Olivier Blanchard

Gleichwertigkeit der Kulturen aus westlicher Sicht.

Eurozentrismus in der Interkulturellen Musikpädagogik

Equivalence of cultures from a Western perspective.

Eurocentrism in the intercultural music education

Die in konzeptionellen Texten zum Umgang mit kultureller Diversität im Musikunterricht oft angestrebte Gleichwertigkeit der Kulturen steht in einem problematischen Verhältnis mit der darin ebenso oft vernachlässigten Reflexion des eigenen kulturellen Standpunktes. Deshalb fokussiert der vorliegende Text auf die musikpädagogische Diskussion zum Umgang mit kultureller Diversität im Musikunterricht als ein kulturelles System und macht auf den darin anzutreffenden Eurozentrismus aufmerksam. Aus einer kulturwissenschaftlich-hegemoniekritischen Perspektive wird aufgezeigt, wie ein Machtmoment die angestrebte kulturelle Gleichwertigkeit subvertiert, wenn kulturell konstruierte Werte (wie Musik, Rhythmus, Tonhöhe oder Harmonie) universalisiert werden. Schließlich wird der Anspruch der Gleichwertigkeit der Kulturen grundsätzlich in Frage gestellt.

The equivalence of cultures, that intercultural music education strives for, relates in a problematical way to the often neglected reflection of one's own cultural standpoint. If we assume that cultural neutrality cannot be achieved, we have to ask ourselves if it is possible for involved parties to judge the quality of intercultural equality adequately. For this reason, the following text focuses on intercultural music education as a cultural system and points to the underlying Eurocentrism. It argues that, from a cultural studies perspective, a power-relationship, damaging the aspired cultural equality, is overlooked because of universalised yet culturally constructed parameters (such as music, rhythm, pitch or harmony). Furthermore, this paper questions if, from this perspective, equality of cultures can be achieved at all.

Einleitung

Die Diskussion zum Umgang mit der (musik-)kulturellen Diversität im Musikunterricht beschäftigt die Musikpädagogik schon seit geraumer Zeit und ist

immer noch äußerst aktuell. Gemäß einer kritischen Betrachtung von Vogt (2004, S. 304) ist diese Diskussion oft mit der normativen Forderung verbunden, den Schüler*innen Empathie, Solidarität, Respekt, Offenheit und Toleranz für kulturelle Vielfalt zu vermitteln (siehe auch Kautny, 2018, S. 31–32, 39; Schatt, 2008, S. 176). Es finden sich Stimmen, die fordern, dass „alle Kulturen gleichberechtigt und gleichwertig nebeneinander stehen" (Barth, 2013, S. 187) können. Vor diesem Hintergrund problematisiere ich im vorliegenden Text, der als Beitrag zur wissenschaftlich-theoretischen Debatte verstanden werden kann, drei Aspekte, mit denen meines Erachtens oftmals zu wenig kritisch umgegangen wird. Erstens das Verständnis von Kultur, das oft zugunsten der Frage nach dem Verhältnis zwischen Kulturen vernachlässigt wird und deshalb – trotz Kritik – immer noch stark holistisch ausfällt. Zweitens ein in musikpädagogischen Überlegungen zum Umgang mit kultureller Diversität oft anzutreffendes Konzept von Musik, das gerade vor dem Hintergrund der festgestellten kulturellen Diversität zu einseitig europäisch geprägt ist. Drittens den Anspruch von Gleichberechtigung und Gleichwertigkeit generell. Diesen Problematisierungen geht eine kulturwissenschaftliche Kulturdefinition voraus, die auch meinen epistemologischen Standpunkt explizieren soll.

Natürlich ist die erwähnte musikpädagogische Diskussion zum Umgang mit kultureller Diversität im Musikunterricht sehr umfangreich, vielstimmig und mitunter auch kontrovers.[1] Es ist nicht möglich, diese Vielstimmigkeit hier abzubilden.[2] Das Ziel dieses Textes ist jedoch auch keine Pauschalkritik an der Diskussion, sondern eine Sensibilisierung für problematische Kultur- und Musikbegriffe. In diesem Sinne sollen die hier referierten musikpädagogischen Schriften lediglich die Notwendigkeit dieses Nachdenkens verdeutlichen.

