Gözde Özenç İra

Eine Autoethnographie einer türkischen Forscherin zur interkulturellen Musikerziehung in Deutschland: Begegnungen in Grundschulen in Nordrhein-Westfalen (Köln)

Seit sieben Jahren arbeite ich als wissenschaftliche Mitarbeiterin im Studiengang Grundschulpädagogik an der Hacettepe-Universität in der Türkei. In diesem Rahmen habe ich mich in meiner Forschung mit der Bildung geflüchteter Kinder, insbesondere syrischer Herkunft, befasst. Dabei interessierte mich zunehmend, welche ethischen und emotionalen Entscheidungen Lehrkräfte im Kontext kultureller Vielfalt treffen und wie sich Begegnungen mit Kultur im Klassenzimmer pädagogisch gestalten lassen. Diese Fragestellung führte mich schließlich – im Rahmen des Postdoktorandenprogramms des Wissenschaftlich-Technologischen Forschungsrats der Türkei (TÜBİTAK) – in den Jahren 2025/26 nach Köln mit dem Ziel, kulturell sensiblen Musikunterricht an Grundschulen zu erforschen.

In der vielsprachigen und multiethnischen Stadt Köln ist kulturell sensible Musikerziehung nicht nur ein theoretisches Konzept, sondern eine täglich gelebte Realität – hörbar in Kinderliedern, Spielen und Stimmen in Klassenzimmern. Als ich hierherkam, war mein Plan, zu beobachten, wie Lehrkräfte im Musikunterricht kulturelle Bezüge didaktisch einbinden – also welche Methoden, Materialien, Strategien und Bewertungsformen sie dabei verwenden.

Doch bald wurde mir klar, dass kulturell sensible Musikerziehung nicht nur eine Lehrpraxis ist, sondern auch ein Prozess, in dem sich die Forschende selbst verwandelt. Der Musikunterricht öffnete Räume, in denen Bedeutung, Kontext und ethische Orientierung ständig neu ausgehandelt werden. In diesem Beitrag folge ich der Spur meiner eigenen Transformation, indem ich untersuche, wie Momente der Stille, der Anerkennung und der ethischen Aufmerksamkeit zu einer Form des Wissens werden. Als Person, die ihre Deutschkenntnisse noch erweitert, lernte ich in jeder Begegnung mit Lehrkräften und Kindern nicht nur zuzuhören, sondern auch die Pausen zwischen ihren Sätzen wahrzunehmen. In diesen Pausen lagen manchmal Zögern, manchmal Sensibilität – und manchmal eine feine Höflichkeit, die mein Fremdsein bemerkte.

Einmal sagte ich während einer Unterrichtsbeobachtung zu den Kindern: „Ihr könnt mich alles fragen.“ Ein achtjähriger Junge hob die Hand und fragte: „Bist du türkisch?“ Ich war überrascht – nicht wegen der Frage selbst, sondern wegen ihrer Direktheit. Ich lächelte und antwortete: „Ja.“ Das Kind nickte zufrieden, fast stolz: „Hab ich mir gedacht.“ In diesem Moment veränderte sich die Atmosphäre im Raum. Einige Kinder sahen sich an, andere schwiegen. In ihren Blicken lagen Neugier, aber auch ein kurzer Moment des Innehaltens. Diese kurze Szene veränderte nicht nur meine Perspektive, sondern auch die Wahrnehmung der

Kinder: Eine Frage, eine Antwort und ein Moment der Stille genügten, um meine eigene Position im Forschungsfeld zu verschieben. Die Frage des Kindes war dabei nicht nur Ausdruck kindlicher Neugier, sondern zugleich ein Versuch, mich in die soziale Wirklichkeit eines Klassenzimmers einzuordnen. Diese kleine Szene offenbarte, dass kulturelle Sensibilität nicht nur zwischen Lehrkräften und Schüler:innen verhandelt wird, sondern ein relationaler Prozess ist, der alle Beteiligten des Klassenraums umfasst. Ich war nicht mehr nur eine Forscherin, die über kulturell sensible Musikerziehung schreibt – ich war zugleich Beobachterin und Beteiligte dieser Begegnung.

