

Isolde Malmberg

Zeigen – Tun – Recherchieren – Feiern

Methodische Herzstücke einer Welt-Musik-Pädagogik

In this chapter, practical examples of how culture-sensitive approaches to teaching music could be introduced into the classroom are discussed.

Firstly, to provide a theoretical basis, the two different but currently linked thematic fields “diversity of content” (world music) and “diversity in the group” (different migrant backgrounds in the classroom) are explained. Secondly, the four basic theoretical concepts monocultural, intercultural, multicultural, and transcultural are established, and interrelated with these, two thematic fields and current music education concepts. After this, five case studies of project-orientated work in the field, i. e. in the classroom, are presented and analyzed. Group discussions with the music teachers reveal a number of problems faced by teachers: insecurity about their ability to make music authentically, learners’ refusal to engage with what they perceive as “ugly” or unfamiliar music, and the question of how to deal with music from the migrant backgrounds of youngsters while the children seem to undergo difficult migration processes were mentioned.

The project method seems to offer some potential for work with world music as well as when it comes to questioning cultural diversity. The basically democratic structure of project-orientated work makes individual approaches possible. Meta-interaction in projects offers opportunities for expressing difference or similarity within the group. Inviting external artists as ambassadors of their culture makes it possible to gain a deeper insight, at the same time as making music or even adapting music together. “Presenting – Performing – Researching and Celebrating (music)” seem to be the related core activities.

Zwei Themenfelder

In den letzten Jahren und Jahrzehnten finden wir zwei Themenfelder, die gleichermaßen dazu auffordern, sich im Musikunterricht und in der Aus- und Weiterbildung von Musiklehrerinnen und Musiklehrern verstärkt der Welt-Musik-Pädagogik und dem Interkulturellen Musikunterricht zuzuwenden:

- erstens die Vielfalt in der Sache: Im Musikunterricht Wege stimmiger Annäherung an Musiken nicht nur aus der eigenen, sondern aus aller Welt zu suchen, ist zu einem musikpädagogischen Imperativ geworden;
- zweitens die Vielfalt in der Gruppe: Die Tatsache der immer stärker soziokulturell gemischten Schulklassen fordert zum Nachdenken darüber auf, wie Musiken aus dem kulturellen Hintergrund der Kinder und Jugendlichen in den Musikunterricht einbezogen werden können, und auch, wie in diesen Schulklassen an die bisher als bekannt vorausgesetzte Musik herangegangen werden kann.

Beide Themenfelder erscheinen bezüglich der Unterrichtsmethoden und Arbeitsweisen eng miteinander verzahnt. Jedoch handelt es sich zwar um zwei verwandte, allerdings um nicht zu verwechselnde Themen. Im aktuellen Diskurs finden wir beide stark miteinander vermischt. Dabei liegt die Vermutung nahe, dass die immer stärker spürbare Vielfalt in der Gruppe die schon etwas ältere Diskussion über die Notwendigkeit zur Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Musiken der Welt wieder neu befeuert hat.

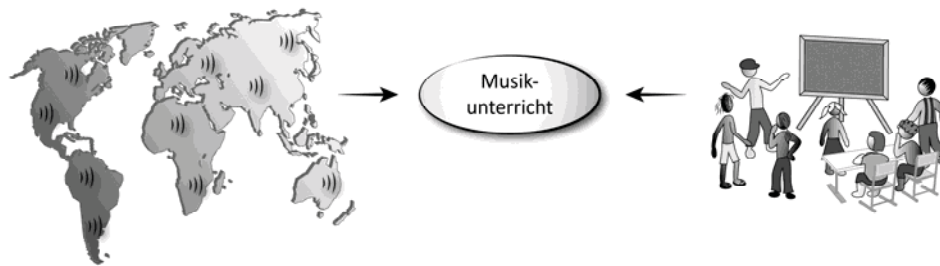


Abb. 1: Vielfalt in der Sache und Vielfalt in der Gruppe

Grundsätzlich eröffnet sich der Fragenkomplex, welche Musiken mit ihren zugehörigen Musizierweisen im schulischen Musikunterricht eigentlich wie erschlossen werden sollen. Der vorliegende Text beschäftigt sich mit dieser Frage nach dem Wie. Auf welche Weisen gehen Musiklehrerinnen und Musiklehrer methodisch an Weltmusik und an interkulturelle Arbeit heran? Dabei soll besonders auf die gegensätzliche Anlage von Musikunterricht in Projektform einerseits und Musikunterricht in Lehrgangsform andererseits eingegangen werden. Welche Potenziale die beiden methodischen Großformen Projektarbeit und Lehrgang für eine „Welt-Musik-Pädagogik“ nicht nur als Organisationsform, sondern auch aus pädagogischen Gründen aufweisen, möchte ich in diesem Text zeigen.

Pionierzeiten (wie hier der Umgang mit der neuen Vielfalt in den Schulklassen) evozieren in schöner Regelmäßigkeit eine Vielzahl an Projektinitiativen.¹ Die bildungspolitisch Verantwortlichen schreiben dabei Wettbewerbe für förderwürdige Themen aus, es werden Projektschienen aufgelegt, themenbezogene Schulaktionen unterstützt und besonders beispielgebende Projektarbeiten prämiert. Die „interkulturellen“ Schulprojekte erfüllen so die Funktion von Versuchsballons und fungieren als Gelingensbeispiele, um im besten Fall andere zur Nachahmung einzuladen. Im Lehrgangsunterricht fand das Themenfeld seine Anfänge zunächst über die Vielfalt in der Sache aus Impulsen der Musikwissenschaft zur „außereuropäischen Musik“, später über attraktive Musiziervorlagen v. a. aus lateinamerikanischen und afrikanischen Musizierstilen. In den unserem Lehrgangsunterricht an die Seite gestellten Schulbüchern neueren Datums bleibt der Themenkreis weiterhin eher schlaglichtar-

¹ Beispielhaft seien hier die Dokumentationen solcher Projektschienen unter www.projekte-interkulturell.at [12.3.2012] oder in <http://www.herbert-quandt-stiftung.de/trialog-schulwettbewerb> [12.3. 2012] zum „Triolog der Kulturen Schulwettbewerb“ der Herbert-Quandt-Stiftung angeführt.

tig behandelt. Die Frage nach der Vielfalt in der Gruppe bleibt in Musikbüchern und Lehrmaterialien hinsichtlich methodischer Anregungen weitgehend ausgespart.

Vier Grundhaltungen

In der Auseinandersetzung mit dem Eigenen und dem Fremdkulturellen sind vier Grundhaltungen zu unterscheiden: die monozentristische, die multikulturelle, die interkulturelle und die transkulturelle Grundhaltung. Sie fußen zunächst auf unterschiedlichen Wertmaßstäben und konturieren die vorfindlichen musikdidaktischen Konzepte sowie in der Folge die methodischen Ansätze.²

Monozentristisch: Es wird die Existenz einer dominanten Kultur angenommen, die als einziger Referenzrahmen fungiert. In den häufigsten Fällen handelt es sich dabei um abendländische Kunstmusik. Andere Musiken und ihre Regelwerke sind marginalisiert. Diese Grundhaltung bildet auch heute an vielen Ausbildungsinstitutionen und in Lehrwerken die konzeptionelle Basis und ist unter anderem auch in Diskussionen über die Notwendigkeit der Vermittlung einer „Leitkultur“ an Zuwandernde zu finden.³

Multikulturell: Gemäß dieser Grundhaltung existieren verschiedene Musiken als mehr oder weniger abgeschlossene, jedoch in Entwicklung befindliche Musikarten nebeneinander. Verbindungen zwischen den Kulturen werden eher zufällig geboten bzw. ergeben sich am wahrscheinlichsten beim phänomenorientierten Arbeiten (z. B. Klatschtechniken in verschiedenen Kulturen; verschiedene Feiermusiken u. Ä.). Alle Musikkulturen werden dabei gleichwertig behandelt. In der Musikpädagogik begegnet uns diese Haltung in Wolfgang Martin Strohs erweitertem Schnittstellen-Ansatz, der mittels Methoden wie Einfühlung und szenische Interpretation ein authentisches Einleben in verschiedene Kulturen zu ermöglichen versucht.⁴