Theoretischer Standpunkt

Dem Nachdenken über den Umgang mit kultureller Diversität liegt notwendigerweise eine – explizite oder implizite – Konzeption von „Kultur" zugrunde. Die nachfolgenden Ausführungen zu einem kulturwissenschaftlichen Kultur-

[1] Siehe diesbezüglich die Literaturlisten von Stroh und Ott auf www.interkulturelle-musikerziehung.de [letzter Zugriff 01.10.2019] sowie die (bereits etwas ältere, aber) sehr umfangreiche Bibliografie von Helms (2003).
Für eine historiografische Rekonstruktion der sogenannten interkulturellen Musikpädagogik siehe Ott (2012) und für eine Kritik daran Clausen (2013, S. 9–10 Fn.14, 15–16).

[2] An anderer Stelle (Blanchard, 2019) habe ich erstens die wissenschaftlich-musikpädagogischen Konzeptionen zum Umgang mit kultureller Diversität im Musikunterricht differenzierter dargestellt (ebd., 2019, S. 74–96) und zweitens das konstitutive Moment von Beschreibungen problematisiert (ebd., 2019, S. 147–155).

begriff sollen deshalb nicht nur „Kultur“ und „kulturelle Diversität“ für den vorliegenden Text definieren, sondern auch meine theoretische und epistemologische Position explizieren.

Laut Reckwitz (2006, S. 16) verstehen Kulturwissenschaften unter „Kultur“ kollektive Wissensordnungen, vor deren Hintergrund die Menschen der sozialen Welt Sinn verleihen und die dadurch Handeln ermöglichen und einschränken. Wissensordnungen sind somit „nicht […] *Epiphänomene*, sondern […] *notwendige Bedingung* aller sozialen Praxis“ (ebd., S. 16–17, Hervorh. im Original). Dabei handelt es sich innerhalb des kulturwissenschaftlichen Programms durchaus um eine einheitliche theoretische Perspektive (ebd., siehe auch Moebius, 2009, S. 8–9; Wirth, 2008, S. 18). Diese erfährt jedoch in der Verortung der Wissensordnungen eine Ausdifferenzierung. Während mentalistische Theorieoptionen die Wissensordnungen den interpretativen Sinnverstehensakten der handelnden Subjekte zurechnen, sehen textualistische Theorieoptionen Diskurse, Texte, Symbolsequenzen usw. als Träger von Kultur, was weiter unten bei der Problematisierung des Musikbegriffs von Bedeutung sein wird. Laut praxeologischen Theorieoptionen wiederum manifestieren sich Wissensordnungen in den sozialen Praktiken selbst. Soziale Praktiken sind demnach nur innerhalb einer kollektiven Wissensordnung verständlich und tragen umgekehrt dazu bei, diese überhaupt erst herzustellen (vgl. Reckwitz, 2005, S. 97–98). Die kulturwissenschaftlichen Praxistheorien sind Reckwitz zufolge am vielversprechendsten zur Erklärung kultureller Diversität, weil sie am wenigsten dazu tendieren, kulturelle Sinngrenzen zu reifzieren und damit zu essenzialisieren (Reckwitz, 2005, S. 107). Kultur wird hier als „ein mikrologischer Prozess der ‚bricolage‘, eine alltägliche Bastelarbeit verstanden, in dem kulturelle Elemente aus unterschiedlichen räumlichen und zeitlichen Kontexten zugleich unter dem Druck der Handlungspraxis verarbeitet, rekombiniert werden“ (ebd.).

Ich nehme deshalb für die nachfolgenden Überlegungen den Standpunkt der kulturwissenschaftlichen Praxistheorien ein. Vor allem aber fokussiere ich mit der Hegemonietheorie von Laclau und Mouffe (2012), die innerhalb der Kulturwissenschaften als Praxistheorie rezipiert wird (z. B. Reckwitz, 2006, S. 719–720), auf den epistemologischen Aspekt von Kultur, wie er in der obenstehenden Definition bereits durch den Hinweis auf das handlungskonstitutive Moment von Wissensordnungen angedeutet wurde.[3]

[3] Die Hegemonietheorie von Laclau und Mouffe kann an dieser Stelle unmöglich in ihrer Komplexität entfaltet werden (siehe dazu Blanchard, 2019, S. 120–143), sie sei jedoch zur Offenlegung meines theoretischen Standpunkts genannt.