Die Ethik der Stille

Dieser Moment – die Frage „Bist du türkisch?“ – verschob die Ordnung des Forschens: In einem einzigen Satz tauschten Beobachterin und Beobachtete ihre Positionen. Ich, die Daten sammelte, wurde zur Gesehenen. In diesem Blick verkörperte sich eine Form von Reflexivität, die keine methodische Distanz darstellte, sondern ein körperlich erfahrenes Erkanntwerden. Diese Erfahrung verwischte die Grenzen zwischen Wissen und Beziehung.

Reflexivität wurde zu einer Bewegung, in der sich Erkenntnis und Verletzlichkeit kreuzten. Sie war kein methodischer Reflex, sondern eine Antwort auf den Moment, in dem der eigene Blick zurückgeworfen wurde. Auch das, was Carolyn Ellis und Arthur P. Bochner (2000) als relationale Ethik beschreiben, zeigte sich hier – nicht als Regel, sondern als Haltung. Ethik erschien in der Tonlage meiner Antwort, im kurzen Zögern vor dem Lächeln, in der Art, wie ich das Schweigen aushielt. In solchen Mikromomenten wurde Forschen zu einem Akt des In-Beziehung-Seins, zu einer Form des Mitdenkens (Ellis 2007).

Vielleicht ist Reflexivität genau das: sich sehen zu lassen, ohne zu wissen, was der Blick des Anderen zurückwirft. Jede Begegnung ließ mich aufs Neue spüren, wie meine Worte und Pausen von den Blicken der Kinder geformt wurden. Stille war keine Abwesenheit von Kommunikation, sondern ein Raum, in dem sich Bedeutung neu bildete.

So verschob sich mein Verständnis von Forschung: weg von der Beobachtung, hin zu einem gemeinsamen Denken – zu einem Feld geteilter Fragilität, in dem Erkenntnis nicht produziert, sondern gemeinsam hervorgebracht wird. Diese autoethnografische Haltung ermöglicht es mir, mich als Forscherin zugleich zum Gegenstand der Untersuchung zu machen und über die gesellschaftlichen sowie pädagogischen Kontexte nachzudenken, in denen mein Wissen entsteht. Mein Blick ist bewusst positioniert: Meine persönliche Lernbiografie, meine migrationsbezogenen Forschungen in der Lehrer:innenbildung und meine forschungsbezogene Auseinandersetzung mit Musikpädagogik sind eng miteinander verknüpft.

In diesem Sinne verstehe ich Musik nicht nur als Untersuchungsgegenstand, sondern als Medium, durch das ich mich als Forschende und Lehrende stetig weiterentwickle. Pädagogik erscheint mir dabei weniger als Vermittlung von Wissen, sondern als ein Netz aus Beziehungen, Spannungen und ethischen Entscheidungen.

Die persönliche Reflexion über die ethische Dimension der Stille, die die Frage des Kindes in mir ausgelöst hatte, führte mich schließlich zu einer neuen Überlegung: Wie lässt sich diese ethische Haltung in der pädagogischen Praxis denken – und wo stößt sie an ihre Grenzen?

Die Reflexion über die Ethik der Stille öffnete den Blick für die Lehrkräfte selbst – für jene, die in ihrem Unterricht tagtäglich zwischen Wissen, Beziehung und Zurückhaltung balancieren. Wenn ich ihnen zuhörte, spürte ich, wie sich meine Fragen nach der eigenen Position in ihrer Praxis fortsetzten. Zwei Begegnungen mit Musiklehrkräften, deren unterschiedliche biografische und kulturelle Erfahrungen sie für die Zwischentöne des Unterrichts sensibilisiert hatten, prägten mich dabei besonders und werden im Folgenden dargelegt.