Interkulturell: Hiermit sind lose Kontakte und der Austausch zwischen Kulturen gemeint, die sich auch in einfachen Mischformen und Überlagerungen konkretisieren können. „Interkulturell“ hat sich als gebräuchlichster Begriff etabliert, wenn es im pädagogischen und sozialen Bereich um Fragen von Zuwanderung, Integration und Differenz geht. Toleranzlernen und die Arbeit an Haltungen und Einstellungen

2 Der Ethnomusikologe und Musikpädagoge Huib Schippers nimmt dieselbe Unterscheidung in vier Grundhaltungen vor: SCHIPPERS, Huib (2006). *Attitudes, Approaches and Actions. Learning and Teaching the musics of Minorities in Europe*. In: Music in Motion. Diversity and Dialogue in Europe. Study in the frame of the „ExTra! Exchange Traditions“ project, hrsg. von Bernd Clausen/Ursula Hemetek/Eva Saether. Bielefeld: transcript, S. 287–296, hier S. 288–289. Eine ähnlich gelagerte Nomenklatur erstellen Dorothee Barth und Thomas Ott, wenn sie zur Einordnung musikpädagogischer Konzeptionen und Unterrichtsmaterialien vier Kulturbegriffe unterscheiden: den normativen, den ethnisch-holistischen, den transkulturellen und den bedeutungsorientierten Kulturbegriff, vgl. BARTH, Dorothee/OTT, Thomas (2008). „Interkulturelle Bildung“. In: BFG-Kontakt 4. Musikpädagogik vor neuen Herausforderungen. Beiträge und Berichte 2005 bis 2007, hrsg. von Bernd Clausen/Anne Niessen/Christian Rolle, S. 147–155, hier S. 148–150. Auch Wolfgang Martin STROH unterscheidet in gleicher Weise, vgl. <http://www.musik-for.uni-oldenburg.de/lateinamerika/blatt9.htm> [11.8.2012].

3 HAMBURGER et al. (2005) stellen beispielsweise ihr Buch *Migration und Bildung. Über das Verhältnis von Anerkennung und Zumutung in der Einwanderungsgesellschaft* unter diese Leitfrage.

4 Vgl. <http://www.musik-for.uni-oldenburg.de/lateinamerika/blatt9.htm> [8.8.2012].

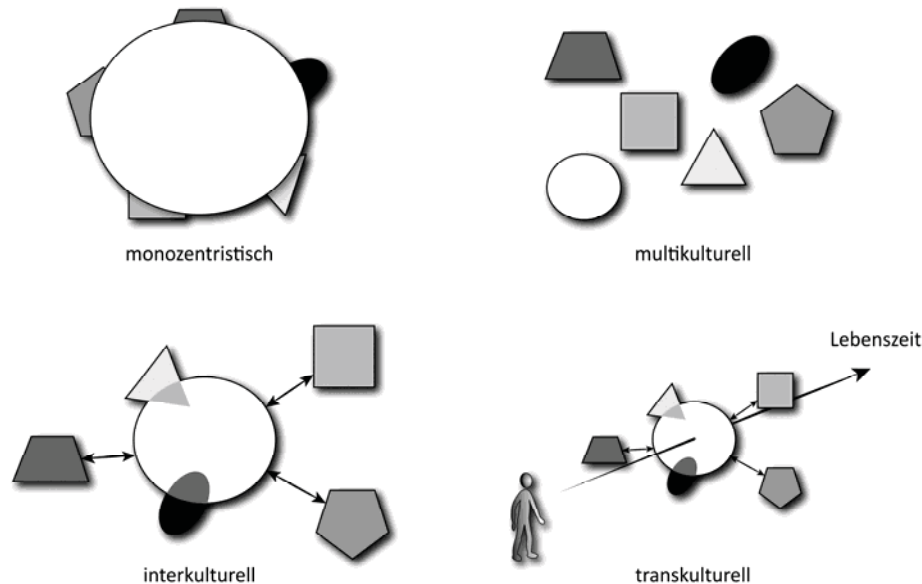


Abb. 2: Vier Grundhaltungen

sind wichtige pädagogische Elemente, es herrscht ein hoher Anspruch an *political correctness*. Die Dualität von Mehrheits- und Zuwanderungskultur bleibt dabei grundsätzlich erhalten. Vielfältig differenziert sind im Bereich der „Interkulturellen Pädagogik“ die Überlegungen zu Zielen, Kompetenzkatalogen und zugehörigen Arbeitsweisen. In der Allgemeinpädagogik hat sich „interkulturell“ als eine Art Dachbegriff durchgesetzt. Bei genauerem Hinsehen finden sich unter dem Begriff „interkulturell“ jedoch auch viele Arbeitsweisen mit trans- oder multikultureller Ausrichtung.

Transkulturell: Dieser Ansatz wurde philosophisch besonders von Wolfgang Welsch⁵ aufgearbeitet. Der transkulturelle Ansatz geht von der Annahme aus, dass der Mensch der Gegenwart in einer zweidimensionalen Matrix differenziert und daher ethnisch immer heterogen lebt: Er erlebt sowohl im Laufe seines Lebens wechselnde Zugehörigkeiten als auch zu allen Zeitpunkten seines Lebens, dass er zu mehreren kulturell unterschiedlich geprägten Gruppen gehört. Prozesse der Vernetzung bzw. Vermischung, die transkulturelle Prägung jedes Einzelnen sind wesentliche Kennzeichen unserer gesellschaftlichen Realität. Das Konzept der Transkulturalität geht auf die Suche nach solchen mehrfachen kulturellen Anschlüssen. Nationen, Ethnien, Territorien oder kulturelle Zugehörigkeit gelten dabei nicht als Maßstab von Differenzbildung bzw. Identifikation, sondern es werden die Querstände als wertvoll und bereichernd wahrgenommen. In der Folge baute in der Musikpädagogik Dorothee Barth ihren bedeutungsorientierten Ansatz zentral auf dem Konzept der

5 WELSCH, Wolfgang (1997). *Transkulturalität. Zur veränderten Verfassung heutiger Kulturen*. In: Hybridkultur, hrsg. von Irmela Schneider und Christian W. Thomsen. Köln: Wienand, S. 67–90.

Transkulturalität auf.⁶ Ebenso gehören die Überlegungen zu Jugendkulturen von Migrantinnen und Migranten oder sub- und jugendkulturellen Phänomenen, wie sie Christopher Wallbaum oder Herrmann Josef Kaiser anstellen, dazu.⁷

Welt-Musik-Pädagogik

Zusammenfassend kann gesagt werden: Die Musikpädagogik kennt aktuell unterschiedliche Zugangsweisen zur Vielfalt in der Sache und zur Vielfalt in der Gruppe, die sich aus den genannten vier Grundhaltungen speisen. Die Positionen stehen dabei noch eher nebeneinander, als dass sie zusammengeführt sind. Ein einheitlicher Begriff für das, was angestrebt werden soll, hat sich noch nicht etabliert. Mitunter werden Begriffe außerdem mit verschiedenem Bedeutungsgehalt gebraucht, was die Orientierung zusätzlich erschwert. Das Themenfeld wird in den Publikationen unterschiedlich bezeichnet, so beispielsweise als „Eine-Welt-Musik-Pädagogik“ (bei Stroh), als „Interkulturelle Musikpädagogik“ (bei Schatt, 2007) oder vorsichtiger als „interkulturell orientierte Musikpädagogik“ (bei Dorothee Barth, 2008) und „Aspekte und Formen Interkultureller Musikerziehung“ (bei Reinhard C. Böhle, 1996). Mit Blick auf den Titel der vorliegenden Veröffentlichung scheint mir hohes Potenzial im Begriff „Welt-Musik-Pädagogik“ zu liegen. Er erscheint mir im Hinblick auf die Vielfalt in der Sache offen genug, und er beschränkt auch nicht im Hinblick auf die genannten Grundhaltungen. Anders als Patricia Campbells *World Music Pedagogy*, welche die Vermittlung von Musiken der Welt meint – also die Vielfalt in der Sache –, operiert der deutsche Begriff Welt-Musik-Pädagogik geschickt mit zwei Bindestrichen. Sowohl die Komposita Weltmusik und Musikpädagogik als auch die drei einzelnen Begriffe Welt, Musik und Pädagogik beginnen durch geschickten Satzzeichentrick neben- und ineinander zu schillern. Welt-Musik-Pädagogik fordert dazu auf, in möglichst allen Belangen gleichzeitig bewusst vorzugehen: im Umgang mit den Musiken der Welt als auch in grundsätzlichen und pädagogischen Bestrebungen hinsichtlich Musik in unserer aktuellen Welt. Versuchsweise werde ich deshalb im weiteren Verlauf dieses Textes von „Welt-Musik-Pädagogik“ sprechen.