Mit dieser Fokussierung ergeben sich folgende Konsequenzen, welche für die nachfolgenden Überlegungen wichtig sind:

1. Kulturelle Diversität kann nicht als ein (im Idealfall friedliches) Nebeneinander verschiedener Wissensordnungen verstanden werden. Vielmehr braucht es eine gemeinsame Wissensordnung, damit Kulturen miteinander kommunizieren können. In diesem Fall hat man es aber genau betrachtet nicht mehr mit verschiedenen Kulturen zu tun, da diese Wissensordnungen der Ort von Kultur sind. Die situative Herstellung einer gemeinsamen Wissensordnung ist wiederum ein hegemoniales Unternehmen, da sich immer ein System, oder zumindest Teile davon, über ein anderes setzt (vgl. Blanchard, 2018, S. 286–287, 2019, S. 17).
2. Kulturelle Diversität ist nicht als eine soziale Tatsache, sondern zunächst als ein Produkt (musikpädagogischer) Praxis der Kulturalisierung im Sinne eines „doing culture" (Hörning & Reuter, 2004, S. 10) zu verstehen. Auch dies ist ein hegemoniales Unternehmen, weil die Unterscheidung der verschiedenen Kulturen immer vor dem Hintergrund der jeweils eigenen Wissensordnungen mit ihren spezifischen Wahrnehmungslogiken vorgenommen wird.

Das Nebeneinander von Kulturen

Diesem eben entfalteten steht in der Musikpädagogik mitunter ein (ethnisch-) holistisches Kulturverständnis gegenüber, welches von Barth (2013) identifiziert und kritisiert worden ist. Kultur wird zu einem holistischen Konzept, da sämtliche Lebenspraxen eines Kollektivs sinnvoll aufeinander bezogen werden können und da umgekehrt jedes einzelne Element (künstlerische, ökonomische, soziale Handlungen) auf einen Gesamtzusammenhang verweist (ebd., S. 89). Dieses Konzept tendiert zum Essenzialismus, was auch Barth problematisiert, wenn auch ohne den Begriff zu nennen. Kultur verweise hier nämlich auf einen geregelten Gesamtzusammenhang, der überdies alle seine Mitglieder determiniere (ebd., S. 109).

Gemäß Laclau und Mouffe (2012) gibt es keine Gesellschaft als eine kulturell geschlossene und völlig integrierte Entität. Vielmehr wird die soziale Wirklichkeit in Form von Wissensordnungen durch Praktiken diskursiv konstruiert (ebd., S. 131). Da jedes Element des Sozialen aber überdeterminiert ist, können Wissensordnungen nur als Versuch gesehen werden, Bedeutung zu fixieren (ebd., S. 148–150). Folglich versucht die Hegemonie einer spezifischen Wissensordnung, diese temporär zu schließen und dadurch eine spezifische soziale Wirklichkeit zu naturalisieren bzw. nur einen bestimmten Sinn als einzig möglichen zu präsentieren (ebd., S. 175–177).

Dieser Kritik schließe ich mich an, möchte aber die Barth'sche *Einklammerung* des Zusatzes „ethnisch-" hervorheben. Meiner Meinung nach wird in der musikpädagogischen Diskussion der holistische Kulturbegriff zu einseitig mit Ethnien verbunden, während der Blick auf andere als Kulturen bezeichnete soziale Gruppen weniger kritisch geprüft wird (vgl. Blanchard, 2018, S. 280–282, 2019, S. 32–36). Ein holistisches und essenzialistisches Kulturverständnis ist jedoch primär ein theoretisches, nicht ein inhaltliches Konzept. Wird zum Beispiel bei einer Untersuchung oder unterrichtlichen Thematisierung einer Jugendgruppe als Kultur nicht explizit die Konstitution dieser Kultur durch die Praxis des Untersuchens oder Thematisierens erwähnt, läuft man auch hier Gefahr dem Kulturessenzialismus zu verfallen. Umgekehrt liegt einer Thematisierung von Ethnien als Kulturen nicht zwingend ein holistisches Kulturverständnis zugrunde (vgl. Barth, 2014, S. 4).

Der Kulturessenzialismus zeigt sich potentiell auch in der Vorstellung eines Nebeneinanders von Kulturen bzw. in „Heterogenisierungstheorien" (Reckwitz, 2005, S. 103–104), welche die Relevanz und Allgegenwärtigkeit globaler kultureller Differenzen betonen (ebd.). In der musikpädagogischen Diskussion sind diese Heterogenisierungstheorien oft anzutreffen (vgl. Blanchard, 2019, S. 13, 54). Laut einem Aufsatz von Gaul (2013) befindet sich die „Musik(pädagogik) im Kaleidoskop der Weltkulturen". Damit assoziiert ist ein Denken von Kulturen als (sich bestenfalls beeinflussende, aber zunächst) voneinander getrennten Entitäten. Wird dieses kulturelle Nebeneinander nun nicht, wie oben dargestellt, als Konstruktion, sondern als soziale Tatsache verstanden, können sich die jeweiligen Kulturen nur durch ihnen immanente Eigenschaften, also kulturelle Essenzen, voneinander unterscheiden.