Pädagogische Perspektiven im Spiegel von Migrationserfahrung

Meine Fokussierung auf zwei Lehrkräfte mit eigener Migrationserfahrung war eine bewusste methodische Entscheidung. Dabei ging es mir nicht darum, zu implizieren, dass kulturelle Sensibilität eine Kompetenz sei, die ausschließlich oder primär Menschen mit Migrationshintergrund zugeschrieben werden kann. Ganz im Gegenteil: Ich wollte verstehen, wie sich diese Sensibilität insbesondere im Spannungsfeld einer biografisch verankerten, eigenen kulturellen Positionierung formt. Ihre Perspektiven bieten keine Lösung, sondern eröffnen eine tiefgründige Innensicht in die ethischen und pädagogischen Aushandlungsprozesse, die für alle Lehrkräfte in multikulturellen Kontexten relevant sind – unabhängig von ihrer Herkunft. Die bewusste Wahl dieser Perspektiven dient somit nicht der Verallgemeinerung, sondern der Tiefenschärfe.

Im Folgenden möchte ich zeigen, wie sich diese Begriffe in den Begegnungen mit den beiden Musiklehrkräften L12 und L7 entfalten und in der Praxis Gestalt annehmen. Die Begriffe „Ethik der Stille“, „leerer Raum“ und „gestalteter Raum“ sind keine theoretischen Kategorien, sondern aus meiner forschenden Erfahrung heraus gewachsene Beobachtungen. Sie entstanden im Prozess der Auseinandersetzung mit den Unterrichtspraktiken von L12 und L7 und verdichten sich zu einer heuristischen Linse, durch die ich die unterschiedlichen Formen kultureller Sensibilität zu verstehen versuche.

Begegnung mit L12 – Die Pädagogik des leeren Raums

Die erste Perspektive, die mich im Zusammenhang mit dem Thema „kulturelle Sensibilität“ nachhaltig beschäftigte, war die des Musiklehrers L12. Im Jahr 2003, im Alter von siebzehn Jahren, kam er aus Tschechien nach Deutschland, um Cello

zu studieren, und fand hier eine neue Heimat. Seine mittlerweile 22-jährige Erfahrung prägte einen beruflichen Weg in drei Akten: Auf das Diplom an einer deutschen Musikhochschule folgte eine Karriere als Konzertcellist in professionellen Orchestern; anschließend wechselte er an eine Musikschule mit dem Schwerpunkt auf Einzelunterricht. Die radikalste Wende vollzog sich 2019, als er – ohne Lehramtsstudium, über den Quereinstieg – Grundschullehrer für Musik wurde. Seitdem unterrichtet er alle Klassenstufen.

Im Gespräch mit mir erzählte er:

> „Zum Beispiel hatten wir letztes Jahr ein Lied von Ayliva – das ist eine Sängerin mit türkischen Wurzeln aus Recklinghausen. Wir haben dieses eine Lied, Beifahrer, gesungen."

Seine Stimme blieb ruhig, fast sachlich, als er den Namen aussprach. Eine türkischstämmige Sängerin – eine pädagogische Entscheidung unter vielen. Doch für mich war dies kein beiläufiges Detail. Ich, die türkische Forscherin, saß ihm gegenüber, und in genau diesem Moment nannte er eine türkischstämmige Künstlerin. Es war kein gezielter Hinweis, keine bewusste Geste. Doch in diesem Gesprächsmoment entstand ein kurzer Raum der Aufmerksamkeit, der zuvor nicht vorhanden war – ein Raum, in dem ich mich unversehens in der Rolle eines kulturellen Referenzpunkts wiederfand. Seine Methode der Inklusion – „wir singen auch türkische Lieder" – wies mir zugleich eine Rolle zu: die der stillen Expertin für die eigene Kultur. In dieser Sekunde spürte ich den feinen Unterschied zwischen einem Sprechen *über* eine Kultur und dem In-Beziehung-Treten *mit* ihr – oder mit einer Person, die sie verkörpert.