Gängige methodische Umsetzungsformen

In der Praxis des Musikunterrichts wird auf unterschiedliche Weisen gearbeitet. Nimmt man die vorfindlichen Unterrichtsvorschläge diverser Lehrmaterialien und Schulbücher neueren Datums zur Hand, dann lassen sich einige häufig vorkommende Formen methodischen Vorgehens zusammenfassen. In der folgenden Liste wird

6 Vgl. BARTH, Dorothee (2008). *Ethnie, Bildung oder Bedeutung? Zum Kulturbegriff in der interkulturell orientierten Musikpädagogik* (= Forum Musikpädagogik, Bd. 78) Augsburg: Wißner.

7 Vgl. WALLBAUM, Christopher (2007). *Jugend-Kultur und ästhetische Praxis im Musikunterricht*. In: Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik 2007, S. 22–38. <http://home.arcor.de/zf/zfkm//home.html> [12.8.2012] oder KAISER, Hermann Josef (2004). *Ent-Fremdung. Zum prinzipiell sub-kulturellen Charakter von Musik in der Schule*. In: Musikunterricht heute 5. Musikkulturen – fremd und vertraut, hrsg. von Meinhard Ansohn und Jürgen Terhag. Oldershausen: Lugert, S. 35–48.

kein Anspruch auf Trennschärfe erhoben, es handelt sich lediglich um relativ gut etablierte Bezeichnungen schulischer Arbeitsweisen. Die jeweils in den Fußnoten angegebene Literatur kann nur beispielhaft für weitere stehen.

- *Theater- und Dramapädagogik*: Die Arbeit mittels Einfühlung und szenischer Interpretation hat im Musikunterricht vor allem durch Wolfgang Martin Stroh Verbreitung gefunden.⁸
- *Exkursions- und „Feier“-Didaktik*: Schulen nutzen ihre breit gefächerte Community, um multikulturelle Feste zu gestalten, in denen Musik, das gemeinsame Erleben und die Inszenierung der Kulturen breiten Raum einnehmen können. Die Herkunftsvielfalt der Beteiligten wird dabei als wertvolle Ressource genutzt und dabei als positiv etabliert.⁹
- *Projektarbeit*: Projektarbeit findet vielfältige, situative Umsetzungsformen, wie in diesem Text noch gezeigt werden wird.¹⁰
- *Konstruktivistischer Methodenkreis*: Hier finden sich Vorschläge für Rollenspiele, Systemaufstellungen, zirkuläre Fragetechniken, Türöffner, Übungen zum Perspektivenwechsel etc.¹¹ Die in der konstruktivistischen Pädagogik vorherrschende Vorstellung vom autonomen Lerner, der hohe Grad an Reflexivität, die Ressourcenorientierung und die bewusste Gestaltung sozialer Systeme zeichnen diese Vorschläge aus.
- *Klassenmusizieren*: Hier hinein fällt Elementares Musizieren ebenso wie Vorschläge, fremde Musiken mit einfachen Mitteln nachzuahmen oder musizieren gemeinsam mit Vertreterinnen und Vertretern aus fremden Kulturkreisen, bspw. auch im Zusammenhang mit Instrumentenbau.
- *Interkulturelle Erziehung*: Es werden verschiedene Arbeitsweisen aus dem allgemeinpädagogischen Pool der Interkulturellen Erziehung (wie z. B. gruppendynamische Spiele oder Biografiearbeit) für musikpädagogische Themen genutzt und der Musikunterricht dadurch erweitert.¹²
- Natürlich gehören hier auch *klassische Methoden* von Wissenserwerb, -übung und -anwendung hinein, wie sie in vielen Lehrwerken zu finden sind.

8 <http://www.interkulturelle-musikerziehung.de/> [10.8.2012].

9 MEYER, Hilbert (¹³2010, 1987). *Unterrichtsmethoden II: Praxisband*, S. 180, S. 337 und S. 349.

10 Vgl. KRUSE, Matthias (Hrsg.) (2003). *Interkultureller Musikunterricht* (= Musikpraxis in der Schule, Bd. 7, hrsg. v. Siegfried Helms und Reinhard Schneider). Kassel: Bosse. Oder die zahlreichen musikerpraktischen Veröffentlichungen von Markus Detterbeck, beispielsweise DETTERBECK, Markus: *Musikunterricht multikulturell – Singen, Spielen, Trommeln, Tanzen: Praxismodelle für den Zugang zur Musik anderer Kulturen*. In: MIP Journal 07/2004, Innsbruck/Rum: Helbling Verlag: 54–56.

11 Vgl. z. B. den Methodenpool der Universität Köln <http://methodenpool.uni-koeln.de/> [12.8.2012]; REICH, Kersten (¹⁴2008). *Konstruktivistische Didaktik. Lehr- und Studienbuch mit Methodenpool*. Weinheim und Basel: Beltz; oder HAMETNER, Stephan (2006). *Musik als Anstiftung. Theorie und Praxis einer systemisch-konstruktivistischen Musikpädagogik*. Heidelberg: Carl-Auer Verlag. Hier besonders S. 152–205.

12 Vgl. SIELERT, Uwe/JAENEKE, Katrin/LAMP, Fabian/SELLE, Ulrich (2009). *Kompetenztraining ‚Pädagogik der Vielfalt‘. Grundlagen und Praxismaterialien zu Differenzverhältnissen, Selbstreflexion und Anerkennung*. Weinheim und München: Juventa-Verlag.

Didaktisch-methodische Hürden

Die ausführliche Beschäftigung mit Projektunterricht im Schulfach Musik führte mich in den letzten Jahren u. a. zu der Frage, welche Potenziale schulische Projektarbeit für das Themenfeld Welt-Musik-Pädagogik bereithält. Im letzten halben Jahr begleitete ich dazu einige Schulprojekte in Wien und lud die beteiligten Lehrenden zu regelmäßigen, prozessbegleitenden Gruppengesprächen ein.¹³ Daneben entstanden vertiefende Kurzinterviews mit Lernenden sowie einige Videoaufzeichnungen. Im Folgenden gebe ich Einblick in die Resultate dieser Arbeit und ziehe zusätzlich zwei Fallrekonstruktionen und -analysen von Schulprojekten heran, die ich bereits früher erstellt habe.¹⁴

Schon die ersten Gruppengespräche mit den Musiklehrerinnen und Musiklehrern kreisten um zentrale Schwierigkeiten, die bei der Arbeit mit Musiken verschiedener Kulturen und bei einem bewusst offenen Umgang mit Vielfalt in den Schulklassen auftreten. Die folgenden sieben Aspekte identifizierten die Musiklehrerinnen und Musiklehrer bei der Projektarbeit als Hürden:

- *Genregerechtes Musizieren*: Beim Musizieren von Musiken, in denen sich Lehrende nicht kompetent fühlten, zu „stümpern“ oder zu „europäisieren“, wurde häufig als Problem genannt.
- *Unbekannte Regelwerke*: eine Überforderung beim Kennen fremder Regelwerke und Orientierungssysteme wie z. B. Notationsweisen, situative Bedeutung usw. der Musiken. Dies wurde jedoch andererseits als Voraussetzung für eine ernsthafte Auseinandersetzung gesehen.
- *Ästhetische Ablehnung*: Sowohl die Lehrerinnen und Lehrer als auch die Klassen erlebten Hürden in der Auseinandersetzung mit Musik, „die einfach nicht gefiel“. Die reflexive Auseinandersetzung mit dem Stellenwert von individuellem ästhetischem Erleben als Wertmaßstab bzw. Klärung von Unterrichts- bzw. Projektzielen wurde hier als hilfreich erlebt.
- *Unterschiedliches Tempo der Auseinandersetzung*: Die Lernenden ließen sich unterschiedlich schnell auf das Erleben und Erfassen des für sie Neuartigen ein. Die Gliederung in kleinere Gruppen und die Eröffnung von Möglichkeiten zur Partner- oder sogar Einzelarbeit erwiesen sich als sinnvoll.