Ein Nebeneinander von Kulturen ist ohnehin nur von außerhalb desselben erkennbar. Akzeptiert man aber die eigene kulturelle Eingebundenheit, akzeptiert man auch, dass man dieses kulturelle Nebeneinander so niemals zu sehen bekommt. Es sei denn, es handelt sich um ein methodologisches Außerhalb, wie es in ethnologischen und ethnomusikologischen Zugängen üblicherweise eingenommen wird, aber dort auch problematisiert wird.[4] Damit wird die Notwendigkeit der Reflexion der eigenen kulturellen Eingebundenheit ersichtlich.

---

[4] Laut Clausen (2018, S. 69) stehen Beobachtung, Beschreibung und Deutung sowie, damit verbunden, die selbstreflexive Aufgabe für die Forschenden im Fokus der modernen Ethnomusikologie. Allerdings habe dieser „interpretive turn" von einer vom Evolutionismus und Diffusionismus geprägten vergleichenden Musikwissenschaft hin zu einer kultur- und sozialanthropologisch beeinflussten Ethnomusikologie maßgeblich in den Vereinigten Staaten stattgefunden.

Zum Musikbegriff

Die unterschiedliche Interpretation der Wahrnehmung von kultureller Diversität hat auch Konsequenzen für deren unterrichtliche Thematisierung. Wird kulturelle Diversität als Konstrukt verstanden, bietet es sich an, die Konstruktionen selbst zur Thematik des Unterrichts zu machen. Wird kulturelle Diversität jedoch als soziale Tatsache verstanden, für welche die Schüler*innen sensibilisiert werden sollen, gilt es, andere Kulturen kennen und verstehen zu lernen.

In diesem zweiten Ansatz, jenem des Kennenlernens von Kulturen im Musikunterricht, ist die musikpädagogische Diskussion mitunter von einem Musikbegriff geprägt, der gerade vor dem Hintergrund des Anspruchs von Toleranz und Offenheit für sowie Gleichwertigkeit von Kulturen nicht unproblematisch ist: Es findet sich die Vorstellung von Musik, die einem kulturellen Kontext entstammt. Dieser kulturelle Kontext zeigt sich in einem spezifischen Umgang mit der Musik. Es wird bisweilen explizit von einer Musik und einer zusammenhängenden kulturellen Praxis gesprochen (vgl. Krause-Benz, 2013, S. 73). Diesem Ansatz wohnt jedoch genau betrachtet ein Paradoxon inne: Einerseits herrscht die Vorstellung eines notwendigen Zusammenhangs zwischen einer Musik und einem spezifischen kulturellen Umgang und andererseits wird dieser Zusammenhang gerade durch die Trennung zwischen Musik und Umgang untergraben. Mit anderen Worten muss dieser Konzeption die Möglichkeit einer getrennten Wahrnehmung von Musik und Umgang mit ihr zugrunde liegen, auch wenn man sie als zusammengehörig versteht.

Es handelt sich somit um ein textualistisches Verständnis von Musik im oben erwähnten Sinne. Musik ist hier ein Text – in der musikpädagogischen Sprache auch ein „Gegenstand“ (Stroh, 2011, S. 66–67), ein „Objekt“ (Schütz, 1997, S. 4) oder eine „Sache“ (ebd.) –, der aus einem kulturellen Kontext stammt. Sie entsteht und zirkuliert innerhalb dieses kulturellen Kontexts, indem sie mit unterschiedlichen, kulturspezifischen Umgangsweisen verbunden wird. Aber dennoch vermag sie, losgelöst von diesen Umgangsweisen, bis zu einem gewissen Grad, eben im Sinne eines Textes, diese Kultur allein zu repräsentieren. Es finden sich zwar in der Diskussion auch Forderungen, dass der eigentliche Gegenstand des Unterrichts „nicht die (fremde) Musik sein [soll], sondern das musikalische Handeln in (fremden) Verwendungs-, Funktions- und Erlebniszusammenhängen“ (Stroh, 2009a, S. 3). Aber dieser Forderung liegt dieselbe Prämisse zugrunde, nämlich die Möglichkeit einer Musik, die als Text das (kulturspezifische) Handeln transzendiert.

Problematisch am textualistischen Kulturverständnis ist laut Reckwitz (2006, S. 606), dass es zu einer Verselbständigung von Zeichensequenzen tendiert, wenn Texte als öffentlich und offenbar objektiv analysierbare Materialisierung von Kultur verstanden werden.