Die populäre Musik, auf die er sich bezog, war mir nicht vertraut. Die Erwartung, als „türkische Forscherin" automatisch alle kulturellen Ausdrucksformen zu kennen oder zu repräsentieren, warf mich auf mich selbst zurück. Sollte ich nun das Sprachrohr einer gesamten Kultur sein – oder einfach ich selbst? Diese persönliche Verunsicherung konfrontierte mich unmittelbar mit jener grundlegenden Frage, die auch viele Musiklehrkräfte in ihrem interkulturellen Alltag beschäftigt: der unmöglichen Erwartung, jede musikalische Zugehörigkeit zu kennen und zu verstehen.

In mir reifte eine Erkenntnis: Vielleicht geht es bei kultureller Sensibilität im Musikunterricht gar nicht um umfassendes Wissen, nicht um enge kulturelle Kompetenz. Vielleicht geht es vielmehr um eine Haltung – um die Fähigkeit, das Nichtwissen auszuhalten, die eigene Position beständig zu reflektieren und dennoch in Beziehung zu treten. Muss man alle musikalischen Zugehörigkeiten kennen, um kulturell sensibel unterrichten zu können? Oder reicht es aus, die eigenen persönlichen und professionellen Grenzen – bei gleichzeitiger Offenheit für Weiterentwicklung – anzuerkennen und gerade darin eine Form ethischer Praxis zu sehen?

Während ich noch über diese Spannung nachdachte, erläuterte er seine pädagogischen Grundsätze:

> „Es gibt Musik, die ist primitiv und blöd. Das gibt es ganz, ganz viel. Gerade an der Grundschule gibt es viele Lieder, die primitiv und einfach schlecht sind. Ich versuche, die nicht zu machen. Ich nehme Lieder, die musikalisch etwas aussagen und wertvoll sind."

Wenn es um religiöse Inhalte ging, wählte er eine ähnliche Zurückhaltung: „Ich versuche, das zu machen, wo kein Jesus vorkommt [...] dann können auch die muslimischen Kinder mitsingen."

Etwas später, fast beiläufig, fügte er hinzu: „Dann machen wir natürlich im Lehrplan auch ein bisschen Komponisten, also Johann Sebastian Bach und so – ‚die Kultur' quasi."

In diesem beiläufigen „Bach und so – ‚die Kultur' quasi" lag mehr, als es auf den ersten Blick schien. Es klang nach Routine – und zugleich nach einem Bedürfnis, sich auf etwas zu stützen, das Sicherheit und Orientierung bot. Vielleicht war es auch der Versuch, in der Vielfalt Halt zu finden – eine gemeinsame Klangsprache zu schaffen, die keiner Übersetzung bedurfte. Doch was wie eine neutrale pädagogische Haltung klang, konnte unterschwellig eine bestimmte kulturelle Ordnung nahelegen. Seine Berufung auf die Universalität der Musik war kein theoretisches Ideal, sondern ein praktischer Rahmen, der Stabilität und ein friedliches Miteinander ermöglichen sollte. In der Praxis jedoch blieb diese Universalität an das Vertraute gebunden – an eine Ästhetik, die er kannte und der er vertraute. Sein Bezug auf das „Wertvolle" und seine Distanzierung vom „Primitiven" spiegelten das Bestreben wider, Qualität und Zugänglichkeit zu verbinden, ohne dabei zu polarisieren.

Als ich seine Äußerungen im Ganzen hörte – seine Pausen, sein Zögern, sein Ringen um die treffendste Bedeutung, sein Ideal von einer friedlichen, gleichberechtigten Klasse und die vermeintliche Neutralität der Musik –, da hallte in mir dennoch eine Frage nach: Schafft diese Suche nach einem neutralen, universellen Konsens am Ende nicht doch eine unsichtbare Hierarchie? Diese ästhetische Unterscheidung speiste sich dabei nicht nur aus einem Bedürfnis nach pädagogischer Sicherheit, sondern auch – möglicherweise unbewusst – aus normativen Urteilen des westlich geprägten Kanons der Kunstmusik, in dem L12 sozialisiert wurde. Indem er eine Ästhetik als ‚wertvoll', eine andere als ‚primitiv' klassifizierte, schien er zwar zu einen, markierte damit jedoch zugleich unausgesprochene Grenzen. Es sind jene Normen, die festlegen, welche Musik als wertvoll und ‚kulturell' gilt, – und welche sie zur bloßen Primitivität abstempeln.