13 Die Gruppengespräche wurden nach dem Konzept der „group discussions“ gemäß Pzyborski und Bohnsack organisiert und ausgewertet, vgl. PZYBORSKI, Aglaja (unveröff. Seminarunterlagen, Berliner Methodentreffen 2011) und BOHNSACK, Ralf (2009). *Gruppendiskussion*. In: Qualitative Forschung. Ein Handbuch, hrsg. von Uwe Flick / Ernst von Kardoff / Ines Steinke, S. 369–384.

14 Die beiden Fallrekonstruktionen TAG DER RELIGIONEN und STRAßENMUSIKER entstanden im Zuge meiner Doktorarbeit: MALMBERG, Isolde (2012). *Projektmethode und Musikunterricht. Didaktisch-methodische Perspektiven der Projektmethode für Lehr- und Lernprozesse im Musikunterricht* (= Theorie und Praxis der Musikvermittlung, Bd. 9, hrsg. von Marie-Luise Schulten). Wien – Zürich – Münster: LIT, S. 194–214 und S. 255–268.

- *Kinder und Jugendliche auf individueller Identitätssuche:* Jugendliche Migrantinnen und Migranten, die sich zur Zeit der Projekte augenscheinlich auf der Suche ihrer kulturellen Zugehörigkeit befanden, erregten bei den Lehrenden besondere Aufmerksamkeit. Hier reichte das Spektrum der Beobachtungen von geradezu befremdlich kritikloser Übernahme der Zielkultur (z. B. im Projekt DEUTSCHER SCHLAGER) bis hin zu schwierigen Auseinandersetzungen mit Musiken, die für einige Gruppenmitglieder negativ konnotiert waren (TAG DER RELIGIONEN).
- *Verhältnis zwischen Eigenem und Fremdem:* Gerade bei Projektarbeit sind Schülerinnen und Schüler dazu angeregt, an ihren eigenen Interessen anzusetzen. Die Auseinandersetzung mit „Fremdem“ erfolgte zunächst kaum aus eigenem Antrieb, sie erwuchs entweder aus geschickter Themenwahl durch die Lehrenden (TAG DER RELIGIONEN, STRAßENMUSIKER, MUSIK DER WELT AUF 77 QUADRATKILOMETERN), sie musste im Prozess von den Lehrerinnen und Lehrern gezielt angeregt werden oder sie kam – wenn die Voraussetzungen in den Gruppen gut waren – aus der Lebenswelt einzelner Gruppenmitglieder in den Prozess.
- *Diskussionen über Haltungen und Einstellungen:* Insgesamt suchten die Lehrenden vielfach nach Situationen und Tätigkeiten, in denen an Einstellungen zu Musiken gearbeitet werden konnte. Dies erwies sich als nicht einfach und nur in kleinen Schritten möglich. Die Lehrenden drückten auch ihre eigene Unsicherheit über die Ziele solcher Diskussionen aus: Toleranz allem und jedem gegenüber oder Kennenlernen von möglichst vielen Musiken wurden als nicht wirklich befriedigende Ziele erlebt. Andere Ziele konnten jedoch schwer benannt werden.¹⁵

Lehrgangsunterricht versus Projektarbeit

Bevor einige Schulprojekte genauer beschrieben und diskutiert werden, werfen wir zunächst noch einen Blick auf die zentralen Unterschiede der beiden methodischen Großformen: Lehrgangsunterricht und Projektarbeit. Lehrgang und Projekt wird hier als Polarität verstanden. Beide Organisationsformen bilden in der Theorie nur ein Annäherungsmodell. Selten wird man „reine Lehrgänge“ und „reine Projekte“ vorfinden, die alle der genannten Modellkriterien erfüllen. Zwischen den beiden Polen finden sich in der Unterrichtsrealität Mischformen. Außerdem bewegen sich gerade in der Projektarbeit sowohl Lehrende als auch Lernende laufend auf dem Entwicklungsweg hin zu mehr Projektkompetenz. Frühe Projekte weisen beispielsweise meist noch weniger Prozessöffnung oder Planungsmöglichkeiten für die Lernenden auf, sie sind eher eng gesteuert. Folgeprojekte mit projekterfahrenen Klassen erfüllen meistens mehr Kriterien. Darüber hinaus ist auch nicht gesagt, dass der Lernertrag und der Erfahrungsgewinn höher sind, je mehr Kriterien erfüllt werden. Projekte sind hinsichtlich der Kriterien immer situativ auszurichten und sie besitzen auch am Weg eine hohe Eigendynamik.

15 BARTH (2008) S. 208 berichtet von ähnlichen Beobachtungen in ihren Pilotstudien zu ihrer Doktorarbeit.

Vieles gilt im schulischen Sprachgebrauch als „Projekt“ – nicht nur, weil sich Schulen mit vielerlei Aktivitäten nach außen zeigen möchten, sondern auch, weil der Projektbegriff in der pädagogischen Diskussion noch immer unklar ist.¹⁶ Hier sei dennoch ein Überblick über zentrale Charakteristika der beiden Unterrichtssettings gegeben.

Lehrgangsunterricht	Projektarbeit
Training: Input erhalten, üben, anwenden, verknüpfen	Erfahrungslernen: Idee generieren, gemeinsam planen, handeln, reflektieren, präsentieren
Kontinuierlich	Zeitlich begrenzt
Aufbauend und verknüpfend	Exemplarisch vertiefend
Orientierung an Curriculum und Kompetenzkatalogen	Orientierung an (Lern-)Interessen, individuellen Fähigkeiten und Begabungen der Schülerinnen und Schüler
Unterrichtsplanung durch die Lehrenden	Lehrende und Lernende verhandeln Inhalt und Vorgehensweise
Hierarchische Sozialstruktur	Vergleichsweise gleichberechtigte Sozialstruktur
Prozesssteuerung durch Lehrende und ggf. durch externe Expertinnen und Experten	Lernende steuern; Lehrende/Experten und Expertinnen begleiten
Die Leistungserwartung im Voraus festgelegt/Anforderungen für alle gleich	Die Leistungserwartung gemeinsam verhandelt/Anforderungen je nach Projektbeitrag individuell oder gruppenspezifisch differenziert

Tabelle 1: Unterscheidungskriterien zwischen Lehrgangsunterricht und Projektarbeit

Zeigen – Tun – Recherchieren – Feiern als „Herzstücke“ in der Projektarbeit

Die im Folgenden skizzierten fünf Schulprojekte sind keinesfalls als beispielgebend zu verstehen, es handelt sich um Projekte aus dem realen Schulalltag, die Stoff für Diskussion liefern. Die Projekte beinhalten durchaus auch problematische Aspekte, die im Anschluss an die jeweilige Projektbeschreibung diskutiert werden. Zeigen, Tun, Recherchieren und Feiern sind in der Welt-Musik-Pädagogik augenscheinlich häufig vorkommende Tätigkeitsformen, sie bilden die „Herzstücke“ der Projektbeispiele.

Projektbeispiele

1. **WELTREISE:** Eine Schulklasse mit Musikschwerpunkt (10. Jahrgangsstufe) erarbeitet ein Klassenkonzert zum Thema „Weltreise“. Die Lehrerin unterstützt die Klasse bei der Themenfindung nur moderierend und versucht, inhaltlich nicht steuernd einzugreifen. Die Klasse entscheidet sich für das Thema Weltreise, weil es die Möglichkeit bietet, sowohl bekannte Hits zu spielen als auch fremde, für sie selbst neue

¹⁶ In meiner Dissertation wende ich mich diesen Fragen ausführlich zu, vgl. MALMBERG (2012) S. 19–63.

Musik zu erarbeiten. Geplant ist eine imaginäre Reise an mehrere Orte der Welt, die in geografisch logischer Weise angesteuert werden sollen. Auf dem Weg zum jeweiligen Reiseziel werden Klischee-Stücke musiziert, die gemeinhin mit der jeweiligen Weltgegend verbunden werden. Diesen Klischees sollen dann regionale Musiken an die Seite gestellt werden, die möglichst authentisch musiziert, getanzt, gesungen oder halbszenisch dargestellt werden. Für Einstudierungsphasen können eine Expertin und ein Experte je einer dieser Musikkulturen eingeladen werden, um mit den Jugendlichen zu proben. Daneben erarbeitet eine Gruppe dokumentarische Filmsequenzen über die Reiseziele, und eine weitere Gruppe bereitet die Moderation des Abends vor. Die Reiseroute verläuft von England über Afrika in die Karibik, um über Indien nach Österreich zurückzuführen. Während Ideen für Klischee-Musiken rasch gefunden sind (die Titelmelodie aus dem Film „Fluch der Karibik“, oder der Song „I like to move it, move it“ aus dem Film „Madagaskar“) ist die Annäherung an die traditionelle Musik des jeweiligen Landes schwieriger. An einigen Stellen entbrennen Auseinandersetzungen darüber, ob virtuose, im individuellen Instrumentalunterricht erworbene Stücke ins Programm aufgenommen werden sollen, wenn es ihnen gleichzeitig an der angestrebten Authentizität fehlt. Für das Abschlusskonzert müssen hierfür Kompromisse ausgehandelt werden.