Aus dem hier vertretenen kulturwissenschaftlich-praxeologischen Blickwinkel ist der *Umgang mit Musik* eine Tautologie, denn Musik *ist* Umgang. Sie ist erst, wenn man sie spielt, singt, tanzt, rezipiert oder sie (z. B. im Unterricht) als Musik analysiert, thematisiert etc. Zwar ist es möglich, bei einer praxeologisch-kulturwissenschaftlichen Betrachtung eines spezifischen kulturellen Kontexts festzustellen, dass innerhalb dieses Kontexts Musik wie ein Text hergestellt und rezipiert wird. Der soziale Sinn liegt aber aus dieser Perspektive nicht im Text selbst, sondern in den Praktiken der Herstellung, Rezeption, Theoretisierung usw. dieses Textes (ebd.) oder, musikpädagogisch ausgedrückt, eben in den Gebrauchspraxen (Kaiser, 1998). Dies bedeutet nun nicht nur, dass die Reproduktion und Rezeption eines musikalischen Texts in einem anderen kulturellen Kontext potentiell anderen Sinn konstituiert, sondern, dass in anderen kulturellen Kontexten möglicherweise gar keine Vorstellung von Musik als Objekt oder Text vorherrscht. Hier liegt das Hauptproblem dieses Musikbegriffs. Folgt man z. B. Unseld (2012), Westerlund (1999) oder Walker (1996), entstammt diese Vorstellung von Musik als jegliche Praxis transzendierendes Objekt aus den musikwissenschaftlichen Beschäftigungen mit abendländischer Kunstmusik und ist somit eurozentristisch.

Vor dem Hintergrund der Frage nach dem Umgang mit kultureller Diversität spitzt sich die Problematik sogar noch zu, wenn das Objekt „Musik“ als Kulturen übergreifende Einheit sowie Rhythmus, Tonhöhe und Harmonik als dessen Essenz verstanden wird. Möglicherweise aufgrund des Anspruchs der Offenheit und Toleranz gegenüber fremden Kulturen ist in der musikpädagogischen Diskussion die Forderung anzutreffen, nicht nur die jeweiligen kulturellen Spezifika, sondern auch das Gemeinsame der verschiedenen Kulturen zu vermitteln. So ist eine Möglichkeit der Erfahrung des Fremden, dieses „als Teil einer übergreifenden Einheit“ (Ott, 1998, S. 307) zu sehen. Gerade in den Konzepten des (erweiterten) Schnittstellenansatzes spielen die Kulturen übergreifenden Gemeinsamkeiten eine zentrale Rolle. Im erweiterten Schnittstellenansatz wird vorausgesetzt, „dass die Gemeinsamkeiten nicht äußerlich, zufällig oder scheinbar, sondern essenziell und wesentlich sind, mit anderen Worten, dass in den Musiken unterschiedlicher Kulturen Archetypisches enthalten ist.“ (Stroh, 2009b, S. 190) Und laut Merkt, der Begründerin des Schnittstellenansatzes, sind „Gemeinsamkeiten […] beispielsweise: Gebrauch *eines* Tonsystems, *einer Liedform, einer Taktart*, eines Rhythmus in unterschiedlichen

Musikkulturen." (Merkt, 1993, S. 7, Hervorh. im Original). Diese Ansicht scheint völlig unproblematisch zu sein, weil sie auf das Kulturen übergreifende Wesen der Musik verweist:

> Man muss kein Universalist sein, um das Potential eines globalen Repertoires musikalischer Muster zu sehen […]: der Viervierteltakt und die zusammengesetzten Taktarten des Balkans und der Türkei, das Taktteilprinzip (schwer und leicht) und die fließende afrikanische Rhythmik, proportionale und polymetrische Zeitgestaltung, Diatonik, Chromatik und orientalische Skalen, Dreiklangsharmonik und Bordun etc. (Ott, 2013, S. 148)

