

Dorothee Barth

## **(Zu) Wem gehören Musiken?**

### **Interkulturelles Musizieren im Spannungsfeld kultureller Aneignungsprozesse**

#### **Einleitende Bemerkungen**

Die Interkulturelle Musikpädagogik umfasst in Theorie und Praxis zwei Themenfelder: die Auseinandersetzung mit den *Musiken der Welt* und die Beschäftigung mit *musikalisch-kulturellen Situationen in Einwanderungsgesellschaften* oder kurz gesagt: *Musikunterricht in der Migrationsgesellschaft*. Da sie – mehr als andere Themenbereiche der Musikpädagogik – stets auf aktuelle gesellschaftliche Entwicklungen zu reagieren hat, soll auch im vorliegenden Text auf ein derzeit für die Musikpädagogik hochrelevantes Thema eingegangen werden. Dafür werde ich mich nach einer Darstellung der beiden schon länger etablierten Themenfelder mit Begriff und Phänomen der *Kulturellen Aneignung* auseinandersetzen: ein Thema, das im Zusammenhang mit *Wokeness*, *Rassismuskritik*, *Dekolonisation* und *Identitätspolitik* im gesellschaftlichen Diskurs zunehmend auch in Deutschland an Bedeutung gewinnt. Da die Verfasserin selbst in der Lehrer(\*innen)bildung tätig ist und viele Jahre lang als Musiklehrerin an einem Gymnasium gearbeitet hat, basiert dieser Text auf den praxis- und theoriebezogenen Bedingungen schulischen Musikunterrichts. Dennoch sind sämtliche angeführten Argumentationen übertragbar auf außerschulische musikpädagogische Situationen.

Die Interkulturelle Musikpädagogik (IMP) gibt es seit ca. 40 Jahren; sie ist mittlerweile ein fester Bestandteil des Musikunterrichts an der allgemeinbildenden Schule wie auch der wissenschaftlichen Musikpädagogik. In beiden oben genannten Feldern wird eine intensive theoriebezogene und konzeptionelle Diskussion geführt; die empirische Forschung hat sich erst in den letzten Jahren etabliert (z. B. Bubinger, 2020, 2021; Völker, 2020; Tralle, 2021). In Lehrplänen und Curricula hat sich die Interkulturelle Musikpädagogik in einer Nebenrolle dauerhaft verankert; über die tatsächliche Unterrichtspraxis können allerdings keine belastbaren Aussagen gemacht werden. Interkulturelle Musikpädagogik wird als wichtig und notwendig gesehen, folgt aber keinem einheitlichen Konzept (vgl. Ott, 2012). Die Diskussion zu den Bildungszielen orientiert sich an der allgemeinen Musikdidaktik, denn die Interkulturelle Musikpädagogik ist keine *besondere* Pädagogik. Daher gilt auch für die IMP, dass

nicht Wissen *über* Musik erworben, sondern dass Musik *in* musikalischer Praxis<sup>1</sup> erfahren und reflektiert werden soll.

In den folgenden Darstellungen der beiden Themenfelder *Musiken der Welt* und *Musikunterricht in der Migrationsgesellschaft* werden jeweils historische Linien skizziert, theoretische Voraussetzungen, Begründungen und Ziele dargelegt und Ausblicke für die unterrichtliche Praxis gegeben. Da für den Kontext dieses Tagungsbandes das Themenfeld *Musiken der Welt* von größerer Relevanz ist, erhält es auch im vorliegenden Text eine etwas größere Aufmerksamkeit. Die ‚Utopie‘ zu Beginn des Textes und die Auseinandersetzung mit der ‚kulturellen Aneignung‘ als letztem Teil umrahmen beide Teile, sind aber mit den dort dargestellten Argumentationen inhaltlich verschränkt.

## 1. Die Utopie<sup>2</sup>

*Eine neue Schülerin mit dunkler Haut und schwarzen Haaren kommt in den Klassenraum. Die Musiklehrerin denkt: „Ah – da ist ja die neue Schülerin“ und fragt: „Möchtest du dich deiner neuen Klasse vielleicht mit deinem Lieblingslied vorstellen?“ Das Mädchen freut sich und äußert zwei Wünsche: Zuerst möchte sie mit ihren neuen Mitschüler(\*inne)n die Toccata in e-Moll von J.S. Bach hören, bei der sie sich groß und mächtig fühlt, und dann noch ein syrisches Volkslied, das sie stets sehr beruhigt. Sie erklärt ihren Mitschüler(\*inne)n was sie beim Hören der Musik empfindet, und viele können das gut nachvollziehen. Als am Ende der Stunde noch etwas Zeit ist, hat sie noch eine Bitte: Nun möchte sie auf dem Klavier Skyfall spielen – ein Popstück, das sie im Klavierunterricht gelernt hat.*

- 1 Die Verwendung des Praxisbegriffs orientiert sich hier an der Praxistheorie, wie sie vor allem von Andreas Reckwitz (2003) im deutschsprachigen Raum und u. a. von Christian Rolle und Christopher Wallbaum (2018) oder Peter Klose (2019) in den musikpädagogischen Diskurs eingebracht wurde. Als Gemeinsamkeiten in praxistheoretischen Ansätzen (der letzten 20 Jahre) formuliert Reckwitz drei Grundannahmen: „eine ‚implizite‘, ‚informelle‘ Logik der Praxis und Verankerung des Sozialen im praktischen Wissen und ‚Können‘; eine ‚Materialität‘ sozialer Praktiken in ihrer Abhängigkeit von Körpern und Artefakten; schließlich ein Spannungsfeld von Routiniertheit und systematisch begründbarer Unberechenbarkeit von Praktiken“ (Reckwitz, 2003, S. 282). Insofern ist der Praxisbegriff hier umfassender gemeint als etwa das praktische Musizieren im Gegensatz zu einem theorie-lastigen Unterricht.
- 2 Den ersten Teil der hier geschilderten Szene hat Paul Mecheril auf einer gemeinsamen Podiumsdiskussion im Jahre 2018 in Köln entworfen; seitdem hat mich dieses schlichte, aber anschauliche und überzeugende Bild begleitet. Die Utopie stellt eine Situation dar, die entstehen kann, wenn Forderungen nach einer antirassistischen Gesellschaft eingelöst sind. Vielleicht müssen auf dem Weg zur Erreichung der vier Ziele unterschiedliche Maßnahmen getroffen werden, wie sie u. a. auch gerade im Diskurs um eine rassismuskritische Sichtbarmachung von diskriminierten Merkmalen (wie etwa eine Bewusstmachung der Hautfarbe oder der Herkunft) vorgeschlagen werden. Die sprachliche Wendung *dunkle Haut* soll ein Hinweis darauf sein, dass das Mädchen auf den ersten Blick migrantisch gelesen werden kann; sie ist weder politisch noch in Abgrenzung etwa zu einem weißen *Normalzustand* gemeint.

In dieser Utopie ist die Umsetzung von vier Zielen veranschaulicht, die zwar auf verschiedenen Ebenen liegen, aber aufeinander bezogen sind:

1. Als die Klassenzimmertür aufgeht und das schwarzhaarige Mädchen den Klassenraum betritt, ist der erste spontane Gedanke, der der Lehrkraft in den Sinn kommt, *nicht: O je* oder *hurra: Da kommt ein Mädchen mit Migrationserfahrung* oder eine *person of colour*, sondern: *ah, da kommt eine Schülerin* – ein Mensch. Das Ziel, dass Lehrkräfte aufgrund des äußeren Erscheinungsbildes von Schüler(\*inne)n nicht zugleich auch eine irgendwie geartete Andersartigkeit unterstellen, wäre damit also gegeben. Denn auch wenn Menschen das äußere Erscheinungsbild eines neuen Kontaktes erfassen, um erste Orientierungen über die Person zu erhalten, müssen Lehrkräfte dafür sensibilisiert sein, ob sie ihre Wahrnehmung *bewusst* oder *unbewusst* auf absichtlich präsentierte Merkmale (z. B. eine bestimmte Schuhmarke) richten oder auf solche, die in Kombination mit äußeren Zuschreibungen erst mit Bedeutungen aufgeladen werden.
2. Da die Lehrkraft zweitens weiß, dass für den Musikunterricht weder Herkunft noch Hautfarbe der Schülerin wichtig sind, sondern die individuelle Beziehung zwischen Menschen und Musik, fordert sie die neue Schülerin auf, *sich mit ihrem Lieblingslied vorzustellen*. Die Lehrkraft unterstellt dabei keine musikalischen Zugehörigkeiten (etwa: *Magst du Musik aus deiner Heimat vorstellen?*), sondern eröffnet der Schülerin den Raum, sich als diejenige vorstellen zu können, als die sie in diesem speziellen Kontext wahrgenommen werden möchte. Die Lieblingsstücke werden freiwillig, absichtsvoll und vermutlich in korresponsiver<sup>3</sup> Praxis präsentiert. Hinter dieser methodisch-didaktischen Idee steckt die vom Konzept der Transkulturalität beeinflusste Überzeugung der IMP, dass sich Menschen in unterschiedlichen musikalischen Praxen verorten (können).
3. Die neue Schülerin geht auf das Angebot ein und zeigt musikalisch drei Facetten ihrer Persönlichkeit. Die alte Frage der IMP, ob Schüler\*innen mit Migrationserfahrungen nun Musiken des einstigen Herkunftslandes hören oder nicht und wenn ja, welche und vor allem warum und wie damit umzugehen ist, ist hier souverän gelöst. In einer offenen und vertrauensvollen Atmosphäre muss sie ihr Interesse an der Musik des einstigen Herkunfts-

---

3 Den Wahrnehmungsmodus, in dem wahrnehmende Personen die musikalische Artikulation in Bezug zur eigenen Lebensform hören, bezeichnen Christopher Wallbaum und Christian Rolle in Anlehnung an den Philosophen Martin Seel als korresponsive (oder atmosphärische) Praxis (vgl. z. B. Wallbaum, 2007; Rolle, 2004): „Atmosphärisch-korresponsiv nimmt wahr, wer sein alltägliches Leben ästhetisch gestaltet, indem er zu Hause eine Musik von CD spielt, die seiner momentanen Stimmung Ausdruck verleiht, passend bekleidet die Konzerte besucht, die seinem Lebensgefühl entsprechen, sich die richtigen Klingeltöne für das Handy runterlädt oder Menschen nach ihrem Musikgeschmack beurteilt“ (Rolle, 2004, S. 211).

landes weder *bekennen* noch *verleugnen*. In ihrem Falle repräsentiert diese Musik ebenso einen Teil ihrer Person wie die Beispiele aus der westeuropäischen klassischen Kunstmusik und der Popmusik.