Interessant ist bei diesem Projekt, dass die Schülerinnen und Schüler das Spannungsfeld Klischee und „echte“ Musik wählen. Was zunächst als praktikable Idee erscheint, um Spaßnummern im Programm unterzubringen und trotzdem Anspruch zu behalten, führt im Laufe des Projektes zu ausführlichen und fordernden Diskussionen. Mit dem Eintreffen eines indischen Musikers und einer Tänzerin lateinamerikanischer Stile verstärkt sich der Diskussionsbedarf erneut. Die Diskussion um Klischee und Authentizität kann grundsätzlich als fruchtbar und bildend für die Jugendlichen gewertet werden. Aus einem transkulturellen Blickwinkel heraus könnte allerdings andererseits auch gefragt werden, ob die Titelmusik aus „Fluch der Karibik“ nicht auch als Mischform karibischer Klänge mit Hollywood-Filmmusik durchaus ihren „Echtheitswert“ besitzt – und ob in weiterer Folge mit einer Diskussion um Klischee und Authentizität wiederum Verfestigungen vorgenommen werden.

2. MUSIK DER WELT AUF 77 QUADRATKILOMETERN: In diesem Projekt erforschen Schülerinnen und Schüler des 11. Jahrgangs die Musiken in ihrem Heimatbezirk Hamburg-Altona. Zunächst werden Methoden der Feldforschung eingeführt und geübt. Die Jugendlichen sammeln Bild- und Tonmaterial vor Ort, dokumentieren bedeutsame Standorte und führen Interviews durch. Anschließend erarbeiten sie Vorträge für Präsentationen und zeigen sie bei einer großen Schulveranstaltung. Gleichzeitig entsteht ein Schulkonzert, für das Schülerinnen und Schüler mit Vertreterinnen und Vertretern verschiedener Musikkulturen gemeinsam proben. Ein großes Schulfest, bei dem musiziert und erworbenes Wissen vorgestellt werden kann, bildet den Abschluss des Projektes.

In diesem Projekt sind alle vier Herzstücke gleichermaßen enthalten: Musiker zeigen ihr Tun und ihre Schaffenswelt, es wird vorgemacht und nachgemacht, es wird recherchiert und schließlich das Erworbene zusammen gefeiert. Die Arbeitsform der Feldforschung erweist sich als gut geeignetes Instrument der inhaltlichen und dabei respektvollen und reflektierten Annäherung.

3. DEUTSCHER SCHLAGER: Eine gymnasiale Unterstufenklasse (6. Jahrgang) in Wien wird von Kindern mit sehr unterschiedlicher Herkunft und Zuwanderungsgeschichten besucht. Nur ein einziger Junge hat keinen Migrationshintergrund. Die Musiklehrerin konfrontiert die Kinder mit deutschsprachiger Schlagermusik der 1950er- bis 1970er-Jahre. Die Kinder erfahren zunächst Grundlegendes zu den Hintergründen und musikalischen Mitteln sowie zur Form des Schlagers und erarbeiten anschließend in Kleingruppen eine Bewegungsperformance mit Kostümen und Requisiten, welche die musikalische Form, den Textinhalt und den musikalischen Ausdruck des gewählten Stücks berücksichtigen soll. In diversen Zwischenpräsentationen geben die Kinder einander Rückmeldung in Hinblick auf gelungene Aspekte und noch vorhandene Schwachstellen. Am Elternsprechtag werden die Performances aufgeführt.

Dieses Projekt dreht die Annäherung an das Fremde gewissermaßen um. Das in Frage stehende Fremde ist hier eine musikalische Strömung im Einwanderungsland: der deutsche Schlager. Während der Arbeit wurde dies offenbar: Die Kinder erarbeiten Sinn und Inhalt der Liedtexte in der für sie Nicht-Muttersprache, sie fragten häufig nach der Bedeutung von Metaphern. Die Umsetzungen blieben entweder banal oder waren humoristisch. Der Stil der Musik wurde kritiklos entgegengenommen. Zwei Aspekte erscheinen besonders interessant: Erstens die Tatsache, dass noch vor einigen Jahren und in vergleichbaren Altersstufen mit vorwiegend österreichischen Kindern die Arbeit mit deutschen Schlagern auf große ästhetische Ablehnung gestoßen wäre. Zweitens mein Pausengespräch mit einer anderen Musiklehrerin der Schule, die mich darauf hinwies, dass die vielen Kinder mit Migrationshintergrund an der Schule „unbedingt viel über die österreichische Musikkultur lernen wollen, weil sie dazugehören möchten“ sich also die Frage nach Umgehen mit den Musiken aus den Herkunftskulturen der Kinder im Unterricht für sie gar nicht stelle. Eine systematische Untersuchung dazu, wie aktuell an Schulen mit einem hohen Anteil an Kindern mit Migrationshintergrund im Musikunterricht gearbeitet wird bzw. welche Haltungen bei den Lehrenden zu Unterrichtszielen vorherrschen, erscheint mir eine wichtige Basis für die zukünftige Weiterarbeit zu sein.

4. STRAßENMUSIKER: Ausgangspunkt für das Projekt ist ein Interview einer Wiener Kulturpolitikerin in einer großen österreichischen Tageszeitung, in dem sie ihre Idee präsentiert, das „störende“ Auftreten von Straßenmusikerinnen und -musikern in der historischen Wiener Innenstadt künftig verbieten zu wollen. Eine Gruppe von Musikstudierenden plant daraufhin ein Projekt mit einer Schulklasse, um dagegen politisch aktiv zu werden. Sie möchten die STRAßENMUSIKER schützen. Die Schülerinnen und Schüler einer 11. Klasse führen dabei verschiedene Aktivitäten durch: Sie treten selbst öffentlich musizierend auf, um sich besser in die Situation der Straßenmusiker hineinversetzen zu können; sie forschen über die Musikerinnen und Musiker (mittels Filmdokumentation, Befragung und teilnehmender Beobachtung), und sie befragen die zuständigen Magistratsstellen nach Hintergründen für das Vorhaben der Politikerin. Das Ergebnis bilden Präsentationen und Filmclips, die im Internet gepostet und öffentlich präsentiert werden, um andere Menschen auf das Problem hinzuweisen. Fasziniert und betroffen sind die Jugendlichen vor allem von den Lebensgeschichten und -bedingungen der Musikerinnen und Musiker sowie von

den höchst unterschiedlichen Musikarten, Instrumenten und musikalischen Stilmischungen, die sie dabei kennen lernen.

STRAßENMUSIKER verbindet wieder mehrere Herzstücke: Tun (selbst Straßemusizieren) verknüpft sich mit gezeigt bekommen und recherchieren. Auffallend ist daneben noch die starke gesellschaftspolitische Praxisrelevanz, die bis zur politischen Aktivität einzelner Gruppen führt. Wie auch im Hamburger Projekt wird mit Mitteln der Feldforschung gearbeitet. Die Feldforschung – als die vorherrschende empirische Forschungsmethode der Bezugswissenschaft Ethnomusikologie – scheint eine zielführende Methode bei der schulischen Projektarbeit im vorliegenden Themenfeld zu sein. Als wichtige Erfahrung im Sinne transkultureller Wirklichkeiten können außerdem die Schülerbeobachtungen zu den musikalischen Stilmischungen auf den Wiener Straßen gewertet werden.