Man geht also von „*innermusikalischen* Eigenschaften der Musik wie Tonhöhen oder Skalen" (Niessen & Lehmann-Wermser, 2012, S. 8, Hervorh. O.B.) aus, wobei die kulturellen Spezifika in deren unterschiedlichen Anwendungen liegen. Oder, wie Merkt (2013, S. 117) schreibt: „Die Kulturen benutzen alle – es geht ja gar nicht anders – die Parameter Tonhöhe, Tondauer, Lautstärke und Klangfarbe, gestalten sie jedoch in großer Vielfalt." Es macht allerdings einen gravierenden Unterschied, ob es „nicht anders geht", weil die Musik ein spezifisches Wesen hat, mit welchem alle Kulturen arbeiten müssen, oder ob es „nicht anders geht", weil „unsere Kultur" Musik nicht anders denken und wahrnehmen kann. Auf der Grundlage des oben entfalteten Kulturbegriffs müsste nämlich, was hier als rein „musikalische" Angelegenheit verstanden wird, dringend auch als epistemologische Angelegenheit verhandelt werden. Wenn es um einen Austausch zwischen Kulturen gehen sollte, müsste die zentrale Frage sein, ob die jeweils andere Kultur dieselben „innermusikalischen Eigenschaften" bzw. dasselbe „globale Repertoire musikalischer Muster" oder „Archetypische" sieht? Allein wenn man berücksichtigt, dass es Sprachen gibt, die nicht einmal ein Wort für Musik kennen[5] – eine Erkenntnis, die in der Musikpädagogik nicht neu ist (vgl. Schütz, 1992, S. 17) –, ist dies stark zu bezweifeln. Es lässt sich daher mit Wallbaum (1998, S. 55 Fn. 7) fragen, woher „die Gewissheit [kommt], dass es dieses spezifisch oder genuin Musikalische in der Form gibt, in der es die europäische Musiktheorie beschreibt".

Fazit

Im Anschluss an die bisherigen Ausführungen ist es nicht unproblematisch, andere (Musik-)Kulturen durch rhythmische, tonale und harmonische

[5] Dies ist ausdrücklich *nicht* wertend gemeint.

Analysen derer Musik verstehen zu wollen oder ein Lied ins Zentrum eines Unterrichts zu stellen, in dem Kulturen miteinander in Dialog treten sollen. Denn der Zugang zu anderen Kulturen über deren spezifischen Umgang mit Rhythmus, Tonhöhe und Harmonie, mit dem sie sich in einen jegliche Praxis transzendierenden Gegenstand „Musik" einschreiben, ist ein dezidiert europäischer und es gibt keine Garantie, dass damit die jeweils andere Kultur – was auch immer darunter verstanden wird – in ihrem Selbstverständnis abgebildet wird. „The fact that western ears can 'impose' pitch on most quasi-periodic sounds does not make them all music by western definition." (Walker, 1996, S. 8)

Diese Erkenntnis ist indes nicht neu. Schon vor über 20 Jahren hat Wallbaum (1998, S. 64) gewarnt, dass, wenn „ein Fach Musikpädagogik einen wesentlich medial fokussierten Musikbegriff zu seinem Gegenstand macht und sich von diesem Standort aus den Musiken anderer Kulturen oder Teilkulturen nähert, […] das einen eurozentrisch normativen Kern [hat]". Allerdings zeigen die obenstehenden, deutlich jüngeren, Zitate auch, dass sich diese Erkenntnis noch zu wenig in den wissenschaftlich-konzeptionellen Texten zum Umgang mit kultureller Diversität im Musikunterricht manifestiert hat. Spätestens wenn gleichzeitig die Gleichwertigkeit aller Kulturen gefordert wird, ist diese Vernachlässigung aber nicht unproblematisch.

Dieser Forderung möchte ich mich abschließend nochmals zuwenden bzw. sie grundsätzlich in Frage stellen. Eine Gleichberechtigung der unterschiedlichen Kulturen einzufordern hat nur dann Sinn, wenn sie sich auf Gleiches beziehen bzw. wenn ihre Diversität auf universelle Konzepte gründet. Dies wurde allerdings mit dem hier vertretenen, epistemologisch akzentuierten, Kulturbegriff zurückgewiesen.

Entsprechend stellt sich schließlich nicht länger die Frage, wie eine Gleichberechtigung der Kulturen in der Musikpädagogik zu erreichen wäre. Ein didaktisches Ziel müsste eher in der Reflexion der Unmöglichkeit der kulturellen Gleichberechtigung liegen. Wenn nämlich Musik, Rhythmus, Tonhöhe und Harmonie kulturell konstruierte Momente sind und keine ontischen Größen, ist allein der Zuschnitt dessen, was überhaupt als Musik verhandelt werden kann, hochgradig machtbesetzt. Wenn darüber hinaus berücksichtigt wird, dass die Wissensordnungen wahrnehmungskonstitutiv sind, können sie von den Subjekten auch nicht einfach hintergangen werden, sodass dieses Machtmoment jeder interkulturellen Kommunikation inhärent bleibt. Somit gehörte die Reflexion der kulturellen Konstitution der zur Geltung gebrachten Werte und Normen zur dringlichsten Aufgabe einer kultursensiblen Musikpädagogik.