4. Die Mitschüler\*innen schließlich folgen dieser musikalischen Vorstellung. Sie haben bereits gelernt, dass ganz unterschiedliche Musiken mit je unterschiedlichen Ohren gehört werden. Obwohl sie in anderen Situationen heftig über musikalische Geschmäcker streiten können, akzeptieren sie die Verortungen ihrer Mitschüler\*innen und wissen, dass jede Musik, die sie neu kennenlernen, ggf. auch zu einer Bereicherung ihrer eigenen Hörgewohnheiten führen kann.

## 2. Musikunterricht in der Migrationsgesellschaft

### 2.1 Historische und systematische Aspekte

Die Geschichten zum Themenfeld ‚Musik und Migration‘ sind an anderer Stelle ausführlich dargestellt worden (vgl. z. B. Merkt, 1993; Knigge, 2012; Barth & Stroh, 2017). Historisch werden diese Geschichten in der Regel in unterschiedliche Epochen unterteilt, die jeweils durch pädagogische Reaktionen auf gesellschaftliche Entwicklungen markiert sind. So gilt als erste Phase die Zeit ab 1973, in der als Folge der Arbeitsmigration seit 1955 und vor allem nach dem Anwerbestopp für ausländische Arbeitskräfte im Jahre 1973 und der anschließenden Familienzusammenführung vermehrt *ausländische* Kinder in deutschen Klassenzimmern erschienen. In der damals so genannten Ausländerpädagogik sollten diese Kinder einerseits auf eine Rückkehr in ihr Herkunftsland vorbereitet bleiben, andererseits sollte ihr häufiges Versagen im deutschen Schulsystem durch ein Aufgreifen ihrer kulturellen Ressourcen aufgefangen werden. So lag in den musischen Fächern der Schwerpunkt der Integration in einer Einbeziehung der Herkunftskultur: Fortschrittliche Musikpädagog(\*innen) entwickelten Sammlungen von Liedern und Tänzen der Herkunftskulturen der Kinder (vgl. Klebe, 1983; Merkt, 1983). In der nächsten Epoche, etwa 20 Jahre später im Rahmen des Diskurses über die multikulturelle Gesellschaft, wurde deutlich, dass das Musikleben der Migrant(\*inn)en in Deutschland vielfältig aufgestellt war und sich nicht (nur) am Herkunftsland orientierte. Kinder und Jugendliche der zweiten oder dritten Generation hörten teilweise dieselbe Musik wie ihre Altersgenossen ohne Migrationshintergrund und identifizieren sich mit ihr. Vor allem Volker Schütz (1998) und Dorothee Barth (2008) kritisierten die Orientierung der IMP am Herkunftsland als Folge eines ethnizierenden Kulturbegriffs. Schütz erläutert seine Vorstellungen eines transkul-

turellen Kulturbegriffs, bei denen Menschen als *kulturelle Mischlinge* an vielen (Musik-)Kulturen teilhaben, die wiederum auch selbst transkulturell verfasst sind. In ähnlichem Sinne formuliert Barth als zentrale Aufgabe der IMP, Kindern und Jugendlichen bewusst zu machen, dass sie in vielen musikalischen Kulturen zu Hause sein können, also grundsätzlich transkulturell verortet sind, und dass diese verschiedenen Zugehörigkeiten individuell und jederzeit veränderbar und nicht etwa ethnisch definiert oder gar determiniert sind. So würde das Entwerfen individueller kultureller Identitäten in sozialer Praxis sowie eine reflektierte Ausbalancierung verschiedener kultureller Zugehörigkeiten empirisch den Lebensbedingungen in globalisierten Gesellschaften entsprechen und als grundlegend für ein angemessenes, gleichberechtigtes, glückliches und erfolgreiches Miteinander in dieser Gesellschaft gelten (vgl. z. B. Barth, 2017).

Die Situation ändert sich erneut in der Zeit großer Flucht- und Migrationsbewegungen etwa ab 2016, als viele Menschen (u. a. während des Syrienkrieges und der Hungersnöte in Afrika, die sich in Folge des Klimawandels zunehmend verstärkten) nach Europa auswandern und auch Deutschland viele geflüchtete Menschen aufnimmt. Diese Phase ist im Kontext der IMP bemerkenswert, weil sich erneut die Perspektive ändert: Zum einen haben die neu angekommenen Kinder und Jugendlichen (wie in den 1970er-Jahren die sogenannten ausländischen Kinder) die musikalischen Praxen des Herkunftslandes noch selbst kennengelernt. Doch gleichzeitig pflegen viele einen ebenso selbstverständlichen Umgang mit globalisierter Popmusik. Und auch wenn sie ein syrisches Lied im Musikunterricht oder den Einsatz von Musikinstrumenten aus dem arabischsprachigen Kulturraum als vertraut, als Erinnerung an die Heimat oder als Geste des Willkommens empfinden (und nicht als *Othering*<sup>4</sup>), ist es unzutreffend, sie allein auf ihr Andersein festzulegen.

In dieser Zeit wird auch der theoretische Diskurs um eine IMP erneut erweitert. Johann Honnens hinterfragt kritisch die Konstruktion transkultureller Identitäten als pädagogisches Ziel und plädiert dafür, auch „sperrige natio-ethno-kulturelle Identitäten“, die dem Anspruch der Mehrheitsgesellschaft nach transkulturellen Identitäten auf den ersten Blick zu widersprechen scheinen,

---

4 Mit *Othering* bezeichnet man den Vorgang, eine Person durch die Hervorhebung positiver oder negativer, häufig herkunftskulturell und auf Stereotypen beruhenden Eigenschaften aus einem implizierten mehrheitsgesellschaftlichen Normalein *anders zu machen* (zu *verändern*) und dadurch auszugrenzen (vgl. z. B. Barth, 2013, 2020).

anzuerkennen (Honnens, 2017, zum Begriff: Barth & Honnens, 2022)<sup>5</sup>. Barth dagegen verweist darauf, dass einseitige (eben nicht transkulturelle) natio-ethno-kulturelle Verortungen häufig erst durch die Erfahrung der Ausgrenzung entstehen. Denn häufig werden Menschen, die sich selbst als gleichberechtigtes Mitglied der deutschen Gesellschaft verstehen, als ‚nicht wirklich dazugehörig‘ behandelt und (zuweilen auch positiv) rassistischen, ethnischen, ausgrenzenden Zuschreibungen ausgesetzt. Das wiederum kann zu der Situation beitragen, dass sie diese Zuschreibungen als zentrales Moment der Selbstbeschreibung annehmen und in ethnische Selbstinszenierungen überführen (vgl. Barth, 2013). In einer gemeinsamen Publikation beschreiben Barth und Honnens den pädagogischen Umgang mit kulturellen Identitätskonstruktionen schließlich als Spannungsfeld:

„Musikunterricht in der Migrationsgesellschaft [...] bedarf einer Doppelstrategie: die konsequente Orientierung an Individuen jenseits homogenisierender, herkunftskultureller Identitätszuschreibungen sowie eine gelebte Wertschätzung gegenüber natio-ethno-kulturellen Anteilen, die für die anwesenden Kinder und Jugendlichen bedeutsam sind – ein herausforderndes Paradox, das gerade in seiner Unversöhnlichkeit Anreize zur steten pädagogischen Reflexion bietet.“ (Barth & Honnens, 2022, S. 161)

## 2.2 Ausblicke für die Unterrichtspraxis

Diese theoretisch notwendige und anspruchsvolle Diskussion wird von der musikpädagogischen Praxis zuweilen als zu kritisch und zu wenig konstruktiv empfunden. Doch bis heute besteht pädagogischer Handlungsdruck, weil Alltagspraxis wie auch wissenschaftliche Studien belegen, dass migrantisch gelesene Kinder und Jugendliche im deutschen Schulsystem benachteiligt sind. Vorurteile seitens der Lehrenden zeigt zum Beispiel eine an der Universität Mannheim erschienene Studie von Bonefeld und Dickhäuser, in der gleiche Schüler(\*innen)leistungen unterschiedlich bewertet werden, je nachdem ob die korrigierende Lehrkraft denkt, die Arbeit habe ein Kind mit Migrations-

---

5 Barth und Honnens verwenden den Begriff *natio-ethno-kulturell* ausschließlich im Sinne von Paul Mecheril, der auf eine dekonstruierende Störung im affirmativen Umgang mit ethnischen Begriffen hinweist: *Natio-ethno-kulturell* zeige an, dass Bezeichnungen wie ‚deutsch‘, ‚russisch‘ oder ‚arabisch‘ ein diffuses Konglomerat aus wiederum diffusen Vorstellungen von Kultur, Nation und Ethnizität zugrunde liege (vgl. Mecheril et al., 2010, S. 14). Gerade die Uneindeutigkeit dieser Begriffe sei ein wesentlicher Grund für oftmals verdeckte Unterstellungen und stereotype Zuschreibungen. Der Terminus *natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeit* mache demgegenüber sichtbar, dass Bezugnahmen auf Ethnizitäten oder Nationalkategorien stets auf Phantasie beruhen (Barth & Honnens, 2022).

hintergrund (Name: Murat) oder ohne (Name: Max) geschrieben (vgl. Bonefeld & Dickhäuser, 2018).

Konsensfähig für die musikpädagogische Praxis ist wohl, dass die Fragen der Kinder und Jugendlichen nach ihrer persönlichen musikalisch-kulturellen Identität durchaus im Musikunterricht aufgegriffen und thematisiert werden sollten, dass dabei aber ethnizierende, rassistische oder weitere verändernde Kategorien sowie dichotomisierende Zuschreibungen zu vermeiden sind. Dies kann zum Beispiel gelingen, wenn in einem ersten Schritt unterschiedliche Möglichkeiten von Identitätskonstruktionen, von kulturellen Grenzüberschreitungen und transkulturellen Verortungsmöglichkeiten kennengelernt und diskutiert werden, bevor im Anschluss – am besten indirekt und vermittelt über musikbezogene Aufgaben – die entstandenen Freiräume genutzt werden, um über sich selbst zu reflektieren.