Mit dem Ausdruck „leerer Raum" meine ich nicht das Fehlen von Inhalt, sondern eine Form pädagogischer Zurückhaltung – einen Raum, in dem das Nichtgesagte ebenso wirksam ist wie das Gesagte. Seine Pädagogik beruhte nicht darauf, immer

mehr hinzuzufügen, sondern vielmehr darauf, manches bewusst wegzulassen – etwa Lieder mit religiösen oder allzu populären Bezügen, also Themen, die zu Diskussionen führen könnten. „Bislang hat sich noch kein Elternteil beschwert“, sagte er.

Was nicht vorkam, konnte auch nicht stören, nicht berühren, nicht verhandelt werden. Damit verdichtete sich für mich die Frage: Ist eine Stille, die aus pädagogischer Vorsicht entsteht, noch Teil einer Ethik der Stille – oder bereits ihr Gegenteil? Vielleicht ist der „leere Raum“, den L12 in seinem Unterricht schafft, beides zugleich: ein Akt stiller Ethik – der Versuch, Harmonie zu wahren, ohne Konflikte zu provozieren. Und doch ist derselbe Raum zugleich eine Grenze, die kulturelle Differenzen zum Verstummen bringt. Zwischen dem Wunsch, niemanden auszuschließen, und der Sorge, etwas Falsches zu sagen, entsteht jene fragile Balance, in der sich kulturell sensible Pädagogik tagtäglich neu erfinden muss – und in der auch ich als Forscherin meine eigene Position immer wieder neu verhandeln muss.

Begegnung mit L7 – Die Pädagogik der gestalteten Räume

Eine zweite, für mein Nachdenken ebenso zentrale Perspektive eröffnete mir eine Musiklehrerin (im Folgenden als L7 bezeichnet), deren pädagogische Praxis mich in eine völlig andere Richtung führte. Ihre Biografie ist von einer globalen Musikkarriere geprägt: Bevor sie sich dem Grundschulunterricht zuwandte, war sie als klassische Kontrabassistin in professionellen Orchestern in Köln, Frankfurt, Bremen und im europäischen Ausland tätig. Diese internationale Erfahrung – sie arbeitete in Spanien, Schweden und Polen und spricht sieben Sprachen – bildet das Fundament ihrer pädagogischen Haltung. „Ich bin keine ausgebildete Lehrerin, ich bin Orchestermusikerin gewesen“, stellte sie klar und betonte damit eine berufliche Identität, die im Musizieren und in der künstlerischen Praxis verwurzelt ist.

Während mich L12s Pädagogik mit der Ethik des bewussten Weglassens konfrontiert hatte, eröffnete mir L7s Arbeit eine gänzlich andere, ebenso kraftvolle Dynamik: eine Pädagogik der gestalteten Räume. Ihr Unterricht ist kein Ort des Innehaltens, sondern des aktiven Hinzufügens und gemeinsamen Gestaltens. Im Mittelpunkt stehen drei methodische Säulen: die chorische Stimmbildung nach der JEKISS-Methode, die solmisierende Ward-Methode sowie das Musiktheater.

Ihr Ansatz ist zutiefst körperlich und inklusiv. „Die Kinder müssen verknüpfen, und dadurch, dass ich mit Zahlen, mit Bewegung und mit Hören arbeite, haben in der Regel auch die Kinder keine Probleme, dem Unterricht zu folgen, die noch kein Deutsch sprechen“, erklärte sie.

Kulturelle Sensibilität erschien hier nicht als Wissen *über* Kulturen, sondern als die Fähigkeit, einen multisensorischen, sprachunabhängigen Zugang zur Musik

zu schaffen – einen Raum, der von vornherein für alle Körper und Ohren gedacht ist.