5. TAG DER RELIGIONEN: Eine 10. Klasse erarbeitet den musikalischen Rahmen für einen Aktionstag, bei dem sich Vertreterinnen und Vertreter der großen Weltreligionen an ihrer Schule begegnen. Es gilt, den Mitschülerinnen und Mitschülern, Lehrerinnen und Lehrern sowie den Gästen musikalische Performances und passende Moderationen zu bieten. Der Erfolgsanspruch ist vor allem wegen des Auftritts vor den eigenen Mitschülerinnen und Mitschülern hoch. Um dem breiten Rahmen zu entsprechen, suchen die Jugendlichen zunächst Musikstücke aus religiösen und rituellen Zusammenhängen. Sie proben, musizieren und präsentieren die Musikstücke mit dem Ziel, möglichst stilgerechte Vorträge zu erreichen. Es gibt eine Vereinbarung über große Selbstständigkeit und Eigenverantwortlichkeit der Schülerinnen und Schüler, die eingehalten wird. Die Lehrerin ist nur in wenigen Probensequenzen direkt anleitend tätig. Konfliktreiche Auseinandersetzungen treten schließlich bei der Auswahl von Musikstücken aus dem muslimischen Kulturkreis auf. Die Diskussionen darüber gestalten sich zu Beginn schwierig, können später jedoch in Meta-interaktionsphasen einigermaßen gelöst werden und führen letztlich zu intensiver Kommunikation mit den religiösen Vertretern am „Tag der Religionen“ selbst. Der selbstgesetzte Anspruch an die stilgerechte Ausführung musikalischer Genres führt beispielsweise auch zu der Entscheidung, hinduistische Musik nur vom Band abzuspielen und die Gründe für diese Lösung dem Publikum zu erklären.

Wieder treffen wir in diesem Projekt auf die Frage der Authentizität bzw. des „Stilgerechten“, diesmal im Spannungsfeld mit einer angestrebten „coolen Performance“. Während im Projekt WELTREISE dieser Imperativ von den Jugendlichen selbst entwickelt und dann durch die externen Musikerinnen und Musiker aufgegriffen wird, kommt er in TAG DER RELIGIONEN aus dem Bestreben der Jugendlichen, mit ihren Beiträgen sowohl den Mitschülerinnen und Mitschülern als auch den Vertreterinnen und Vertretern der Religionen gerecht werden zu wollen. In beiden Fällen lässt sich gut sehen, wie die Realitätsanbindung von Projektzielen (Aufführungen in der „echten Welt“, Musizieren mit Kulturvertretern) die bildenden Prozesse (Auseinandersetzung über Merkmale und Aufführungsqualität der Musiken) erzeugen. Deutlich sichtbar wird hier außerdem, dass der Grad der Annäherung (hier an ein muslimisches Lied) im Projekt verhandelbar bleibt und nicht erzwungen werden kann.

In allen Projekten kommt es zu alltags- und gegenstandsnahen Aktionsformen und Erfahrungsräumen (feldforschen, musizieren, besuchen, vormachen und nachmachen), innerhalb derer junge Menschen den jeweiligen Gebieten wie „Aspekte von Musikkulturen“, „bestimmte Musizierformen“, „zugehörige historische, ästhetische oder soziokulturelle Fragen“ usw. auf stimmige Weise näherkommen und zu ihnen Position beziehen können. Alle beschriebenen Projekte zeichnen sich dadurch aus, dass die Lernenden das Ausmaß sowie das Tempo ihrer Annäherung laufend aushandeln. Dabei orientiert sich ihr Handeln an einem zuvor gemeinsam vereinbarten Projektplan, der die notwendige Verbindlichkeit schafft. Besonders hohe Energie entfalten die Projekte beim Herannahen von Ergebnispräsentationen oder Aufführungen. Die impliziten Projekterfahrungen vertiefen und explizieren sich in Momenten der Metainteraktion. In diesen Momenten der mitunter streitbaren Auseinandersetzung werden Fragen aufgeworfen, die von der Gruppe geklärt werden müssen, bevor weiter gearbeitet werden kann. Die Projektlehrerinnen und Projektlehrer übernehmen die Aufgabe, Kontakte herzustellen und bei Bedarf die Lernenden musikalisch zu unterstützen. Besonders wichtig ist ihre Aufgabe, die Meinungsbildungsprozesse mit zu betreuen. Dass aktuell an vielen Stellen Unklarheit über die Ziele und die angestrebten Kompetenzen von Welt-Musik-Pädagogik herrscht, wurde an einigen Stellen ebenfalls deutlich.

Zeigen – Tun – Recherchieren – Feiern bilden prägende Tätigkeiten. Versucht man die Tätigkeiten und Projekte zu Typen zu fassen, dann könnten dies die folgenden, die vorherrschenden Projektformen der Welt-Musik-Pädagogik sein: Performanceprojekte, Interaktionsprojekte, Gestaltungsprojekte und Rechercheprojekte.

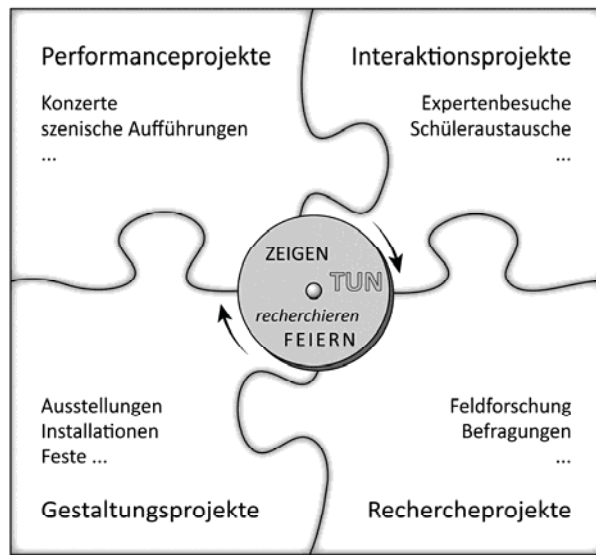


Abb. 3: Tätigkeiten und Projekttypen

Chancen und Hürden

Die folgende Tabelle zeigt nun zusammenfassend die von mir anhand der vorherigen Ausführungen ausgemachten Chancen und Hürden von Lehrgangsunterricht und Projektarbeit im Themenfeld Welt-Musik-Pädagogik. Manche Aspekte finden sich dabei mit Absicht sowohl als Chance als auch als Hürde wieder, denn abhängig von der Situation kann derselbe Aspekt zur Chance oder auch zum Problem werden. So kann etwa die Verhandelbarkeit der Inhalte und Themen bei der Projektarbeit gerade die positiv-bildenden Auseinandersetzungen über Werte, Haltungen und Einstellungen zu verschiedenen Kulturen provozieren. Dieselbe Verhandelbarkeit kann bei schwieriger Peer-Situation jedoch auch dem „Recht der Stärkeren“ Vorschub leisten. Im Projekt wird dann beispielsweise nur mit Musiken der meinungsführenden Gruppenmitglieder gearbeitet. Ebenso kann das Exemplarische der Projektarbeit als einprägsames Modell für spätere eigene Zugänge zu fremden Kulturen wirken. Es kann andererseits auf andere Lernende wiederum verengend wirken. Ihnen fehlt vielleicht die Breite der Beschäftigung mit unterschiedlichen Kulturen im Musikunterricht.