Dieses Vorgehen soll hier für den Musikunterricht exemplarisch auf die musikalische Reflexion des Phänomens *Heimat* angewendet werden. Die Frage, *was, wo* oder auch *wann* Heimat ist, bewegt Menschen in multikulturellen, globalisierten, digitalisierten und postmodernisierten Gesellschaften; auch für Schüler\*innen dürfte es sich, verbunden mit Fragen zur eigenen Identitätskonstruktion, um ein wichtiges Thema handeln. Und viele Beispiele in der Musik zeigen, dass *Heimat* nicht nur in der Gegenwart, sondern seit Jahrhunderten in Kompositionen, Liedern und Songs unterschiedlich gedeutet wird. Dazu einige Beispiele (sie sind jederzeit erweiter- und veränderbar):

- Heimat ist, wo meine Wurzeln sind: *Und in der Heimat* (Tony Marshall)
- Heimat ist überall: *Überall bin ich zu Hause* (Studentenlied um 1830)
- Heimat ist nirgends: *Der Wanderer an den Mond* (Franz Schubert)
- Heimat ist ein Gefühl: *Heimat* (Herbert Grönemeyer)
- Heimat ist beim geliebten Menschen: *Wir sind zu Haus* (Frieda Gold)
- Heimat kann auch bitter sein: *Almanya aci vatan* (1960er Jahre, Text: Haydar Gedikođlu)
- In der Heimat ist man ‚Ausländer‘: *Ich bin Ausländer* (Alpa Gun)

Nachdem im Musikunterricht unterschiedliche Musiken (sowohl mit Blick auf die inhaltliche Perspektive auf *Heimat* als auch auf deren musikalische Umsetzung, auf die hier nicht weiter eingegangen werden kann) kennengelernt und diskutiert wurden, sind die Schüler\*innen eingeladen, nun zu reflektieren, was für sie persönlich *Heimat* bedeutet. Durch die Möglichkeiten, die besprochen wurden, werden sie diese Einladung nicht als Entscheidungsdruck für *ein Land* verstehen, sondern können tiefer reflektieren. Sie können zum Beispiel nach Liedern und Songs suchen, in denen ihre Gefühle und Gedanken zur *Heimat* ausgedrückt werden, oder auch selbst einen Song verfassen. Bewährt hat sich in der Unterrichtspraxis, wenn digitale Klangkompositio-

nen erstellt werden, in denen Sprache durch eine rein musikalische Gestaltung ersetzt wird. Denn wie Heimat aussieht, lässt sich mit Worten oder Bildern gut beschreiben, selbst ein Geruch oder ein Geschmack mag an Heimat erinnern – aber: Wie klingt eigentlich Heimat? Nehme ich die Klänge meiner heimatlichen Umgebung überhaupt wahr? Gibt es typische, vertraute, heimatliche Klänge? Oder möchte ich mir diese erst schaffen?

### 3. Musiken der Welt

#### 3.1 Historische Entwicklungen

Die musikpädagogischen Geschichten zum Themenfeld *Musiken der Welt* sind eng mit allgemeinen musikpädagogischen und -didaktischen Entwicklungen sowie der Etablierung der Musikpädagogik als Fachdisziplin verbunden. Was derzeit im musikwissenschaftlichen und -pädagogischen Diskurs als *Musik(en) der Welt* bezeichnet wird, wurde seit Anfang des 20. Jahrhunderts von Musikethnologen ‚außereuropäische Musik‘ genannt. Obwohl der Terminus ‚außereuropäische Musik‘ aus heutiger Sicht sachlich nicht zu begründen und zudem ideologisch problematisch aufgeladen ist, erweist er sich als so einflussreich, dass er bis heute in Lehrplänen oder Publikationen zu finden ist (vgl. u. a. Jenne, 1979, S. 612; ausführlich Barth, 2020, S. 84–86). Auch an anderen Stellen ist zu erkennen, wie die Musikpädagogik in den 1960er- und 1970er-Jahren in der Rolle einer angewandten Musikwissenschaft agierte und sich entsprechend stark auf die Vermittlung von musikalischem Material bezog. In seinem Beitrag „*Schiefe Relationen*“. *Annotate zu einem musikpädagogischen Nachdenken über Musik* (vgl. Clausen, 2011) schildert Bernd Clausen, wie sich in diesen „stürmischen Zeiten“ (ebd., S. 87) der Emanzipation der Musikpädagogik als eigenständige wissenschaftliche Disziplin auch das Verhältnis von Musikethnologie und Musikpädagogik neu justierte – hatten doch die Musikethnologen, auf deren Expertise die Musikpädagogik angewiesen war, in der Regel wenig Sinn für genuin musikpädagogische Fragestellungen. „Hier genügt es, die von den Vergleichenden Musikwissenschaften erarbeiteten Ergebnisse zur Kenntnis zu nehmen, sinnvoll für den Musikunterricht aufzubereiten und erfolgreich den Schülern zu vermitteln“ (Reinhard nach Clausen, 2018, S. 135), so der deutsche Musikethnologe Kurt Reinhard auf der Tagung der Bundesfachgruppe Musikpädagogik im Jahre 1977. Bis auf wenige Musikpädagog(\*inn)en (wie z. B. Siegmund Helms oder Jens Peter Reiche) forderten daher vor allem Musikethnolog(\*inn)en in musikpädagogischen Zeitschriften eine Thematisierung der *außereuropäischen Musik* im Musikunterricht an der

allgemeinbildenden Schule. Ihre Anregungen und Materialien bezogen sich auf *authentische* oder *traditionelle* Volks- oder Kunstmusiken, für deren Vermittlung kognitive oder rezeptionsorientierte Zugänge vorgeschlagen wurden.<sup>6</sup>

In den 1980er- und 1990er-Jahren wurden diese Herangehensweisen durch musikpraktisch orientierte Zugänge abgelöst: Diese Entwicklung war eingebunden in die allgemeine musikdidaktische Forderung nach handlungsorientierten Umgangsweisen mit Musik. Der Schritt war vor allem mit dem Wirken von Volker Schütz und später auch Thomas Ott verbunden, die – ausgelöst durch die eigene intensive Beschäftigung mit musikalischen Praxen aus Afrika – in der Verbindung von konzeptionellen Überlegungen, Unterrichtsmaterialien und Workshops die musikpädagogische Landschaft zur Beschäftigung mit afrikanischer Musik motivierten. Sie ergänzten die bisher dominierenden rezeptiven und kognitiven Vermittlungsstrategien durch Konzepte eigener körperlich-sinnlicher Erfahrungen von Musik.

Um die Jahrtausendwende waren Interesse und Begeisterung für viele Musikkulturen der Welt verbreitet; es schien kaum eine Musikkultur der Welt zu geben, die nicht – in den Materialien methodisch mannigfaltig aufbereitet – Eingang in die deutsche Musikdidaktik gefunden hätte. Mit unterschiedlichen Ausprägungen in Qualität und Quantität sind die *Musiken der Welt* in Materialsammlungen, Schulbüchern oder Curricula fester Bestandteil geworden. Häufig werden nun auch popmusikalische, globalisierte oder andere transkulturelle Musikpraxen berücksichtigt.

Doch obwohl die praxisbezogenen Materialien durch theoretisch-konzeptionelle Überlegungen flankiert wurden, schien der Handlungsdruck der Praxis so groß, dass auch Unterrichtsmaterialien entstanden, die kontraproduktiv zu den Zielen der theoriebezogenen Diskussion gerieten.<sup>7</sup> Auch wenn in praxisbezogenen Materialien die zu erreichenden Ziele nicht expliziert werden, entsteht der Eindruck, Trommeln und Tanzen allein bewirkten eine interkulturelle Handlungskompetenz (vgl. z. B. Stroh, 2001). Viele Lehrpläne und Curricula zeigen ebenso in der Wahl ihrer Zielformulierungen (wie z. B. Respekt oder Toleranz), dass sie den Stand, der in der theoriebezogenen Diskussion erreicht ist, nicht zur Kenntnis nehmen. Ein weiteres Problem wird in den häufig unzureichenden fachlichen Kompetenzen der Lehrpersonen gesehen (vgl. Terhag, 2006), was auch auf die Curricula der Hochschulen und Universitäten in der Lehrkräftebildung zurückgeführt werden kann. Denn in allen drei Säulen

---

6 Einen differenzierten Überblick gibt Clausen (2011). In diesem Beitrag geht er auch auf die frühen Beziehungen zwischen Musikethnologie und Musikpädagogik ein.

7 So unterzogen z. B. Studierende am IMM in Osnabrück in ihren Abschlussarbeiten diverse Unterrichtsmaterialien einer rassismuskritischen Analyse und fanden heraus, dass einige Darstellungen durchaus Rassismus und Othering befördern können.

der Musiklehrer(\*innen)bildung (Wissenschaft, Vermittlung und künstlerische Praxis) orientieren sich die Curricula an der abendländischen Kunstmusik – angereichert lediglich durch Jazz und populäre Musikpraxen (vgl. Clausen, 2018; vgl. Buchborn, 2019).

### 3.2 Unbekannte, fremde, befremdliche oder eigene Musik?

Gemeinhin sind mit *Musiken der Welt* Musiken gemeint, die weder den abendländisch-kunstmusikalischen noch den populärmusikalischen Praxen zuzuordnen sind und die ihren Ursprung in der Regel außerhalb Europas haben. Diese Bestimmung aber ist nicht nur wenig wertschätzend (da sie nur ex negativo vorgenommen wird), sondern auch immer noch nahe an den Assoziationen, die der Begriff der *außereuropäischen Musik* nahelegt, der aber aus verschiedenen Gründen als überholt und sachlich unzutreffend zurückgewiesen werden muss. Auch einige Musikwissenschaftler\*innen lehnen diesen Begriff ab, nicht zuletzt, weil die Unterteilung in eine historische Musikwissenschaft, die sich auf *Europa*, und eine ethnologische, die sich auf die Gegenden *außerhalb Europas* bezieht und sich dabei nie ganz von eurozentristischen Höherwertigkeitsvorstellungen befreien konnte, nicht mehr haltbar ist (vgl. Jenne, 1979; vgl. Greve, 2002; vgl. Abels, 2016).

Werden aber unter den *Musiken der Welt* eben wirklich *alle* Musiken der Welt inklusive der abendländisch-kunstmusikalischen und populärmusikalischen Praxen verstanden, ist es sinnvoll, das dann nicht weiter spezifizierende Genitivattribut *der Welt* wegzulassen und durch die adjektivischen Attribute *unbekannt*, *fremd* oder *befremdlich* zu ersetzen. Dies gilt natürlich nur unter der Voraussetzung, dass diese drei Attribute, wie auch das zu ergänzende Attribut *eigen*, keine absoluten Eigenschaften bezeichnen, sondern relational zu verstehen sind: Welche Musik jeweils für wen *eigen*, *fremd*, *unbekannt* oder *befremdlich* ist, ist abhängig vom Standort der betrachtenden bzw. hörenden Person und daher individuell verschieden.<sup>8</sup> Auch das schon beinahe zum musikdidaktischen Allgemeinplatz geronnene Paradoxon, Schüler(\*inne)n sei die abendländische Kunstmusik häufig fremder als andere musikalische Praxen, die ihren Ursprung außerhalb Europas haben, kann damit aufgelöst werden.