Die transformative Kraft dieser Haltung zeigte sich besonders in L7s Arbeit mit Musiktheater. Von einem Jungen, der keine der bereits vorhandenen Rollen bekam, berichtete sie: „Dann habe ich mit ihm überlegt [...] wo können wir für dich einen Platz erfinden, den du gerne magst. Wir haben also Rollen dazu geschrieben [...] Das Kind hat seinen Auftritt gehabt. Es hat das mitgestalten können."

In L7s Praxis war die Rolle der kultursensiblen Lehrkraft nicht an die Repräsentation einer spezifischen Identität oder Kultur gebunden, sondern an die Erfindung neuer Positionen und Zugehörigkeiten durch gemeinsames künstlerisches Tun. „Man hat da wirklich für jedes Kind einen Platz – entsprechend seiner Stärken", sagte L7. „Und man lernt als Team, dass wir gemeinsam eine Produktion auf die Beine stellen – und dass jedes Kind auch seinen Wert hat."

Diese beiden pädagogischen Haltungen – L12s Ethik des vorsichtigen Aussparens und L7s Praxis des aktivierenden Gestaltens – konfrontierten mich mit meinen eigenen forschungsbezogenen Erwartungen. Hatte ich unbewusst den Maßstab angelegt, dass kulturelle Sensibilität notwendigerweise die Sichtbarmachung von Kultur bedeuten müsse? Beide Lehrkräfte schienen, jede auf ihre Weise, einen anderen Fokus zu setzen: nicht auf die Repräsentation des Unterschiedlichen, sondern auf die Schaffung eines egalitären, gemeinsamen Erfahrungsraums – sei es durch dessen behutsame Entleerung oder durch kreative Neuerfindung. Damit begann sich meine theoretische Suche nach diskursiven Spuren kultureller Sensibilität zu verschieben. Vielleicht, so dachte ich, spielt sie sich weniger in expliziten Benennungen ab, als in den fortwährenden ethischen Aushandlungen der Lehrkräfte – in der Art und Weise, wie sie den pädagogischen Raum gestalten, begrenzen oder öffnen, um innerhalb des spezifischen Klassenkontextes überhaupt erst eine geteilte Bedeutung zu ermöglichen.

L7 beschrieb explizit, wo sie Grenzen setzt:

> „Wo ich vorsichtig bin ... ist, wenn es Lieder sind, die nicht jugendfrei sind. Manchmal gibt es Kinder, die wünschen sich Lieder, da geht es um Sexismus, da geht es um Gewalt. Da habe ich als Pädagogin eine Verantwortung zu sagen: Liebe Kinder, das können wir hier nicht machen, das ist nicht in Ordnung."

Ebenso betonte sie die Notwendigkeit politischer Neutralität. Diese klaren, kommunizierten und begründeten Grenzen zeigten mir, dass die von mir gesuchte ‚Ethik der Stille' nicht in der Abwesenheit von Handeln liegt, sondern in der Klarheit einer verantwortungsvollen Setzung.

Abschließend erweiterte L7 den Blick über die eigene Unterrichtspraxis hinaus und verwies auf die systemischen Bedingungen, die kulturell sensible Pädagogik überhaupt erst ermöglichen oder verunmöglichen. Sie sprach von überfüllten Klassen, Personalmangel und der Überlastung der Kolleg:innen. „Es ist unmöglich, dem gerecht zu werden ... und die Lehrkräfte gehen kaputt ... Sie sind alleine“, konstatierte sie nüchtern.

Diese strukturellen Belastungen werfen auch ein neues Licht auf L12s „leeren Raum“: Was als ethische Zurückhaltung intendiert ist, kann zugleich als Überlebensstrategie in einem überfordernden System gelesen werden. Ihre Worte rissen mich aus der Fokussierung auf die mikroethischen Momente heraus und konfrontierten mich mit der harten Realität des Schulsystems. Meine Reflexion über Stille und Handeln musste fortan diese größere Dimension der strukturellen Bedingungen mit einbeziehen. In dieser Perspektive erscheint die Frage nach kultureller Sensibilität nicht nur als eine der pädagogischen Haltungen, sondern ebenso als eine der institutionellen Verantwortung und Unterstützung.