Welt-Musik-Pädagogik: Chancen und Hürden von Lehrgangsunterricht und Projektarbeit		
	Lehrgang	Projekt
Chancen	<p><i>Breite Beschäftigung:</i> Es ist möglich, „mehr Stoff“ unterzubringen, weil der Unterricht eng rhythmisiert stattfinden kann. Vielfältige Aspekte und Themen können aufgegriffen werden, z. B. Kulturen/Teilkulturen, Wissen über Veränderungsdynamiken von Kulturen.</p> <p><i>Angemessene Medien und Arbeitsformen:</i> Lehrende vermitteln fremdkulturelle Musiken durch angemessene Medien und Tätigkeitsformen (z. B. durch Vor- und Nachmachen bei <i>non-sheet music</i>/Hören bei ritueller Musik/Bewegen bei Tanzmusik ...)</p> <p><i>Auffangen schwieriger Peersituationen:</i> Die Steuerung sozialer Spannungen ist im enger geführten Unterricht eher als im offenen Projektunterricht möglich.</p> <p><i>Strukturiertheit:</i> Lehrgangsunterricht erweist sich als gut geeignet für Kinder mit hohem Bedarf an Strukturierung von Unterricht und Wissensvermittlung.</p>	<p><i>Verhandelbare Inhalte:</i> In Projekten können Lernende eher darüber bestimmen, welche Musiken Inhalt der Arbeit sind und ob z. B. Musiken aus der eigenen Herkunftskultur Thema sein sollen.</p> <p><i>Verhandelbares Maß und Tempo der Annäherung:</i> Ebenso kann bestimmt werden, wie weit und wie rasch die Annäherung erfolgen soll bzw. welchen Stellenwert bestimmte Musiken in der Projektarbeit erhalten, hier kann gruppenspezifisch oder individuell differenziert werden.</p> <p><i>Reflexive Haltung:</i> Reflexionstechniken und Metainteraktion sind der Projektarbeit grundgelegt, sie heben implizite Erfahrungen und fordern dazu auf, Irritationen, positive Erlebnisse, ästhetische Werturteile und Haltungen zu benennen.</p> <p><i>Mit Kulturvertreterinnen und Kulturvertretern arbeiten:</i> Das Einbeziehen von Externen in längere Projektprozesse ist leichter möglich – Musizierexpertisen und kulturelles Wissen bzw. Können von Kulturvertretenden wird mit vollzogen und für eigene Explorationen genutzt.</p> <p><i>Präsentation sichert Konzentration:</i> Gegen Ende von Projekten führt die herannahende Ergebnispräsentation zu hoher Energie, Konzentration und auch Solidarität in den Projektgruppen.</p> <p><i>Exemplarische Vertiefung als Modell:</i> Exemplarische Auseinandersetzung mit einem fremdkulturellen Bereich kann als Modell für weitere Annäherungen außerhalb der Schule genommen werden.</p>
Hürden	<p><i>„Schulbuchbezogenheit“:</i> Aus methodisch-didaktischer Überforderung bleibt der Unterricht eng an Vorlagen „hängen“.</p> <p><i>Enge in den Auseinandersetzungsweisen:</i> Jugendliche finden in der selbstständigen Vertiefung in das Thema mitunter für sie stimmigere Formen der Auseinandersetzung als jene, die im Unterricht angeboten werden.</p> <p><i>Fehlende Vereinzelnung:</i> Einfühlung braucht Vereinzelnung und freie Räume. Im Lehrgang kommt es bei einzelnen Lernenden eher zu fehlenden Verstehensschleifen.</p>	<p><i>„Wenig Stoff“:</i> Im Projekt herrscht tendenziell Begrenztheit der Auseinandersetzung mit Fremdkulturellem. Es kommt nur im Ausmaß des im Projekt Verhandelten vor bzw. als exemplarische Vertiefung.</p> <p><i>Gruppenstruktur bestimmt Inhalte und Arbeitsweisen:</i> Es besteht die Gefahr einer schwierigen Peersituation bei der Auseinandersetzung über die Projektinhalte, die Musikauswahl und die Umgangsweisen. Das „Recht der Stärkeren“ und das „Recht einer Leitkultur“ bzw. Vorerfahrungen und Vorlieben haben in Projektgruppen hohe Kraft.</p>

Tabelle 2: Welt-Musik-Pädagogik organisiert als Lehrgangsunterricht bzw. als Projektunterricht

Ausblick – Reflexives Handeln bedarf reflexiver Orte und kooperativer Prozesse

Vieles gibt es in nächster Zeit musikpädagogisch zu bedenken und zu tun. Es wird erstens um eine Erweiterung des Methodenrepertoires hinsichtlich der Arbeit mit Weltmusik und der soziokulturell gemischten Musikklassen gehen und zweitens um die Gestaltung von Musikunterricht als wechselseitiges Spiel zwischen Lehrenden und Lernenden als Vertreterinnen und Vertreter von Teilkulturen. Es mag drittens um eine erhöhte Sensibilität für die schon erfolgte „Europäisierung“ von Musiziermaterial der Weltmusik gehen und um das Entwickeln eines genauen und kritischen Praktikerblicks für gut einsetzbares und doch hinreichend authentisches Material. Projektarbeit ist dabei mit Sicherheit nicht das einzige Mittel der Wahl. Mit dem Wissen um Vor- und Nachteile von Projektarbeit und Lehrgangsunterricht mag bewusst zwischen diesen Arbeitsweisen gewählt werden. Unterschiedliche Menschen und Gruppen brauchen beides zum richtigen Zeitpunkt und in der richtigen Form. Beides zu kennen und sowohl das pädagogische Handlungsrepertoire als auch ausreichende musikalische Fertigkeiten dafür zu besitzen, mag viertens ein wichtiges Ziel in der Ausbildung sein.

Darüber hinaus zeigen sich noch weitergehende Konsequenzen für die Aus- und Weiterbildungsinstitutionen. In angehenden Musiklehrerinnen und Musiklehrern neben Inhaltswissen und Methodenkenntnis vor allem Offenheit für Kooperation und Reflexion sowie eine grundsätzliche Differenz-, Dominanz- und Kontextsensibilität anzulegen, ist aus meiner Sicht ein Aufgabenbündel, für das es sich zu denken und zu arbeiten lohnt – mit dem übergeordneten Ziel, dass solche Anlagen ein Leben lang erweitert werden.

Literatur

- BARTH, Dorothee/OTT, Thomas (2008). *Interkulturelle Bildung*. In: CLAUSEN, Bernd/NIESSEN, Anne/ROLLE, Christian (Hg.). *Musikpädagogik vor neuen Herausforderungen* (BFG-Kontakt 4). Beiträge und Berichte 2005 bis 2007, S. 147–155.
- BARTH, Dorothee (2008). *Ethnie, Bildung oder Bedeutung? Zum Kulturbegriff in der interkulturell orientierten Musikpädagogik* (= Forum Musikpädagogik, Bd. 78, hrsg. v. KRAEMER, Rudolph-Dieter) Augsburg: Wißner.
- BASTIAN, Johannes/GUDJONS, Herbert (Hg.) (1994). *Das Projektbuch. Theorie – Praxisbeispiele – Erfahrungen*. 3. Auflage [Orig. 1990]. Hamburg: Bergmann und Helbig.
- BASTIAN, Johannes/GUDJONS, Herbert (Hg.) (2006). *Das Projektbuch II. Über die Projektwoche hinaus – Projektlernen im Fachunterricht*. 4. Auflage [Orig. 1990]. Hamburg: Bergmann und Helbig.
- BENDER-SZYMANSKI, Dorothea (2010). *Interkulturelle Kompetenz bei Lehrerinnen und Lehrern aus der Sicht der empirischen Bildungsforschung*. In: AUERNHEIMER, Georg (Hg.). *Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität*. 3. Auflage [Orig. 2003]. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 201–228.
- BOHNSACK, Ralf (2009). *Gruppendiskussion*. In: FLICK, Uwe/VON KARDOFF, Ernst/STEINKE, Ines (Hg.). *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*, S. 369–384.