Wenn also *eigen* und *fremd* nicht als kollektive Zuschreibungen, sondern als individuell vorzunehmende Bestimmungen aufgefasst werden, ist es auch

---

8 Dass auch individuelle musikalisch-kulturelle Verortungen und somit relationale Perspektiven auf *eigen* und *fremd* in sozialer Praxis und gemeinsam mit anderen entstehen, wird hier vorausgesetzt und nicht weiter thematisiert. Dem Konzept transkultureller Identitäten folgend können auch sehr unterschiedliche Musiken als eigene beschrieben werden (vgl. z. B. Barth, 2017).

nicht mehr sinnvoll, mit diesen Attributen konkrete musikalische Gegenstände oder Praxen zu benennen. Gleichwohl ist hier eine weiter ausdifferenzierte Perspektivierung auf *Eigenes* und *Fremdes* notwendig, die die Verwendung der Begriffe *unbekannt* und *befremdlich* sinnvoll erscheinen lässt. Dazu zwei Beispiele: Menschen können Musik rechter Rockbands als Teil der *eigenen* Kultur beschreiben, sich selbst aber politisch von ihr distanzieren. Sie selbst hören oder spielen diese Musik nicht, sehen sie aber trotzdem als Teil der Kultur an, der sie auch angehören; sie ist *bekannt* und nicht *fremd*. Die individuelle Perspektive wird im hier vorgenommenen Versuch einer Systematisierung um ein kollektives Verständnis von *eigener Kultur* erweitert – ein notwendig scheinendes Zugeständnis an alltagssprachliche Verwendungen. In diesem Falle wäre es also sinnvoll, von *befremdlich* (im Sinne von ‚bekannt, aber nicht meins‘) zu sprechen (3). Im zweiten Fall kennen Menschen Musiken nicht, können sie aber ohne weitere Grenzüberschreitungen<sup>9</sup> (oder pädagogisch angeleitete Prozesse) in ihre bisherigen Gebrauchs- oder verständigen Praxen integrieren – wenn zum Beispiel ein Fan abendländischer Kunstmusik neue Komponist(\*inn)en oder ein neues Werk bekannter Komponist(\*inn)en kennenlernt. Dieses Werk als *fremd* zu bestimmen, wäre überzeichnet – es ist lediglich *unbekannt* (2).

Tabelle 1: Bestimmungen eigener, unbekannter, fremder und befremdlicher Musik

		Individuelle Perspektive	Kollektive Perspektive
1	Musik, die selbstbestimmt Teil meiner Gebrauchs- oder verständigen Praxis ist.	eigen	
2	Musik, die ich zwar noch nicht kenne, die aber ohne weitere Grenzüberschreitungen (oder pädagogisch angeleitete Prozesse) Teil meiner Gebrauchs- oder verständigen Praxis werden kann.	unbekannt	
3	Musik, die ich kenne, aber ablehne.	befremdlich	eigen
4	Musik, die ich nicht kenne und die erst durch (pädagogisch angeleitete) Prozesse der Grenzüberschreitung Teil meiner Gebrauchs- oder verständigen Praxis werden kann.	fremd	

9 Die Vorstellung von ‚Grenzen‘, die ggf. überschritten werden müssen, bezeichnet die Unzugänglichkeit von musikalischen Praxen, die mir *neu* sind, die ich weder in erfüllten Vollzügen erfahren noch mit Kontextwissen erschließen kann: Musik, die mich zunächst ratlos zurücklässt.

### 3.3 Schritte musikalisch-ästhetischer Handlungskompetenz

Im folgenden Abschnitt soll der Aufbau einer musikalisch-ästhetischen Handlungskompetenz gegenüber fremder Musik in drei Schritten dargestellt werden.

#### 3.3.1 Musikalische Praxen zeichnen sich durch unterschiedliche Qualitäten aus

Studierende, Schüler\*innen, Lehrkräfte, Menschen müssen grundsätzlich verstehen, dass sich unterschiedliche musikalische Praxen durch je andere Qualitäten auszeichnen und sich daher nicht mit den Maßstäben der jeweils eigenen musikalischen Praxis beschreiben oder messen lassen.

Mit anderen Worten und in drei schlichten Beispielen:

- Ein Anhänger abendländischer Kunstmusik geht auf ein Hip-Hop-Konzert und beschwert sich nachher darüber, dass die Musik anspruchslos sei, weil sie harmonisch einfach gebaut sei.
- Eine Jazzmusikerin kritisiert nach einem Opernbesuch, dass es sich wohl um schlechte Musiker\*innen gehandelt habe, weil sie ja gar nicht improvisiert hätten.
- Ein Heavy-Metal-Fan fürchtet nach dem Besuch einer jüdischen Hochzeit, auf der eine Hora getanzt wurde, dass die Hochzeit wohl niemandem gefallen haben kann, weil beim Tanzen niemand so richtig ausgeflippt sei; alle hätten nur im Kreis getanzt.

Diese Personen haben noch nicht verstanden, dass sie die Wertmaßstäbe, die für die *eigenen* musikalischen Praxen gelten, nicht auf *andere* musikalische Praxen übertragen werden können. Zu begreifen also, dass die *eigenen* Maßstäbe nicht die *normalen* sind, sondern lediglich eine Variante unter vielen anderen Möglichkeiten, ist der erste Schritt zur Handlungskompetenz, die beim Thema *Musiken der Welt* erworben werden muss.

#### 3.3.2 Wege zur Erschließung unterschiedlicher Qualitäten

Im zweiten Schritt muss das Wissen erworben werden, wie die Erfahrungsqualitäten, die eine fremde oder befremdliche Musik ermöglicht, erschlossen werden können. Dazu müssen die Kriterien für eine ‚Gebrauchsanleitung‘ be-

kannt sein, die – wie Wallbaum schreibt – ein sich in einer bestimmten musikalischen Praxis verständig bewogender Mensch (vgl. Wallbaum, 2005, S. 12) jemand anderem anbieten kann. Die Kriterien können sich z. B. darauf beziehen, wie eine bestimmte Musik entsteht, wer sie ausführt, wer sie bei welchen Gelegenheiten hört, welche Instrumente wie gespielt werden, ob Musiktheorie eine Rolle spielt, ob es Zuhörer\*innen gibt und wie sie sich verhalten, ob und wie über die Musik gesprochen wird, bei welchen Gelegenheiten sie erklingt und vor allem wann die Musik aus Sicht ihrer Akteurinnen und Akteure gelungen ist. Solche aus Sicht von Ethnolog(\*inn)en formulierten Fragestellungen können helfen, sich auf die möglichen Erfahrungsqualitäten, die eine Musik bereithält, einzustellen und zu versuchen, sie in ästhetischer Einstellung zu erfahren. Den an dieser Stelle regelmäßig erhobenen Einwand, eine fremde musikalische Praxis könne im deutschen Klassenraum nicht annähernd authentisch, sondern nur stark verändert und nahezu verzerrt erfahren werden, hat Christopher Wallbaum bereits im Jahre 2005 grundsätzlich bestätigt und damit auch entkräftet: „Wir können die resignativ gemeinte Feststellung, dass Schule aus allem, was sie anfasst, Schule macht, positiv wenden: Denn sie besagt, dass wir keine außerschulische Musikkultur unverändert in die Schule holen können. Schulmusik muss demnach – ob sie will oder nicht – eine eigene musikalische Praxis sein“ (Wallbaum, 2005, S. 12).<sup>10</sup>

### 3.3.3 Wahrnehmung des Angebots einer fremden musikalischen Praxis

Der dritte Schritt zur Handlungskompetenz soll als die Fähigkeit beschrieben werden, die Qualitäten, die eine fremde Musik anbietet, als Einladung zur Erweiterung der eigenen musikalischen Praxis aufzufassen und sie – wenn es gewollt ist – in das eigene Leben zu integrieren. Selbstverständlich besteht bei Einladungen immer auch die Option abzusagen bzw., nachdem man einmal da war, zu beschließen, diesen Ort erstmal nicht erneut zu besuchen. Aber um die fremde musikalische Praxis überhaupt als Einladung zu interpretieren, muss man sie einmal angenommen und erprobt haben. Interessanterweise wird auch an dieser Stelle deutlich, dass sich die dargestellte interkulturelle Handlungskompetenz tatsächlich nicht nur auf ehemals so bezeichnete außereuropäische Musikpraxen bezieht, sondern auf eine allgemeine musikalische Mündigkeit: „Musikalisch mündig bzw. allgemein gebildet nennen wir Menschen, die sich verständig in verschiedenen Musikkulturen bewegen können“ (Wallbaum, 2005, S. 11).

---

10 Fragen zur *kulturellen Aneignung*, die sich bereits hier stellen können, werden im vierten Teilkapitel behandelt.

### 3.4 Möglichkeiten für die Unterrichtspraxis

Wenn mit der Thematisierung fremder Musiken an die Schüler\*innen eine Einladung ausgesprochen wird, sollen mit dieser Musik musikalisch-ästhetische Erfahrungen ermöglicht werden. Diese können unterstützt werden, indem Musik

- erklärt wird (Tonsysteme, Rhythmen, Instrumente, historische und aktuelle Kontexte),
- dargeboten wird (mit Hilfe von ‚Hörschlüsseln‘ in Konzertbesuchen),
- authentisch vermittelt wird (Unterrichtsbesuche, Workshops von Musiker(\*inne)n).

Erfahrungen und wissenschaftliche Studien geben Hinweise darauf, dass vor allem diese authentischen Erfahrungen zu nachhaltigen und wirksamen Bildungsprozessen führen können.

So hat zum Beispiel Finn Scharf in seiner Masterarbeit *Morgenland im Klassenzimmer* sechs Schüler\*innen bei einem Kooperationsprojekt zwischen dem Morgenland Festival Osnabrück, der Universität Osnabrück und drei Schulen begleitet (vgl. Scharf, 2019). Er hat ihnen zu Beginn des Kooperationsprojektes fünf Musiken vorgespielt (zwei davon aus Kasachstan) und die Schüler\*innen gebeten, diese Musiken zwischen den Polen *eigen* und *fremd* einzuordnen. Im Kooperationsprojekt wurde im Musikunterricht über verschiedene musikalische Traditionen in Kasachstan informiert und auch musiziert. Es fand ein Konzertbesuch bei der Gruppe *Khazar* statt und schließlich noch ein Unterrichtsbesuch zweier Gruppenmitglieder. Am Ende des Projektes spielte Finn Scharf den Schüler(\*inne)n die Musiken erneut vor und stellte fest, dass sich die Schüler\*innen die einstmals sehr fremde Musik im positiven Sinne ein Stück weit zu eigen gemacht hatten. Im Interview gaben die Schüler\*innen die Auskunft, dass vor allem der persönliche Kontakt im Unterrichtsbesuch dabei hilfreich war (vgl. Buchborn & Völker, 2019).