Literatur

Barth, D. (2013). *Ethnie, Bildung oder Bedeutung? Zum Kulturbegriff in der interkulturell orientierten Musikpädagogik* (2. Auflage). Augsburg: Wißner.

Barth, D. (2014). Wer hört wie ich und zu welchen gehöre ich? Zum Begriff kultureller Identität im Kontext einer (interkulturellen) Musikpädagogik. *Art Education Research, 5*(9), 1–6. Verfügbar unter https://blog.zhdk.ch/iaejournal/files/2014/12/AER9_barth.pdf [19.04.2020].

Blanchard, O. (2018). Der bedeutungsorientierte Kulturbegriff revisited – aus einer kulturwissenschaftlichen Perspektive. In B. Clausen & S. Dreßler (Hrsg.), *Soziale Aspekte des Musiklernens* (S. 277–290). Münster u. a.: Waxmann.

Blanchard, O. (2019). *Hegemonie im Musikunterricht. Die Befremdung der eigenen Kultur als Bedingung für den verständigen Umgang mit kultureller Diversität*. Münster u. a.: Waxmann.

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: Staatliche Hochschule für Musik und Darstellende Kunst.

Clausen, B. (2018). Ethnomusikologie. In M. Dartsch, J. Knigge, A. Niessen, F. Platz & C. Stöger (Hrsg.), *Handbuch Musikpädagogik. Grundlagen – Forschung – Diskurse* (S. 69–72). Münster u. a.: Waxmann.

Gaul, M. (2013). Musik(pädagogik) im Kaleidoskop der Weltkulturen. In B. Alge & O. Krämer (Hrsg.), *Beyond Borders: Welt – Musik – Pädagogik* (S. 133–147). Augsburg: Wißner.

Helms, S. (2003). Bibliografie. In M. Kruse (Hrsg.), *Interkultureller Musikunterricht. Musikpraxis in der Schule* (S. 131–143). Kassel: Gustav Bosse.

Hörning, K. H. & Reuter, J. (2004). Doing Culture: Kultur als Praxis. In K. H. Hörning & J. Reuter (Hrsg.), *Doing Culture. Neue Positionen zum Verhältnis von Kultur und sozialer Praxis* (S. 9–18). Bielefeld: Transcript.

Kaiser, H.-J. (1998). Zur Bedeutung von Musik und Musikalischer Bildung. In H.-J. Kaiser (Hrsg.), *Ästhetische Theorie und musikpädagogische Theoriebildung. Sitzungsbericht der Wissenschaftlichen Sozietät Musikpädagogik* (S. 98–114). Mainz: Schott.

Kautny, O. (2018). Ethische Dimensionen in Zielen des interkulturellen Musikunterrichts. Eine Annäherung. *Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik*, 31–45.

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: Staatliche Hochschule für Musik und Darstellende Kunst. Verfügbar unter http://www.pedocs.de/volltexte/2013/8117/pdf/Knigge_Mautner_2013_Responses_to_Diversity.pdf.

Laclau, E. & Mouffe, C. (2012). *Hegemonie und radikale Demokratie. Zur Dekonstruktion des Marxismus* (4., durchg. Auflage). Wien: Passagen.

Merkt, I. (1993). Interkulturelle Musikerziehung. *Musik und Unterricht, 2*, 4–7.

Merkt, I. (2013). Authentizität und Adaption. Aspekte interkultureller Musikerziehung: Rückblick und Ausblick. In B. Alge & O. Krämer (Hrsg.), *Beyond Borders: Welt – Musik – Pädagogik. Musikpädagogik und Ethnomusikologie im Diskurs* (S. 115–130). Augsburg: Wißner.

Moebius, S. (2009). *Kultur*. Bielefeld: Transcript.

Niessen, A. & Lehmann-Wermser, A. (2012). Vorwort. In A. Niessen & A. Lehmann-Wermser (Hrsg.), *Aspekte Interkultureller Musikpädagogik. Ein Studienbuch* (Musikpädagogik im Fokus, Bd. 2, S. 7–10). Augsburg: Wißner.

Ott, T. (1998). Unsere fremde Musik. Zur Erfahrung des „Anderen" im Musikunterricht. In M. Pfeffer, J. Vogt, U. Eckart-Bäcker & E. Nolte (Hrsg.), *Systematische Musikpädagogik. Oder: Die Lust am musikpädagogisch geleiteten Nachdenken* (S. 302–313). Augsburg: Wißner.