- BÖHLE, Reinhard C. (Hg.) (1996). *Aspekte und Formen interkultureller Musikerziehung: Beiträge vom 2. Symposium zur Interkulturellen Ästhetischen Erziehung an der Hochschule der Künste Berlin*. Frankfurt am Main: Verlag für Interkulturelle Kommunikation.
- CLARKE, John et al. (1979). *Jugendkulturen im Widerstand. Milieus, Rituale, Provokationen*. Frankfurt/Main: Syndikat.
- CLAUSEN, Bernd/HEMETEK, Ursula/SAETHER, Eva (Hg.) (2009). *Music in Motion: Diversity and Dialogue in Europe; study in the frame of the „ExTra! Exchange Traditions“ project*. Bielefeld: transcript.
- DETTERTBECK, Markus. *Musikunterricht multikulturell – Singen, Spielen, Trommeln, Tanzen: Praxismodelle für den Zugang zur Musik anderer Kulturen*. In: MIP Journal 07/2004, Innsbruck/Rum: Helbling Verlag, S. 54–56.
- EMER, Wolfgang/LENZEN, Klaus-Dieter (2005). *Projektunterricht gestalten – Schule verändern. Projektunterricht als Beitrag zur Schulentwicklung* (= Bd. 6 aus der Reihe Basiswissen und Pädagogik. Unterrichtskonzepte und -techniken hrsg. von BÖNSCH, Manfred/KAISER, Astrid). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- EUROPEAN PARLIAMENT AND THE COUNCIL OF THE EUROPEAN UNION (2006). *Recommendation of the European parliament and of the Council of December 2006 on key competences for life-long learning*. http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/site/en/oj/2006/l_394/l_39420061230en00100018.pdf [20.2.2010].
- FREY, Karl (2005). *Die Projektmethode. „Der Weg zum bildenden Tun“*, 10. überarbeitete Auflage [Orig. 1982]. Weinheim und Basel: Beltz.
- FURCH, Elisabeth (2009). *Neue Kompetenzen von LehrerInnen im Umgang mit kultureller Vielfalt*. In: *Erziehung und Unterricht*. Jänner/Februar 1–2/2009, S. 60–69.
- GROßEGGER, Beate/HEINZLMAIER, Bernhard (2007). *Die neuen Vorbilder der Jugend. Stil- und Sinnwelten im neuen Jahrtausend*. Wien: G&G Verlag.
- HAMBURGER, Franz/BADAWIA, Tarek/HUMMRICH, Merle (Hg.) (2005). *Migration und Bildung. Über das Verhältnis von Anerkennung und Zumutung in der Einwanderungsgesellschaft* (= Schule und Gesellschaft, Bd. 35). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- HAMETNER, Stephan (2006). *Musik als Anstiftung. Theorie und Praxis einer systemisch-konstruktivistischen Musikpädagogik*. Heidelberg: Carl-Auer Verlag.
- JÜNGER, Hans (2003). *Prinzipiell interkulturell. Plädoyer für einen kulturübergreifenden Musikunterricht*. In: *Diskussion Musikpädagogik* 17/2003, S. 15–21.
- KAISER, Hermann Josef (Hg.) (1992a). *Meine Erfahrung – Deine Erfahrung?! oder: Die grundlagentheoretische Frage nach der Mitteilbarkeit musikalischer Erfahrung*. In: DERS. *Musikalische Erfahrung. Wahrnehmen – Erkennen – Aneignen* (= Musikpädagogische Forschung, Bd. 13). Essen: Die Blaue Eule, S. 100–114.
- KAISER, Hermann Josef (2004). *Ent-Fremdung. Zum prinzipiell sub-kulturellen Charakter von Musik in der Schule*. In: ANSOHN, Meinhard/TERHAG, Jürgen (Hg.). *Musikunterricht heute 5. Musikkulturen – fremd und vertraut*. Oldershausen: Lugert, S. 35–48.
- KAISER, Hermann Josef (2008). *Kulturelle Identität als Grenzerfahrung*. In: *Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik*. <http://www.zfkm.org/08-kaiser.pdf> [6.4.2009].
- KRUSE, Matthias (Hg.) (2003). *Interkultureller Musikunterricht* (= Musikpraxis in der Schule, Bd. 7, hrsg. v. HELMS, Siegfried/SCHNEIDER, Reinhard). Kassel: Bosse.
- MALMBERG, Isolde (2012). *Projektmethode und Musikunterricht. Didaktisch-methodische Perspektiven der Projektmethode für Lehr- und Lernprozesse im Musikunterricht* (= Theorie und Praxis der Musikvermittlung, Bd. 9, hrsg. v. Marie-Luise Schulten). Wien – Zürich – Münster: LIT.

- MASET, Pierangelo (1998). *Zwischen Vermittlungskunst und Maschinengefüge: Ästhetische Bildung der Differenz*. In: INTERNATIONALE GESELLSCHAFT DER BILDENDEN KÜNSTE (Hg.). Kunst lehren? Künstlerische Kompetenz und kunstpädagogische Prozesse – Neue subjektorientierte Ansätze in der Kunst und Kunstpädagogik in Deutschland und Europa, Stuttgart, S. 196–205.
- MÜLLER, Renate/GLOGNER, Patrick/RHEIN, Stefanie/HEIM, Jens (Hg.) (2002). *Wozu Jugendliche Musik und Medien gebrauchen. Jugendliche Identität und musikalische und mediale Geschmacksbildung*. Weinheim und München: Beltz.
- NICK, Peter (2005). *Spiel mit der Differenz. Konstruktionen von Fremdheit, Kultur und Identität*. In: HAMBURGER, Franz/BADAWIA, Tarek/HUMMRICH, Merle (Hg.). Migration und Bildung. Über das Verhältnis von Anerkennung und Zumutung in der Einwanderungsgesellschaft (= Schule und Gesellschaft, Bd. 35). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 245–256.
- NUSCHE, Deborah/SHEWBRIDGE, Claire/RASMUSSEN, Christian (2009). *Thematic Review on Migrant Education. OECD Länderbericht für Österreich: Empfehlungen zur Bildung von SchülerInnen mit Migrationshintergrund*. http://www.bmukk.gv.at/medienpool/18818/austriacountrynote_nusche.pdf [3.2.2010].
- OTT, Thomas (1998). *Unsere fremde Musik. Zur Erfahrung des „Anderen“ im Musikunterricht*. Skript zur Antrittsvorlesung in der Erziehungswissenschaftlichen Fakultät der Universität zu Köln am 29. Januar. <http://www.thomasottpages.de/wp-content/uploads/Unsere-fremde-Musik.pdf> [12.8.2012].
- OTT, Thomas (2006). *Musikinteressen von Immigrantenkindern in Kölner Schulen und ihre Erfahrungen im Musikunterricht*. In: NOLL, G./PROBST-EFFAH, G./SCHNEIDER, R. (Hg.). Musik als Kunst, Wissenschaft, Lehre. Festschrift für Wilhelm Schepping zum 75. Geburtstag, Münster: Edition octopus, S. 359–374.
- OTT, Thomas (2008). *Musikunterricht mit Immigranten – wie mögen Musikpädagogik und -didaktik damit fertig werden!* In: OTT, Thomas/VOGT, Jürgen (Hg.). Unterricht in Musik – Rückblick und aktuelle Aspekte. Symposium der Wissenschaftlichen Sozietät Musikpädagogik zum 90. Geburtstag von Heinz Antholz, Münster: LIT, S. 6–15.
- PRENGEL, Annedore (2006). *Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik* (= Schule und Gesellschaft, Bd. 2). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- REICH, Kersten (2008). *Konstruktivistische Didaktik. Lehr- und Studienbuch mit Methodenpool*. Weinheim und Basel: Beltz.
- RUCKER, Helene (2003). *Kompetenzprofil für „begabende Lehrerinnen und Lehrer“*. In: Erziehung und Unterricht November/Dezember 9–10/03, S. 985–992.
- SCHATT, Peter W. (2007). *Einführung in die Musikpädagogik*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- SCHIPPERS, Huib (2006). *Attitudes, Approaches and Actions. Learning and Teaching the musics of Minorities in Europe*. In: CLAUSEN, Bernd/HEMETEK, Ursula/SAETHER, Eva (Hg.). Music in Motion. Diversity and Dialogue in Europe. Study in the frame of the „ExTra! Exchange Traditions“ project. Bielefeld: transcript, S. 287–296.
- SCHÜTZ, Volker (1997). *Interkulturelle Musikerziehung – Vom Umgang mit dem Fremden als Weg zum Eigenen*. In: Musik & Bildung, Heft 5/1997. S. 4–7.
- SIELERT, Uwe/JAENEKE, Katrin/LAMP, Fabian/SELLE, Ulrich (2009). *Kompetenztraining ‚Pädagogik der Vielfalt‘. Grundlagen und Praxismaterialien zu Differenzverhältnissen, Selbstreflexion und Anerkennung*. Weinheim und München: Juventa-Verlag.

- VOGT, Jürgen (2001). „*Das Eigene und das Fremde*“ – *Nur ein Modethema der Musikpädagogik?*“
In: EHRENFORTH, Karl Heinrich (Hg.) (2001). *Musik – Unsere Welt als andere. Phänomenologie und Musikpädagogik im Gespräch*. Würzburg: Königshausen & Neumann, S. 59–74.
- WALLBAUM, Christopher (2007). *Jugend-Kultur und ästhetische Praxis im Musikunterricht*. In: *Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik* 2007, S. 22–38. <http://home.arcor.de/zf/zfkm/home.html> [11.8.2012].
- WELSCH, Wolfgang (1997). *Transkulturalität. Zur veränderten Verfassung heutiger Kulturen*. In: SCHNEIDER, Irmela/THOMSEN, Christian W. (Hg.). *Hybridkultur. Medien, Netze, Künste*. Köln: Wienand, S. 67–90. Bratislava: ASCO.