Für die Unterrichtspraxis wurden weitere didaktische Zugänge entwickelt: zum Beispiel die Idee eines *prinzipiell interkulturellen* Musikunterrichtes, in dem die Musiken anderer Kulturen nicht als ein gesondertes Unterrichtsthema behandelt werden, sondern als ein durchgängiges Unterrichtsprinzip alle Themen und Unterrichtsgegenstände durchziehen (vgl. Jünger, 2003), oder das tätigkeitspsychologisch fundierte Handlungskonzept der *Szenischen Interpretation*, in dem Lieder oder Tänze unterschiedlicher musikalischer Kulturen in ihren konkreten Verwendungssituationen nachgespielt, die kulturelle Bedeutung der Musik *am eigenen Leibe* erfahren und in anschließenden Reflexionen bewusst gemacht werden (vgl. z. B. Stroh, 2009). Wichtig ist stets, dass mit einer musikalischen interkulturellen Handlungskompetenz keine Kompetenz

gemeint ist, die sich auf den verständigen Umgang mit einzelnen konkreten Musiken bezieht – auch wenn eine exemplarische Vertiefung natürlich wichtig ist.

Über die drei hier vorgestellten Schritte hinaus ist allerdings noch eine weitere Perspektive bedeutsam, die jede Thematisierung fremder Musiken im Musikunterricht grundieren muss, nämlich eine Reflexion über Prozesse kultureller Vereinnahmungen. Diese soll, wie in der Einleitung angekündigt, nun stattfinden – in der nötigen Kürze, aber auch in der notwendigen Vertiefung.

#### 4. Kulturelle Aneignung – cultural appropriation

In der jüngsten Vergangenheit hat das Thema der *kulturellen Aneignung* (*cultural appropriation*) wie kaum ein anderes im Feld der Musik zu so extremen Äußerungen und medialen Invektiven verleitet, dass es eine ungewöhnlich schwierige Aufgabe ist, sich mit ihm *sine ira et studio* und in wissenschaftlicher Distanz auseinanderzusetzen. Zudem steht es quer zu mindestens vier weitestgehend anerkannten musikpädagogischen Überzeugungen: Erstens hat sich in der Musikpädagogik ein nicht essentialistisches Kulturverständnis durchgesetzt, das Kritiker\*innen der *cultural appropriation* ihrem Kulturkonzept aber oftmals zugrunde zu legen scheinen. Zweitens ist es für Musikpädagog(\*inn)en in der Regel selbstverständlich anzuerkennen, dass musikalische Entwicklungen stets aus Begegnungen verschiedener musikalisch-kultureller Traditionen entstanden sind und weiterhin entstehen. Kritiker\*innen der *cultural appropriation* aber hinterfragen diese Vorgänge in machtkritischer Perspektive. Drittens gelten im pädagogischen Kontext Offenheit und Neugier für andere und neue Musiken nicht als kritisierenswert, sondern als sinnvoll und erstrebenswert. Viertens schließlich steht der Aneignungsbegriff im Kontext der Erziehungs- und Bildungswissenschaften in einer positiv besetzten begrifflichen Tradition; Kritiker\*innen der *cultural appropriation* aber verstehen ihn eher als negativ konnotierte Handlung. Dass das Thema hier und jetzt dennoch aufgegriffen wird, ist dadurch motiviert, dass sich auch Musikpädagog(\*inn)en Positionen erarbeiten müssen, um berechtigte Kritik, wichtige Anliegen, rational nachvollziehbare Argumente (an-)erkennen zu können.<sup>11</sup> Doch ebenso müssen sie (an-)erkennen, wenn sich moralische Entrüstung auf Basis historisch nicht immer ganz genauen Wissens entzündet, die mitunter

---

11 Siehe dazu auch den Beitrag von Tobias Hömberg in diesem Buch.

vorschnell zu medial wirksamer *cancel culture* führt.<sup>12</sup> In diesem Sinne muss gleichzeitig nach alten und neuen blinden Flecken gesucht werden.

#### 4.1 Was meint *Kulturelle Aneignung*?

Bei dem Begriff der *Kulturellen Aneignung* handelt es sich um eine Übersetzung des englischen Ausdrucks *cultural appropriation*, wobei die Übersetzung *Aneignung* im Deutschen einen etwas anderen Akzent enthält. Gerät das englische *appropriation* nämlich in die Nähe einer negativ besetzten *Vereinnahmung*, ist *Aneignung* im Deutschen im Kontext von Lern- und Bildungsbegriffen grundsätzlich positiv konnotiert (vgl. z. B. Dreßler & Dauth, 2019; Dauth & Dreßler, 2022).<sup>13</sup> *Cultural appropriation* kritisiert im aktuellen Diskurs die Inbesitznahme bzw. Vereinnahmung materieller und immaterieller Traditionen, Güter, Moden etc. einer anderen Kultur; doch eine präzise Klärung des Begriffs ist schwierig. So kommt der Kommunikations- und Kulturwissenschaftler Richard A. Rogers nach einer analytischen Durchsicht von Forschungsarbeiten zur *cultural appropriation* der letzten 15 Jahre zu dem Ergebnis, dass nur in einer einzigen Arbeit der Begriff eindeutig definiert und ansonsten eher ohne nennenswerte Diskussion oder explizite Theoriebildung verwendet wird (vgl. Rogers, 2006, S. 475). In jüngster Zeit wird häufig auf die Definition der amerikanischen Juristin Susan Scafidi Bezug genommen:

„Taking intellectual property, traditional knowledge, cultural expressions, or artifacts from someone else’s culture without permission. This can include unauthorized use of another culture’s dance, dress, music, language, folklore, cuisine, traditional medicine, religious symbols, etc. It is most likely to be harmful when the source community is a minority group that has been oppressed or exploited in other ways or when the object of appropriation is particularly sensitive, e.g. sacred objects.“ (Scafidi, zitiert nach Baker, 2012)

---

12 In seinem Text *Cultural appropriation – (k)ein Thema für die Fremdsprachendidaktik?* veranschaulicht Jochen Plikat u. a. an zwei Beispielen „kollektive Erregungszyklen“ und regt an zu diskutieren, „inwiefern die Kritik an *cultural appropriation* zu einer handfesten Bedrohung für die Kunst und für den freien kulturellen Austausch geworden ist.“ (Plikat, 2021, S. 214) In einem Fall musste an einer kanadischen Universität Ottawa eine kostenlose inklusive Yogastunde abgesagt werden, weil Kritiker\*innen sich *uncomfortable* fühlten, denn Yoga stamme aus einer Kultur, die in der Vergangenheit unterdrückt worden sei (vgl. Plikat, 2021, S. 204).

13 Um daher den im pädagogischen Kontext positiv besetzten Aneignungsbegriff durch die normative Kraft der Sprache nicht weiter zu diskreditieren, wird im Folgenden der englische Originalbegriff *cultural appropriation* verwendet.

Doch diese auf den ersten Blick einleuchtende Definition verweist auf ein komplexes und noch ungelöstes Verhältnis zwischen Individuen (someone else's) und kollektiven Strukturen (another culture's) hin. Die westliche Idee des Urheberrechts, das in der Regel das geistige Eigentum von Individuen absichern bzw. zwischen konkurrierenden Eigentumsansprüchen vermitteln möchte, lässt sich auf kollektive Ansprüche schwerlich übertragen (vor allem wenn das Kollektiv eine ganze Kultur darstellt). Diese Schwierigkeit beeinträchtigt auch die Formulierung *without permission*, denn: Wer überhaupt ist berechtigt, für eine Kultur zu sprechen?<sup>14</sup>

Die Problematik der Rollenverteilungen zwischen Individuum und Kollektiv setzt sich in anderer Weise in den Aneignungsprozessen selbst fort. Auch wenn diese von einem Individuum rücksichtsvoll, kollegial und ohne böse Absicht vollzogen werden, sind sie dennoch geprägt durch „the social, economic, and political contexts in which they occur“ (Rogers, 2006, S. 476). Denn individuelle kommunikative Beziehungen finden immer im Rahmen sozialer und damit auch politischer Rahmungen statt. Somit reflektieren und konstituieren Akte von *cultural appropriation* individuelle wie kollektive Identitäten und deren soziopolitische Stellungen: „As a result of this broadly shared assumption, cultural politics, specifically the power relations among cultures, are highlighted and become a primary basis for categorizing acts of cultural appropriation.“ (Rogers, 2006, S. 476)

In zunächst grobmaschigen Beurteilungen von Prozessen der *cultural appropriation* wäre folglich zu unterscheiden zwischen einer Aneignung, die einfach geschehen kann, wenn sich Menschen aus verschiedenen Kulturen begegnen, sowie einer, die absichtsvoll erfolgt, dabei die Rechte der Urheber\*innen aber achtet und auf Augenhöhe kommuniziert und schließlich einer dritten, die absichtsvoll erfolgt, um die eigenen Ziele und Interessen zu bedienen und Vorteile zu erlangen. Selbstverständlich spielt der Grad der Freiwilligkeit eine Rolle wie auch eventuelle explizite Widerstände auf Seiten derer, deren kulturelle Elemente angeeignet werden. Wenn daher Prozesse der *cultural appropriation* differenziert beurteilt werden sollen – und darum geht es im aktuellen Diskurs –, werden machtkritische bzw. machtsensible Perspektiven eingenom-

---

14 Es wäre interessant, auch die Bedeutung des Diskurses um *cultural appropriation* im Rahmen des *Übereinkommens über den Schutz und die Förderung der Vielfalt kultureller Ausdrucksformen* der UNESCO für die musikpädagogische Diskussion fruchtbar zu machen (Siehe unter: [https://www.unesco.de/sites/default/files/2018-03/2005\\_Schutz\\_und\\_die\\_F%C3%B6rderung\\_der\\_Vielfalt\\_kultureller\\_Ausdrucksformen\\_0.pdf](https://www.unesco.de/sites/default/files/2018-03/2005_Schutz_und_die_F%C3%B6rderung_der_Vielfalt_kultureller_Ausdrucksformen_0.pdf), zuletzt aufgerufen am 24.05.2022). J. Müske und T. Hengartner jedenfalls machen darauf aufmerksam, dass „Klänge und Töne bisher in den internationalen Verhandlungen über kulturelles Eigentum (Cultural Property) und in der entsprechenden wissenschaftlichen Literatur kaum in Erscheinung getreten“ sind (Müske & Hengartner, 2015, S. 316).

men. So benennt Rogers in seiner Systematik als dritte von vier Kategorien von *cultural appropriation* die Ausbeutung (*cultural exploitation*): „the appropriation of elements of a subordinated culture by a dominant culture without substantive reciprocity, permission, and/or compensation“ (Rogers, 2006, S. 477).<sup>15</sup>

Im Sinne der bisher angeführten Bestimmungsversuche von *cultural appropriation* ist es folglich unstrittig falsch, jemanden etwas wegzunehmen, was ihm gehört, und darüber hinaus noch besonders niederträchtig, wenn diese Person zu einer unterdrückten Minderheit gehört. Bei der genauen Beurteilung von Einzelfällen der *cultural appropriation* kann aber sowohl das Verhältnis von Individuum und Kollektiv Schwierigkeiten bereiten wie auch die Frage, ob es um eine *appropriation* von materiellen Gegenständen (z. B. beim Kunstraub) oder von immateriellen Gütern geht. Eine unreflektierte Gleichsetzung, z. B. vom Diebstahl eines Landes (in Rogers Beispiel der Native American) mit Aneignungsprozessen von immateriellen Gütern, Artefakten oder Elementen von Artefakten<sup>16</sup>, beurteilt Rogers als „rhetorisch nützliche, aber dennoch konzeptionell problematische Analogie“ (Rogers, 2006, S. 495). Die Kritikpunkte einer *cultural appropriation* von Artefakten liegen auf etwas anderen Ebenen, die im folgenden Teil in fünf Teilaspekten zusammengefasst und skizziert werden.<sup>17</sup>

---

15 Die vier Kategorien lauten Cultural exchange – Cultural dominance – Cultural exploitation – Transculturation (vgl. Rogers, 2006, S. 477).

