2017, S. 168–182) in den rekonstruktiven Auswertungen, der Designentwicklung und der Reflexion der eigenen Positionalität unterbelichtet. Konkret zeigt sich dies an dem wenig konturierten Gebrauch des Begriffs Hybridität, der in Abgrenzung zu ethnisierenden Grenzziehungen zuvorderst mit Aspekten der „Mobilität kultureller Einflüsse“ (ebd., S. 5) oder der Synthese vielfältiger kultureller Anschlüsse assoziiert wird (ebd., S. 120 u. 226) und damit recht nah der transkulturellen Norm einer Ausbildung von Mischlingsidentitäten verhaftet bleibt. Folgt man hingegen dem postkolonialen Theoretiker Homi Bhabha (2012) handelt es sich bei Hybridität keineswegs um eine harmonistische Vorstellung von transkultureller Synthese. Vielmehr steht das Konzept der Hybridität bei Bhabha für die innere Aushandlung von in der Gesellschaft vorgefundenen und mit Machtasymmetrien verknüpften Grensräumen. Differenzsetzungen werden bei der individuellen Aneignung nicht nivelliert, sondern auf unterschiedliche Weisen imitiert, mit neuen Bedeutungen versehen oder auch verschoben – so wie es Bhabha beispielsweise mit dem Konzept der Mimikry beschreibt. Demnach können kulturelle Symbole und Bedeutungen einer Kolonialmacht partiell imitiert, parodisierend zurückgespiegelt und in getarnter Form transformiert werden (vgl. Bhabha 1994, S. 85–92). Vereinzelt wird in musikpädagogischen Arbeiten anknüpfend an Konzepte der Transdifferenz (Lösch, 2005) oder des Dritten Stuhls (Badawia, 2003) bereits versucht, ambige Aneignungsprozesse von gesellschaftlichen und machtbesetzten Grenzziehungen herauszuarbeiten, die unter anderem durch die Adressierungen von Lehrkräften in den Unterricht hineinragen (Honnens, 2017; Schmidt, 2015). Für migrantifizierte Personen, die von gesellschaftlichen Diskriminierungen betroffen sind, verlaufen Aneignungsprozesse von ethnisierenden Zuschreibungen vermutlich in grundlegend anderer Weise als für Personen, die diesbezüglich keine Diskriminierungserfahrungen machen müssen. Letztere können sich im schulischen Kontext beispielsweise sicher sein, keine „weißen Masken“ internalisieren zu müssen um institutionalisiertem Rassismus an Schulen begegnen zu können (vgl. Aktaş & Gläßer, 2018). Hier stellt sich die Frage, ob die Idee einer allen Schüler*innen gemeinsamen Basisorientierung den unterschiedlichen Hintergründen von Diskriminierungserfahrungen gerecht wird.

Aus der Perspektive einer transformativen transkulturellen Musikpädagogik, wie sie Kiwi Menrath entwirft, ist die Musikpädagogik bislang „aus der konzeptionellen Perspektive von Transkulturalität [...] auf der Suche nach mehrfachen kulturellen (individuellen) Anschlüssen, sie darf jedoch auch die sozialen, politischen wie kulturellen (strukturellen) Ausschlüsse nicht übersehen“ (Menrath, 2018, S. 12–13). Völker hält in seinem Ausblick selbstkritisch fest, dass die Anbindung seiner Ergebnisse an postkoloniale Theorien noch ausstehe (Völker, 2023, S. 279). Die

stärkere Verknüpfung mit rassismuskritischen, postkolonialen und intersektionalen Diskursen sowie mit einem Verständnis von Kultur als symbolischem Aushandlungsort von makrosozialen Machtasymmetrien, wie es bereits in den Cultural Studies geschehen ist (vgl. u.a. Willis 1981, Clarke u. a. 1979) und derzeit im wissenschaftlichen Diskurs zu kultureller Aneignung (u.a. Diestelhorst, 2022) aufgegriffen wird, erscheint mir eine der zentralen Aufgaben für die zukünftige kulturreflexive Musikpädagogik.