Vom leeren zum gestalteten Raum: Eine Frage der Haltung

Die Analyse der hier versammelten Begegnungen – der Unterrichtsbeobachtungen, Interviews und schulinternen Dokumente – führt zu einer doppelten Einsicht: Kulturell sensible Musikpädagogik in Deutschland ist längst institutionell verankert, zugleich aber strukturell herausgefordert. Sie oszilliert fortwährend zwischen pädagogischer Vision und schulischer Realität.

Meine eigene Reise durch dieses Spannungsfeld war von Momenten der Selbstreflexion geprägt, die mich unmittelbar in die Dynamik von Positionierung und Repräsentation hineinzogen. Die Begegnungen mit L12 und L7 gaben mir die Begriffe, um diese Erfahrung zu fassen. Zwischen ihren beiden pädagogischen Haltungen – dem leeren Raum der Zurückhaltung und dem gestalteten Raum der aktiven Partizipation – entfaltet sich das gesamte Spektrum dessen, was kulturelle Sensibilität in der Praxis bedeuten kann.

Beide Ansätze verweisen auf unterschiedliche Formen von Ethik: Die eine sucht Schutz in der Stille, die andere Verantwortung im Handeln. In meinem eigenen Forschungsprozess habe ich gelernt, dass sich diese beiden Pole nicht ausschließen, sondern einander bedingen. Stille kann eine ethische Geste sein – aber nur, wenn sie bewusst gewählt wird. Handlung kann eine Form von Sensibilität sein – aber nur, wenn sie aus Achtsamkeit hervorgeht.

Damit markiert diese Reflexion den vorläufigen Endpunkt einer persönlichen und wissenschaftlichen Transformation. Ich begann, kulturelle Sensibilität nicht mehr als festes Ziel, sondern als eine beständige Bewegung zu verstehen – als ein fortwährendes Balancieren zwischen Wissen und Nichtwissen, Nähe und Distanz, Sprechen und Schweigen. In der Musik, im Unterricht und im Forschen entsteht so ein Raum, in dem kulturelle Differenz nicht aufgelöst, sondern hörbar gehalten

wird – als ein gemeinsamer Klang, der weder vereinnahmend noch ausschließend ist, sondern aus der Begegnung selbst hervorgeht.

Danksagung

Diese autoethnografische Reflexion entstand im Rahmen meines neunmonatigen Postdoc-Aufenthalts am Institut für Europäische Musikethnologie der Universität zu Köln. Mein Dank gilt Prof. Dr. Christian Rolle für seine fachliche Begleitung und wertvolle Unterstützung während dieser Forschungsphase.

Der Aufenthalt wurde durch das Förderprogramm 2219 des Wissenschaftlich-Technologischen Forschungsrats der Türkei (TÜBİTAK) ermöglicht, dem ich für die finanzielle Förderung herzlich danke. Ebenso danke ich der Hacettepe-Universität für die institutionelle Unterstützung und die Gewährung des Forschungsfreisemesters.

Mein besonderer Dank gilt den Lehrer:innen L12 und L7, die durch ihre Offenheit, ihre Zeit und ihre Erfahrungen diese Forschung überhaupt ermöglicht haben.

Schließlich danke ich allen Kolleg:innen, Mitarbeiter:innen und Freund:innen am Department für Kunst und Musik der Universität zu Köln, deren Anregungen, Hilfsbereitschaft und Herzlichkeit meinen Aufenthalt zu einer bereichernden Erfahrung gemacht haben.

Literatur

Ellis, Carolyn / Bochner, Arthur P. 2000. „Autoethnography, Personal Narrative, Reflexivity: Researcher as Subject“. In *Handbook of Qualitative Research.* Hg. Norman K. Denzin / Yvonna S. Lincoln. Thousand Oaks: Sage Publications. S. 733–768.

Ellis, Carolyn. 2007. „Telling Secrets, Revealing Lives: Relational Ethics in Research with Intimate Others“. In *Qualitative Inquiry* 13, Nr. 1. S. 3–29.