16 Im Folgenden wird um der besseren Lesbarkeit willen nur der Begriff ‚Artefakte‘ verwendet und dabei gedanklich auf musikalische Praxen bezogen. Es sollen damit alle Praktiken gemeint sein, die Teil einer musikalischen Praxis sein können – also z. B. ein Rhythmus, ein Tanz, eine Art sich zu kleiden, Musikinstrumente, Lieder, die Art des Gesangs u. v. m. (zur Praxistheorie vgl. z. B. Wallbaum & Rolle, 2018; Klose, 2019).

17 James O. Young, der sich in einer umfangreichen Schrift aus Sicht der Philosophie und der Kunst mit *cultural appropriation* beschäftigt, kommt zu der für ihn wesentlichen Erkenntnis, dass die kulturelle Aneignung seltener zu Unrecht schädlich oder beleidigend sei, als manche Leute annehmen: „Certainly, some object appropriation is theft, but content appropriation is another matter. Artists from almost every culture are constantly borrowing styles, stories, motifs, and other content from cultures other than their own but this borrowing is only rarely wrongfully harmful“ (Young, 2008, S. 152).

## 4.2 Fünf zentrale Kritikpunkte einer *cultural appropriation* von musikalischen Artefakten<sup>18</sup>

1. Mangelnde Wertschätzung
  - ... wenn Artefakte aus dem kulturellen Herkunftskontext gerissen werden,
  - ... wenn deren symbolische Bedeutungen nicht nachvollzogen und gewürdigt werden,
  - ... wenn Artefakte sogar aus heiligen oder tabuisierten Zusammenhängen stammen.
2. Fehlendes Verständnis
  - ... wenn die angeeigneten Darstellungen zur inhaltlichen Verzerrung des ursprünglich mit dem Artefakt Gemeinten führen,
  - ... wenn die Schöpfer\*innen keine Möglichkeit haben, sich gegen unpassende Nutzungen zu wehren.
3. Fehlende Möglichkeit zur Empathie
  - ... wenn bestimmte Erfahrungen (z.B. von Unterdrückung, Entrechtung und Schmerz in Vergangenheit und Gegenwart), die im Artefakt ihren Ausdruck finden, von den sich aneignenden Menschen weder nachempfunden noch ausgedrückt werden können.
4. Fehlende Anerkennung finanzieller Ansprüche
  - ... wenn die sich aneignenden Menschen aus der Verwendung der Artefakte einen (mitunter recht großen) wirtschaftlichen Nutzen ziehen,
  - ... wenn die Schöpfer\*innen der Artefakte aber keinerlei Zugewinn erzielen.
5. Missbrauch ungleicher Machtverhältnisse
  - ... wenn die *cultural appropriation* überhaupt nur möglich ist aufgrund ungleicher Machtverhältnisse zwischen untergeordneten und dominanten Kulturen (diese werden auf den (Neo-)Kolonialismus des Westens zurückgeführt),
  - ... wenn die untergeordneten Kulturen als *Ressource* angesehen werden, an denen sich die dominante Kultur bereichert – auch wenn die immateriellen Güter der untergeordneten Kultur dadurch eine scheinbare Anerkennung oder Aufwertung erfahren oder vor ihrem Verschwinden bewahrt werden sollten.

---

<sup>18</sup> Die hier aufgeführten Aspekte erheben keinen Anspruch auf Vollständigkeit. Sie können sicher erweitert, verändert und/oder konkretisiert werden.

### 4.3 Problematische Spannungsfelder in den Diskursen der *cultural appropriation* und der IMP

Die fünf Kritikpunkte sind absolut gerechtfertigt und sollen hier nicht entkräftet werden. Dennoch entstehen bei der Suche nach Möglichkeiten, wie damit umzugehen ist, sowohl auf der theoretischen wie auch der praxisbezogenen Ebene noch nicht gelöste und daher weiter zu diskutierende problematische Spannungsfelder. Einige davon sollen hier exemplarisch aufgegriffen werden:

#### *Essentialistischer versus bedeutungsorientierter Kulturbegriff*

In den Kulturwissenschaften (inklusive der theoriebezogenen IMP) besteht ein weitreichender Konsens, dass eine *Kultur* weder ethnisch noch essentialistisch bestimmt werden sollte. Im Diskurs um *cultural appropriation* aber wird häufig ein essentialistischer Kulturbegriff vorausgesetzt, der eine Kultur als abgegrenzte und abgrenzbare Einheit auffasst – homogen nach innen (zumindest in Bezug auf bestimmte, essentielle Merkmale) und abgegrenzt nach außen. Dieses Kulturmodell bezeichnete Wolfgang Welsch bereits im Jahre 1994 als ‚kultur-rassistisch‘, denn der biologische Rassismus werde lediglich auf die Vorstellung kultureller Reinheit bzw. einer ‚reinlichen‘ Trennung von Kulturen übertragen (vgl. Welsch, 1994, S. 152–153). Auch in der (Interkulturellen) Musikpädagogik gibt es mittlerweile den Konsens, dass der Kulturbegriff bedeutungsorientiert und daher ohnehin transkulturell aufzufassen sei.

#### *Statische versus dynamische Vorstellungen von Kulturen*

Einem essentialistischen Kulturbegriff und der Vorstellung von Kulturen, die rein, unvermischt und unbeeinflusst von anderen existieren, folgend kann im Diskurs um *cultural appropriation* der Eindruck entstehen, untergeordnete Kulturen seien statisch und nicht dynamisch. Dem gegenüber könnte sich das Bild westlicher Kulturen erhärten, die sich kulturell weiterentwickeln und dabei aktiv und handlungsfähig bleiben. Diese Sicht aber ist empirisch unzutreffend und verstärkt (neo-)kolonialistisches Denken.

#### *Insider versus Outsider?*

Im Kontext eines essentialistischen Kulturbegriffs bleibt ebenso unbeantwortet, wie die Zugehörigkeit zu einer Kultur bestimmt werden kann. Plikat unterscheidet drei Möglichkeiten, zu denen es bei den Kritiker(\*inne)n der *cultural appropriation* uneinheitliche Positionen gibt: durch Selbst-Identifikation (z. B. *Gender*-Rollen), durch unveränderliche Merkmale (z. B. Hautfarbe, biologisches Geschlecht, Stammeszugehörigkeit qua Geburt) oder durch ein Aufnahme-ritual (z. B. Taufe) (vgl. Plikat, 2021, S. 211). Auf Basis eines nicht essen-

tialistischen und bedeutungsorientierten Kulturbegriffes dürfte wohl nur die erste Möglichkeit in Frage kommen, die aber bei Kritiker(\*inne)n der *cultural appropriation* umstritten ist.

### *Paradoxe Anerkennung*

In diesem Zusammenhang weisen Thi Nguyen und Strohl auf einen Zirkelschluss hin: „[I]n order to set the boundaries of a group, the group members need to arrive at a decision; but in order to identify which people have legitimate standing to participate in this decision, we need to know where the boundaries are.“ (Nguyen & Strohl, 2019, S. 997) Wer soll diskutieren, wer dazu gehören darf, wenn nicht klar ist, wer diskutieren darf?

### *Repräsentanz versus Deutungshoheit*

Wer ist berechtigt, sowohl die inhaltliche und symbolische Bedeutung eines Artefaktes in der Ursprungskultur zu definieren als auch eine Erlaubnis zu geben, in welchem anderen kulturellen Kontext es verwendet werden darf? Ein Beispiel: Weiße Perkussionist(\*inn)en spielen aus Indien stammende Rhythmen, die ein indischer Lehrer mit ihnen eingeübt hat. Reicht es aus, wenn dieser *eine* Inder seine Erlaubnis gegeben hat? Muss es ein\*e Inder\*in aus der Region und von der Volksgruppe sein, die\*der auch den Rhythmus einst erfunden hat? Muss historisch geklärt werden, in welchem Verhältnis die Urheber\*innen des Rhythmus zur britischen Kolonialmacht standen? Oder müssten dem alle Inder\*innen zustimmen (oder deren gewählte Vertreter\*innen), was auf der praktischen Ebene wohl unrealistisch bleibt?

### *Recht auf Entschädigung versus Alltagspragmatik*

Urheber\*innen bestimmter kultureller Traditionen müssen ausfindig gemacht und im Falle nachgewiesener *cultural exploitation* zumindest finanziell entschädigt werden. Darüber herrscht kein Zweifel. Doch häufig sind diese nicht mehr auszumachen – zumal wenn es sich um Urheber(\*innen)kollektive handelt und/oder die Schöpfungsakte bereits vor Hunderten oder Tausenden von Jahren stattfanden.<sup>19</sup> Dies zeigen z. B. die Diskussionen um *cultural appropriation* von Dreadlocks oder dem Speiseplan in der Mensa. Warum gibt es Proteste gegen das Angebot von Sushi, aber nicht von Kaffee und Kartoffeln (vgl. Köhler, 2017)? Welche Musik, die in Deutschland gespielt und gehört wird, wäre – im strengen Sinne – nicht angeeignet? Weder die italienische Oper noch die französische Operette oder französische Impressionist(\*inn)en oder

19 So wird z. B. gerade in der hitzigen Debatte um die *cultural appropriation* von Dreadlocks deutlich, dass diese in ihrer Geschichte seit den Ägypter(\*inne)n, Perser(\*inne)n, Aztek(\*inn)en oder Tartar(\*inn)en mehrfach ihre kulturelle Symbolik und Bedeutung veränderten (vgl. z. B. Köhler, 2017).

Komponist(\*inn)en aus Österreich. Müsste z. B. auf Blues, Soul, Jazz und Hip-Hop verzichtet werden, wenn er von weißen Musiker(\*inne)n gespielt wird und schwarze Musiker\*innen an den finanziellen Gewinnen dieses Konzertes oder dieser Aufnahme nicht beteiligt sind?