Darüber hinaus diskutiert Völker am Ende seiner Arbeit ein Dilemma, das für die Konzeption weiterer empirischer und entwicklungsforschender Arbeiten wichtige Anstöße gibt. Indem sein Unterrichtsdesign die kulturreflexive Beschäftigung mit einem arabischen Lied anregt, trage es möglicherweise zugleich dazu bei „das ethnokulturelle Narrativ eines interkulturellen Musikunterrichts [zu reproduzieren]“ (Völker, 2023, S. 272). In der genderreflektierten Pädagogik wird die Frage intensiv diskutiert, wie sich bestehende Geschlechterverhältnisse und -hierarchien thematisieren lassen, ohne geschlechterbezogene Zuschreibungen, Gegenüberstellungen oder Machtverhältnisse erneut zu reifizieren. Dabei werden sowohl die pädagogische Praxis als auch die Entwicklung von Forschungsdesigns in den Blick genommen. Die Idee, behutsam zwischen drei Strategien, dem Dramatisieren, Entdramatisieren und Nichtdramatisieren von Geschlecht, abzuwägen (Faulstich-Wieland, 2000; Debus, 2017), könnte auch für die kulturreflexive Musikpädagogik gewinnbringend sein. So ließe sich entsprechend der Strategie einer Entdramatisierung für zukünftige Unterrichtsdesigns überlegen, wie Musiker*innen nicht ausschließlich im Rahmen kultureller Mehrfachzugehörigkeiten und Machtasymmetrien, sondern auch in weiteren intersektionalen Dimensionen dargestellt werden. Und im Sinne der Strategie einer Nichtdramatisierung könnte mit Unterrichtsdesigns gearbeitet werden, die eher hintergründig eine Beschäftigung mit außereuropäischen Unterrichtsbeispielen anregen und Musikunterricht gerade aufgrund der Nicht-Verbesonderung hegemoniekritisch umgestalten. Was ereignet sich in einer Unterrichtssituation, in der gerade nicht kulturreflexive, sondern beispielsweise improvisatorische oder musiktheoretische Kompetenzziele im Zentrum stehen und in selbstverständlicher Weise anhand eines grundlegenden, für popmusikalische Hörgewohnheiten zugänglichen Maqams der osmanischen Kunstmusik (z. B. Nihavend oder Hicaz) erlernt werden?

Literatur

- Aktaş, U. & Gläßer, T. (2018). ‚Ausländer‘ mit weißer Maske. Die doppelte Exklusion durch institutionellen Rassismus am Beispiel einer MSA-Prüfung im Fach Musik. In dies. (Hrsg.), *Kulturelle Bildung in der Grundschule* (S. 234–244). Beltz Juventa.
- Badawia, T. (2003). „Der Dritte Stuhl“ – Eine Entwicklungsperspektive für Immigrant*innen aus einem Ethnisierungsdilemma. In ders., F. Hamburger & M. Hummrich (Hrsg.), *Wider die Ethnisierung einer Generation. Beiträge zur qualitativen Migrationsforschung* (S. 131–148). IKO-Verlag für interkulturelle Kommunikation.
- Barth, D. (2013). „In Deutschland wirst du zum Türken gemacht!!“ oder: „Die ich rief, die Geister, werd' ich nun nicht los.“ *Diskussion Musikpädagogik*, 57, 50–58.
- Barth, D. (2008). *Ethnie, Bildung oder Bedeutung? Zum Kulturbegriff in der interkulturell orientierten Musikpädagogik* (Forum Musikpädagogik, Band 78). Wißner.
- Bhabha, H. K. (2012). *Über kulturelle Hybridität*. Turia & Kant.
- Bhabha, H. K. (1994). *The Location of Culture*. Routledge.

- Blanchard, O. (2019). *Hegemonie im Musikunterricht. Die Befremdung der eigenen Kultur als Bedingung für den verständigen Umgang mit kultureller Diversität*. Waxmann.
- Bubinger, A. (2023). Zur Permeabilität von Grenzen. Ergebnisse einer qualitativen Untersuchung zum Nachdenken von Lehrkräften über Interkulturalität im Musikunterricht. In M. Göllner, J. Honnens, V. Krupp, L. Oravec & S. Schmid (Hrsg.), *44. Jahresband des Arbeitskreises Musikpädagogische Forschung (Musikpädagogische Forschung / Research in Music Education, Band 44)* (S. 31–46). Waxmann.
- Buchborn, T. (2022). Zwischen Konstruktion und Rekonstruktion. Zur Anwendung der Dokumentarischen Methode in einem entwickelnden Forschungsformat. In M. Martens, B. Asbrand, T. Buchborn & J. Menthe (Hrsg.), *Dokumentarische Unterrichtsforschung in den Fachdidaktiken. Theoretische Grundlagen und Forschungspraxis* (S. 55–74). Springer.
- Clarke, J. (1979). *Jugendkultur als Widerstand. Milieus, Rituale, Provokationen*. Syndikat.
- Debus, K. (2017). Dramatisierung, Entdramatisierung und Nicht-Dramatisierung von Geschlecht und sexueller Orientierung in der geschlechterreflektierten Bildung. Oder: (Wie) Kann ich geschlechterreflektiert arbeiten, ohne Stereotype zu verstärken? In I. Glockentöger & E. Ardel (Hrsg.), *Gendersensible Bildung und Erziehung in der Schule. Grundlagen – Handlungsfelder – Praxis* (S. 25–41). Waxmann.
- Diestelhorst, L. (2022). *Kulturelle Aneignung*. 2. Auflage. Nautilus.
- Dunkel, M. (2021). „Mehr als ein ‚Buzzword‘: Zum Synergiepotenzial von Intersektionalitätsforschung und diversitätsbezogener Musikpädagogik. In V. Krupp, A. Niessen & V. Weidner (Hrsg.), *Wege und Perspektiven in der musikpädagogischen Forschung (Musikpädagogische Forschung, Bd. 42)* (S. 31–48). Waxmann.
- Erll, A. & Gymnich, M. (2007). *Interkulturelle Kompetenzen. Erfolgreich kommunizieren zwischen den Kulturen*. Klett.
- Faulstich-Wieland, H. (2000). Dramatisierung versus Entdramatisierung von Geschlecht im Kontext von Koedukation und Monoedukation. In S. Metz-Göckel, C. Schmalzhaf-Larsen & E. Belinszki (Hrsg.), *Hochschulreform und Geschlecht. Neue Bündnisse und Dialoge* (S. 196–206). Leske u. Budrich.
- Jünger, H. (2003). Prinzipiell interkulturell! Plädoyer für einen kulturübergreifenden Musikunterricht. *Diskussion Musikpädagogik*, 17, 15–21.
- Honnens, J. (2018). Sperrige Ethnizitäten. Depolarisierende Gedanken zum Migrationsdiskurs in der Musikpädagogik. *Diskussion Musikpädagogik*, 80, 4–11.
- Honnens, J. (2017). *Sozioästhetische Anerkennung. Eine qualitativ-empirische Studie der arabesken Rezeption von Jugendlichen als Basis für die Entwicklung einer situativen Perspektive auf Musikunterricht*. Waxmann.
- Knigge, J. (2012). Interkulturelle Musikpädagogik: Hintergründe – Konzepte – Empirische Befunde. In A. Niessen & A. Lehmann-Wermser (Hrsg.), *Aspekte Interkultureller Musikpädagogik. Ein Studienbuch (musikpädagogik im fokus, Band 2)*, (S. 25–55). Wißner.
- 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). Campus.
- Mendivil, J. (2012). Transkulturalität revisited: Kritische Überlegungen zu einem neuen Begriff der Kulturforschung. In M. Unseld & S. Binas-Preisendörfer (Hrsg.), *Transkulturalität und*