Ott, T. (2012). Konzeptionelle Überlegungen zum interkulturellen Musikunterricht. In A. Niessen & A. Lehmann-Wermser (Hrsg.), *Aspekte Interkultureller Musikpädagogik. Ein Studienbuch* (S. 111–136). Augsburg: Wißner.

Ott, T. (2013). Heterogenität als Konstrukt in musikpädagogischen Handlungsfeldern. In S. Gies & F. Hess (Hrsg.), *Kulturelle Identität und soziale Distinktion. Herausforderungen für Konzepte musikalischer Bildung* (S. 139–150). Innsbruck u. a.: Helbling.

Reckwitz, A. (2005). Kulturelle Differenzen aus praxeologischer Perspektive: Kulturelle Globalisierung jenseits von Modernisierungstheorie und Kulturessentialismus. In I. Srubar, J. Renn & U. Wenzel (Hrsg.), *Kulturen vergleichen. Sozial- und kulturwissenschaftliche Grundlagen und Kontroversen* (S. 92–111). Wiesbaden: VS.

Reckwitz, A. (2006). *Die Transformation der Kulturtheorien. Zur Entwicklung eines Theorieprogramms* (Studienaus.). Weilerswist: Velbrück Wissenschaft.

Schatt, P. W. (2008). *Musikpädagogik und Mythos. Zwischen mythischer Erklärung der musikalischen Welt und pädagogisch geleiteter Arbeit am Mythos*. Mainz u. a.: Schott.

Schütz, V. (1992). *Musik in Schwarzafrika. Arbeitsbuch für den Musikunterricht in den Sekundarstufen*. Oldershausen: Institut für Didaktik populärer Musik.

Schütz, V. (1997). Welchen Musikunterricht brauchen wir? Teil 2: Perspektiven eines brauchbaren Musikunterrichts. *AfS-Magazin, 5*(5), 3–10.

Stroh, W. M. (2009a). *Der erweiterte Schnittstellenansatz*. http://interkulturelle-musikerziehung.de/texte/stroh2009.pdf [19.4.2020].

Stroh, W. M. (2009b). Musik der einen Welt im Unterricht. In W. Jank (Hrsg.), *Musikdidaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II* (S. 185–192). Berlin: Cornelsen Scriptor.

Stroh, W. M. (2011). „Gibt es noch eine ‚visionäre' interkulturelle Musikerziehung?" In M.D. Loritz, A. Becker, D.M. Eberhard, M. Fogt & C. Schlegel (Hrsg.), *Musik – Pädagogisch – Gedacht. Reflexionen, Forschungs- und Praxisfelder. Festschrift für Rudolf-Dieter Kraemer* (S. 54–67). Augsburg: Wißner.

Unseld, M. (2012). Musik und Transkulturalität. Historische Verortungen. In S. Binas-Preisendörfer & M. Unseld (Hrsg.), *Transkulturalität und Musikvermittlung. Möglichkeiten und Herausforderungen in Forschung, Kulturpolitik und musikpädagogischer Praxis* (S. 81–97). Frankfurt am Main: Peter Lang.

Vogt, J. (2004). Ästhetische Erfahrung als Fremdheitserfahrung oder: Was kann die interkulturelle Musikpädagogik von Adorno lernen? In Institut für Neue Musik und Musikerziehung (Hrsg.), *Weltmusik – Musik interkulturell. Schlaglichter, Aufbruch – Umbruch, Zeiten – Räume, Modelle, Nähe – Ferne* (S. 304–321). Mainz: Schott.

Walker, R. (1996). Music education freed from colonialism: a new praxis. *International Journal of Music Education, 27*(27), 2–15.

Wallbaum, Chr. (1998). Musik, Musik, Musik und Musik. Schwierigkeiten mit der Integration einiger Beschreibungen von musikalischer Erfahrung. In M. Pfeffer, J. Vogt, U. Eckart-Bäcker & E. Nolte (Hrsg.), *Systematische Musikpädagogik. Oder: Die Lust am musik-*

pädagogisch geleiteten Nachdenken. Eine Festgabe für Hermann J. Kaiser zum 60. Geburtstag (S. 48–66). Augsburg: Wißner.

Westerlund, H. (1999). Universalism against contextual thinking in multicultural music education – Western colonialism or pluralism? *International Journal of Music Education, 33*(33), 94–103.

Wirth, U. (2008). Vorüberlegungen zu einer Logik der Kulturforschung. In U. Wirth (Hrsg.), *Kulturwissenschaft* (S. 9–67). Frankfurt am Main: Bibliothek Suhrkamp.