### *Normative Kraft des Diskurses versus Zielhorizont der Utopie*

Wenn man aus strategischen Gründen den Weg der Kritiker\*innen der *cultural appropriation* mitgeht und die Vorstellung von ethnisch bestimmten Kulturen akzeptiert, läuft man Gefahr, das in der Utopie geschilderte Ziel aus den Augen zu verlieren. Denn in der Utopie bestimmen weder Hautfarbe noch Herkunft die personale oder kulturelle Identität eines Menschen; sie ist (im Rahmen des Möglichen) individuell und selbst gewählt. Wenn allerdings Weiße im aktuellen Diskurs universalistische Menschenrechte ins Spiel bringen, wird ihnen nicht selten eine Farbenblindheit vorgeworfen, die die ungleichen Machtverhältnisse übersieht. Doch auch wenn eine Zeit lang aus notwendigen politisch-strategischen Gründen BIPoCs und Weiße als abgrenzbare und abgegrenzte Communities beschrieben werden, um überhaupt den gesellschaftlich-strukturellen Rassismus als Tatsache anzuerkennen, müssen universelle Menschenrechte, Gleichberechtigung und Chancengleichheit *unabhängig* von der Hautfarbe oder der Herkunft das gemeinsame Ziel bleiben.

## 5. Diskussion

„Certainly, in an era often described as postmodern (involving cultural fragmentation, multiplicity, indeterminacy, pastiche, and bricolage), postcolonial (in which previously colonized cultures work to recreate themselves from the remains of their precolonial and colonial cultures), and globalized (involving an unprecedented flow of people, discourses, and cultural forms around the world), cultural appropriation is a central process“ (Rogers, 2006, S. 492). Dabei betont Rogers auch, dass Transkulturalität in der so charakterisierten Ära keine normative Forderung ist, sondern ein Fakt. Sie kann zwar unterschiedlich ausgeprägt sein, aber eine Teilnahme ist nicht einmal mehr freiwillig (vgl. Rogers, 2006, S. 493). Doch nicht nur in dieser Ära, so möchte man ergänzen, sondern es hat sich heutzutage nur enorm verstärkt, was immer schon passierte. Kulturen haben sich immer durch die Integration neuer kultureller Elemente entwickelt und verändert – auch durch Elemente, die ihrerseits selbst transkulturell verfasst sind. In der umfangreichen musikpädagogischen Diskussion zur Transkulturalität (vgl. z. B. Barth, 2013, 2017; Clausen, 2018; Klingmann, 2012; Schütz, 1998) wurde ebenso immer wieder darauf hingewiesen, dass die

jeweiligen Akteurinnen und Akteure in transkulturellen Prozessen die Bedeutungen von Artefakten in sozialen Praxen ändern, neu zuweisen, konstruieren.

Da dieser Gedanke – wie gesagt – nicht neu ist und schon mehrfach aufgegriffen wurde, muss er an dieser Stelle nicht weiter ausgeführt werden. Es soll aber betont werden, dass in transkulturellen Austausch- und Aneignungsprozessen gleichwohl die fünf oben genannten Kritikpunkte von *cultural appropriation* berücksichtigt werden können (und müssen). Denn Transkulturation, so Rogers, ist keine *neoliberale Lizenzierung des Kulturimperialismus*, sondern „remains oriented toward the material dimensions and implications of cultural practices and sensitive to the complex dynamics of disproportionate power“ (Rogers, 2006, S. 495). Wenn man keinen grundsätzlichen Abstand davon nehmen möchte, im Musikunterricht auch Musiken fremder Kulturen zu thematisieren, kann und sollte man diese Kritikpunkte unbedingt respektieren und beachten. In Unterrichts- und zusätzlichen Informationsmaterialien müssen sich zum Beispiel Lehrkräfte gründlich darüber informieren können, um welche Musik es sich handelt, wo sie herkommt, was sie in ihrem Herkunftskontext mal bedeutet hat oder aktuell bedeutet, wer sie erschaffen hat, wie sie dort praktiziert wird usw. Die entsprechenden Aspekte wurden hier bereits unter 3.3.2 benannt. Auch wenn die im Artefakt geronnenen Erfahrungen in deutschen Klassenzimmern nicht authentisch nachempfunden werden können, sollte man sich einerseits dennoch um ein empathisches Verständnis bemühen, andererseits aber auch verstehen und anerkennen, dass dieser Nachvollzug nicht möglich ist. Sollten wirtschaftliche Nachteile oder (post-)koloniale Unterdrückungsmechanismen im Zusammenhang mit der Aneignung eines Artefaktes bekannt sein, müssen diese ebenso besprochen werden wie versucht werden muss, musikalische Expert(\*inn)en für diese fremden Musiken im Dialog auf Augenhöhe einzubeziehen.

Dies mag für manche Lehrkräfte selbstverständlich klingen, doch ist es, zumindest wenn man Unterrichtsmaterialien betrachtet, alles andere als das. Zahlreiche Musikstücke sind dort überschrieben z. B. mit ‚Kanon aus Südafrika‘ – und los geht’s!<sup>20</sup> Es werden fremdsprachige Texte lautierend nachgesprochen, ohne dass man wüsste, was die Worte bedeuten oder aus welchem kulturellen Kontext die Musik stammt. Damit *cultural appropriation* also nicht im Sinne einer *cultural exploitation* stattfindet, müssen Unterrichtsmaterialien kritisch gesichtet und eventuell neu konzeptioniert werden. Lehrpläne und Curricula müssen um die Verpflichtung ergänzt werden, die Rolle des Westens bzw. des Nordens bei *cultural appropriation* zu reflektieren. Alle Akteurinnen und

---

20 Z. B. im Schulbuch *Im.puls 1* (Rohrbach, 2017, S. 16–17). Der fremdsprachige Kanon wird weder übersetzt noch fällt ein Wort zum kulturellen Kontext. Er soll gehört, nachgesungen, in Rhythmussprache übertragen, mitgeklatscht, auf Instrumenten gespielt und in einer Choreographie performt werden.

Akteure im Schulsystem (inklusive der beiden Phasen der Lehrer(\*innen)bildung) sind angehalten, sich mit der eigenen Befangenheit im (neo-)kolonialen Denken und Handeln auseinanderzusetzen und an ihrer Abschaffung zu arbeiten. Das beinhaltet vor allem die Forderung nach einer uneingeschränkten Gleichberechtigung und Chancengleichheit für Schüler\*innen of colour. Dabei müssen alle Schüler\*innen – wie in der Utopie eingangs beschrieben – den Raum und die Möglichkeit erhalten, diejenigen zu sein, die sie sein möchten, und sich als solche zu präsentieren, als die sie wahrgenommen werden möchten. Über Schule hinaus wäre eine kritische Prüfung des Musik- und Konzertlebens in Deutschland sinnvoll – sowohl mit Blick auf die Konzertprogramme, auf die Art der Präsentation fremder Musiken als auch immer wieder auf die Verteilung der wirtschaftlichen Ressourcen auch im kulturellen Sektor. Aber auf eines möchte die Verfasserin nicht verzichten: Dass musikalische Kulturen sich begegnen, wie auch die Menschen, die sie repräsentieren, dass sie sich kennenlernen, entwickeln, verändern und vor allem gegenseitig bereichern.

## Literatur

- Abels, B. (2016). Wer doch Ohren hat zu hören. Zum gegenwärtigen Perspektivenreichtum in der kulturwissenschaftlich orientierten Wissenschaft von den Musiken der Welt. *Die Musikforschung*, 69(2), 125–132. <https://doi.org/10.52412/mf.2016.H2.396>
- Baker, K. J. M. (2012). *A Much-Needed Primer on Cultural Appropriation*. Jezebel. <https://jezebel.com/a-much-needed-primer-on-cultural-appropriation-30768539> (zuletzt aufgerufen am 25.05.2022).
- Barth, D. (2008). *Ethnie, Bildung oder Bedeutung? Zum Kulturbegriff in der interkulturell orientierten Musikpädagogik* (Forum Musikpädagogik, Band 78). Wißner.
- Barth, D. (2013). „In Deutschland wirst du zum Türken gemacht!“ oder: Die ich rief, die Geister, werd' ich nun nicht los. Von der projektiven zur inszenierten Ethnizität. *Diskussion Musikpädagogik*, 57, 50–58.
- Barth, D. (2017). In mehreren musikalischen Kulturen zu Hause sein. Vielfache Musikbürgerschaft – Chancen einer interkulturellen Musikpädagogik. *nmz – neue musikzeitung*, 66(7). Rider. <https://www.nmz.de/artikel/in-mehreren-musikalischen-kulturen-zuhause-sein> (zuletzt aufgerufen am 24.05.2022).
- Barth, D. (2020). Von eigenen und fremden Kulturen. Dichotome Strukturen in der Interkulturellen Musikpädagogik. In T. Buchborn, E.-M. Tralle & J. Völker (Hrsg.), *Interkulturalität – Musik – Pädagogik* (Schriften der Hochschule für Musik Freiburg, Band 8) (S. 79–91). Georg Olms Verlag.
- Barth, D. & Honnens, J. (2022). Zwischen Affirmation und Dekonstruktion. Standpunkte zum Verhältnis von Interkultureller Musikpädagogik und Inklusion. In