- Musikvermittlung. Möglichkeiten und Herausforderungen in Forschung, Kulturpolitik und musikpädagogischer Praxis* (Musik und Gesellschaft. Band 33) (S. 43–61). Frankfurt a.M.: Peter Lang.
- Nazarkiewicz, K. (2016). Kulturreflexivität statt Interkulturalität? *interculture journal: Online-Zeitschrift für interkulturelle Studien*, 15(26), 23–32, <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-55315-8> [02.12.2023].
- Posner, G., Strike, K., Hewson, P. & Gertzog, W. (1982). Accommodation of a scientific conception: Toward a theory of conceptual change. *Science Education*, 66(2), 211–227. <https://doi.org/10.1002/sce.3730660207>
- Reinfried, S., Mathis, C., Kattmann, U. (2009). Das Modell der Didaktischen Rekonstruktion – eine innovative Methode zur fachdidaktischen Erforschung und Entwicklung von Unterricht. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 27(3), 404–414. https://www.pedocs.de/volltexte/2017/13710/pdf/BZL_2009_3_404_414.pdf
- Sakai, W. (2012). *Musikrezeption, Migration und Maqam: Pluri-lokale Musikpräferenzen von Grundschulkindern mit türkischem Migrationshintergrund*. Tectum.
- Schmidt, A. M. (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*. Dohr.
- Tralle, E.-M. (2020). „Musik verschiedener Kulturen“. Wie setzen Berliner Musiklehrkräfte eine Lehrplanvorgabe im Oberstufenunterricht um? In T. Buchborn, E.-M. Tralle & J. Völker (Hrsg.), *Interkulturalität – Musik – Pädagogik* (Schriften der Hochschule für Musik Freiburg, Band 8), (S. 201–218). Olms.
- Tralle, E.-M. (2023). Schulische Musiklehrkräfte im Interkulturalitätsdispositiv. In M. Göllner, J. Honnens, V. Krupp, L. Oravec & S. Schmid (Hrsg.), *44. Jahresband des Arbeitskreises Musikpädagogische Forschung* (Musikpädagogische Forschung / Research in Music Education, Band 44), (S. 15–30). Waxmann.
- Willis, P. (1981). *Profane Culture. Rocker, Hippies: Subversive Stile der Jugendkultur*. Syndikat.
- Wulf, C. (2017). Mimesis. In A. Kraus, J. Budde, M. Hietzge & C. Wulf (Hrsg.), *Handbuch Schweigendes Wissen. Erziehung, Bildung, Sozialisation und Lernen* (S. 144–154). Beltz Juventa.

Johann Honnens

Universität der Künste Berlin

Lietzenburger Str. 45

10789 Berlin

j.honnens@udk-berlin.de

Elektronische Version / Electronic Version:

<https://www.b-em.info/index.php/ojs/article/view/233>

urn:nbn:de:101:1-2022010331