- H. Klingmann & K. Schilling-Sandvoß (Hrsg.), *Musik(-Unterricht) und Inklusion* (S. 153–166). Helbling.
- Barth, D. & Stroh, W. M. (2017). Migration im Gedächtnis der Musik. In C. Rass (Hrsg.), *Szenographie der Migration: Geschichte. Praxis. Zukunft* (IMIS-Beiträge, Heft 57) (S. 93–112). Institut für Migrationsforschung und Interkulturelle Studien (IMIS), Universität Osnabrück.
- Bonefeld, M. & Dickhäuser, O. (2018). (Biased) Grading of Students' Performance: Students' Names, Performance Level, and Implicit Attitudes. *Frontiers in Psychology*, 9: Article 481. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00481>
- Bubinger, A. (2020). Perspektiven von Musiklehrer\*innen auf einen interkulturellen Musikunterricht. Eine Grounded-Theory-Studie. Ein Beitrag zum Themenschwerpunkt: Die Musik der Welt und ihre musikpädagogischen Kontexte. In D. Helms (Hrsg.), *Musik in Konfrontation und Vermittlung. Beiträge zur Jahrestagung der Gesellschaft für Musikforschung 2018 in Osnabrück* (S. 263–268). Epos Music.
- Bubinger A. (2021). Die Macht der Grenzen. Migrationsbezogene und postkoloniale Perspektiven auf Grenzen und ihre Bedeutung für den Diskurs der Interkulturellen Musikpädagogik. In C. Heß & J. Honnens (Hrsg.), *Polarizing interpretations of society as a challenge for music education / Polarisierende Deutungen von Gesellschaft als Herausforderung für die Musikpädagogik* (online-Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik, special edition 5/2021) (S. 97–113).
- Buchborn, T. (2019). Welche Musikerinnen und Musiker können in Deutschland Musiklehrerinnen und Musiklehrer werden und welche nicht? Eine Analyse der Eignungsprüfungsanforderungen für Lehramtsstudiengänge. *Diskussion Musikpädagogik*, 83, 39–47.
- Buchborn, T. & Völker, J. (2019). Interkulturalität als Herausforderung und Chance. Empirische Befunde, unterrichtspraktische Anregungen und Perspektiven für die Musiklehrer/innenbildung. In D. Barth, O. Nimczik, J. Oberschmidt & M. Pabst-Krueger (Hrsg.), *Musikunterricht 4. Bildung – Musik – Kultur. Am Puls der Zeit* (S. 73–81). Bundesverband Musikunterricht.
- Clausen, B. (2011). „Schiefe Relationen“. Annotate zu einem musikpädagogisch angeleiteten Nachdenken über Musik. In H.-U. Schäfer-Lembeck (Hrsg.), *Musikalische Bildung – Ansprüche und Wirklichkeiten. Reflexionen aus Musikwissenschaft und Musikpädagogik. Beiträge der Münchner Tagung* (Musikpädagogische Schriften der Hochschule für Musik und Theater München, Band 3) (S. 78–106). Allitera Verlag.
- Clausen, B. (2018). Inter-, Transkulturalität, Diversität. Beobachtungen und Impulse für Veränderungen in der Musiklehrendenbildung. In S. Zöllner-Dreßler, T. Krettenauer & H.-U. Schäfer-Lembeck (Hrsg.), *Musiklehrer\*innenbildung: Veränderungen und Kontexte. Beiträge der Kooperativen Tagung München 2018* (Musikpädagogische Schriften der Hochschule für Musik und Theater München, Band 6) (S. 125–148). Allitera Verlag.

- Dauth, T. J. & Dreßler, S. (2022). Zum Verhältnis von Raum und Aneignung in musikpädagogischen Interaktionen. Eine (begriffs-)theoretische Betrachtung. In J.-P. Koch, K. Schilling-Sandvoß & A. Welte (Hrsg.), *Interaktion* (Musikpädagogik im Diskurs, Band 5) (S. 17–34). Shaker.
- Dreßler, S. & Dauth, T. J. (2019). Raumaneignung – Aneignungsraum. Aneignungsprozesse bei Grundschulkindern in musikalischen (Lern-)Räumen. Eine Videostudie zur Flensburger Singezeit aus spiel-, raum- und aneignungstheoretischer Perspektive. In G. Enser, B. Gritsch & F. Höfer (Hrsg.), *Musikalische Sozialisation und Lernwelten* (S. 103–134). Waxmann.
- Greve, M. (2002). Writing against Europe – Vom notwendigen Verschwinden der „Musikethnologie“. *Die Musikforschung*, 55(3), 239–251. <https://doi.org/10.52412/mf.2002.H3.763>
- Honnens, J. (2017). *Sozioästhetische Anerkennung. Eine qualitativ-empirische Untersuchung der arabesk-Rezeption von Jugendlichen als Basis für die Entwicklung einer situativen Perspektive auf Musikunterricht*. Waxmann.
- Jenne, M. (1979). Außereuropäische Musik und Musikkulturen der Welt. *Musik und Bildung*, 10, 612–616.
- Jünger, H. (2003). Prinzipiell interkulturell. Plädoyer für einen kulturübergreifenden Unterricht. *Diskussion Musikpädagogik*, 17, 15–21.
- Klebe, D. (1983). *Türkische Volksmusik. Informationen, Beispiele, Anregungen*. Pädagogisches Zentrum Berlin.
- Klingmann, H. (2012). Transkulturelle Musikvermittlung: Musikpädagogik im musikkulturellen Niemandsland? In S. Binas-Preisendorfer & M. Unselde (Hrsg.), *Transkulturalität und Musikvermittlung. Möglichkeiten und Herausforderungen in Forschung, Kulturpolitik und musikpädagogischer Praxis* (S. 201–218). Peter Lang.
- Klose, P. (2019). Doings and Playings? Eine praxeologische Sicht auf Musik und musikbezogenes Handeln in musikpädagogischer Perspektivierung. In V. Weidner & C. Rolle (Hrsg.), *Praxen und Diskurse aus Sicht musikpädagogischer Forschung* (Musikpädagogische Forschung, Band 40) (S. 19–33). 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.
- Köhler, F. (2017, 25. Mai 2022). *Wem gehört welche Kultur?* Deutschlandfunk Kultur. Rider. [https://www.deutschlandfunkkultur.de/kulturelle-aneignung-wem-gehört-welche-kultur.1005.de.html?dram:article\\_id=393523](https://www.deutschlandfunkkultur.de/kulturelle-aneignung-wem-gehört-welche-kultur.1005.de.html?dram:article_id=393523)
- Mecheril, P., Castro Varela, M., Dirim, I., Kalpaka, A. & Melter, C. (2010). *Migrationspädagogik*. Beltz.
- Merkt, I. (1983). *Deutsch-türkische Musikpädagogik in der BRD: ein Situationsbericht*. Express-Edition.

- Merkt, I. (1993). Das Eigene und das Fremde – Aspekte interkultureller Musikpädagogik. In R. C. Böhle (Hrsg.), *Möglichkeiten der interkulturellen ästhetischen Erziehung in Theorie und Praxis* (S. 141–151). IKO.
- Müske, J. & Hengartner, T. (2015). Klänge und Töne als Cultural Property? Medienarchive, klingendes Kulturgut und die Bedeutung der Technik für die kulturelle Aneignung der Klangwelt. In S. Groth, R. F. Bendix & A. Spiller (Hrsg.), *Kultur als Eigentum. Instrumente, Querschnitte und Fallstudie* (Göttinger Studien in Cultural Property) (S. 315–358). <http://resolver.sub.uni-goettingen.de/purl?uni-verlag-isbn-978-3-86395-204-4> (zuletzt aufgerufen am 25.05.2022).
- Nguyen, T. & Strohl, M. (2019). Cultural appropriation and the intimacy of groups, *Philosophical Studies*, 176, 981–1002. <https://doi.org/10.1007/s11098-018-1223-3>
- Ott, T. (2012). Konzeptionelle Überlegungen zum Interkulturellen Musikunterricht. In A. Niessen & A. Lehmann-Wermser (Hrsg.), *Aspekte Interkultureller Musikpädagogik. Ein Studienbuch* (Musikpädagogik im Fokus Bd. 2) (S. 111–138). Wißner.
- Plikat, J. (2021). Cultural appropriation – (k)ein Thema für die Fremdsprachendidaktik?, *Language Education and Multilingualism*, 3, 203–217. <https://doi.org/10.18452/22331>
- Reckwitz, A. (2003). Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken. *Zeitschrift für Soziologie*, 32/4, 282–301. <https://doi.org/10.1515/zfsocz-2003-0401>
- Rogers, R. A. (2006). From Cultural Exchange to Transculturation: A Review and Reconceptualization of Cultural Appropriation. *Communication Theory*, 16(4), 474–503. <https://doi.org/10.1111/j.1468-2885.2006.00277.x>
- Rohrbach K. (Hrsg.) (2017). *Im.puls 1*. Helbling.
- Rolle, Chr. (2004). Bilden mit Musik. Zwischen der Inszenierung ästhetischer Erfahrungssituationen und systematisch-aufbauendem Musiklernen. In Landesverband der Kunstschulen Niedersachsens (Hrsg.), *bilden mit kunst* (S. 197–215). Bielefeld: transcript. <https://doi.org/10.1515/9783839402078-018>
- Scharf, F. N. (2019). *Morgenland im Klassenzimmer*. Unveröffentlichte Masterarbeit, Universität Osnabrück.
- Schütz, V. (1998). Transkulturelle Musikerziehung. In M. Claus-Bachmann (Hrsg.), *Musik transkulturell erfahren. Anregungen für den schulischen Umgang mit Fremdkulturen* (S. 1–6). Ulme.
- Stroh, W. M. (2001). Ein schlechtes Gewissen macht noch keinen guten Musikunterricht. Über die Motivation, multikulturell Musik zu unterrichten. *Diskussion Musikpädagogik*, 4, 6–19.
- Stroh, W. M. (2009). Szenische Interpretation. Vom erfahrungsorientierten Lernen zur Musikrezeption und -produktion. *Diskussion Musikpädagogik (Sonderheft 1. Thema: Musiktheaterpädagogik)*, 61–68, 112–114. Hildegard-Junker-Verlag.
- Terhag, J. (2006). „Der Untergang des Abendlandes“. Podiumsdiskussion zum Umgang mit fremden und vertrauten Musikkulturen. In M. Ansohn & J. Terhag (Hrsg.), *Musikkulturen – fremd und vertraut* (Musikunterricht Heute, Band 5) (S. 18–34). Lugert.

- Tralle, E.-M. (2021). Das Musiklehrer\*innenleben erzählen. In P. W. Schatt (Hrsg.), *Musik – Narration – Narrativ. Zur Kultur des Musik-Denkens* (S. 223–238). Münster: Waxmann.
- Völker, J. (2020). „... als ob ein Deutscher sowas hört“. Kulturelle Repräsentationen und ethnische Projektionen im interkulturell orientierten Musikunterricht. In T. Buchborn, E.-M. Tralle & J. Völker (Hrsg.), *Interkulturalität – Musik – Pädagogik* (S. 173–187). Olms.
- Wallbaum, C. (2005). Relationale Schulmusik – eine eigene musikalische Praxis und Kunst. *Diskussion Musikpädagogik*, 26, 4–17.
- Wallbaum, C. (2007). Jugend-Kultur und ästhetische Praxis um Musikunterricht. *Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik* (ZfKM), 22–38.
- Wallbaum, C. & Rolle, C. (2018). Konstellationen von Praktiken in der Praxis des Musikunterrichts. Eine praxistheoretische Annäherung. In F. Heß, C. Rolle & L. Oberhaus (Hrsg.), *Zwischen Praxis und Performanz. Zur Theorie musikalischen Handelns in musikpädagogischer Perspektive. Sitzungsbericht 2017 der Wissenschaftlichen Sozietät Musikpädagogik* (Wissenschaftliche Musikpädagogik, Band 8) (S. 75–97). LIT.
- Welsch, W. (1994). Transkulturalität. Lebensformen nach der Auflösung der Kulturen. In K. Luger & R. Renger (Hrsg.), *Dialog der Kulturen: die multikulturelle Gesellschaft und die Medien* (S. 147–169). Österreichischer Kunst- und Kulturverlag.
- Young, J. O. (2008). *Cultural Appropriation and the Arts*. Blackwell Publishing. <https://doi.org/10.1002/9780470694190>