

ZfKM

Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik

10

Oliver Kautny
*Populäre Musik als Herausforderung der
interkulturellen Musikerziehung*
DOI: 10.18716/ojs/zfkm/2010.1303

Populäre Musik als Herausforderung interkultureller Musikerziehung

Die deutschsprachige Musikpädagogik beschäftigt sich seit etwa drei Jahrzehnten intensiv mit interkulturellen Fragestellungen. Konsens herrscht weitgehend über das globale Ziel interkultureller Musikerziehung (kurz: IME¹), die zu mehr Toleranz und Offenheit im Umgang mit (musik)kultureller Vielfalt und Fremdartigkeit beitragen soll. Umstritten ist hingegen die Frage nach den Konzepten, Methoden und ebenso nach den Gegenständen interkulturellen Forschens, Lehrens und Lernens. Ein Blick auf die mittlerweile beachtliche Fülle an Forschungs- und Praxisliteratur zur IME offenbart eine überraschende Vielfalt thematisierter musikalischer Genres. Kaum ein Musikstil, der Autorinnen und Autoren bisher nicht als besonders geeignet erschien, neue Einsichten und Werthaltungen über ‚fremde Kulturen‘ zu vermitteln. Es finden sich eine Vielzahl an Beiträgen aus Theorie und Praxis der IME, die sich mit Volksmusik/Folklore² auseinandersetzen. Daneben gibt es im geringeren Umfang Versuche, die so genannte Kunstmusik – von der so genannten klassischen bis hin zur Neuen Musik³ – für interkulturelles Lernen fruchtbar zu machen. Und auch die populäre Musik⁴ hat mittlerweile Eingang in die IME gefunden. Insofern mag es nicht verwundern, dass schließlich auch migrantische wie nicht-migrantische Jugendkulturen aus Sicht der IME für bedeutsam erachtet werden⁵. Während auf der einen Seite kontrovers darüber diskutiert wird, welche musikalischen Gegenstände sich besonders für interkulturellen Musikunterricht eignen, wird auf der anderen Seite die Ansicht vertreten, dass es sich bei der IME gar nicht um einen Sonderbereich der Musikpädagogik mit spezifischen Lernherausforderungen handelt. Denn letztlich stelle die IME jene zentrale (musik)pädagogische Grundfrage nach dem ‚blinden Fleck‘ von (musikalischen) Lernprozessen: Wie kann dasjenige, von dem der Lernende noch keinen Begriff, kein Bild oder kein Konzept hat, wie kann also dieses Fremdartige in den Lernprozess integriert werden⁶?

Diese Kontroverse soll an dieser Stelle nicht weitergeführt werden. Wenn ich mich im Folgenden mit jenen Diskursen der deutschsprachigen IME beschäftige, die dazu beigetragen haben, dass populäre Musik und musikbezogene Jugendkulturen als Gegenstand interkulturellen Lernens heute derart wertgeschätzt werden, dann tue ich dies nicht mit der Absicht, einem bestimmten

¹ Dieser Begriff scheint mir der tendenziell etwas häufiger gebrauchte und wird hier mit der pragmatischen Absicht gewählt, Anschluss an den Diskurs herstellen zu wollen. Ebenso verwendet werden u.a. folgende Bezeichnungen: Transkulturelle ME, interkulturelle bzw. interkulturell orientierte Musikpädagogik, interkultureller Musikunterricht.

² Vgl. z.B. Merkt 1983, Klebe-Wontroba 1990, Klebe 1990, Böhle 1996.

³ Vgl. etwa Schneider 1996.

⁴ Ich verwende diese mittlerweile gebräuchliche Sammelbezeichnung, unter welcher (westliche?) Musikstile wie Rockmusik, HipHop, Techno usw. subsumiert werden, um wertbehaftete Bezeichnungen wie Pop oder Rock vermeiden zu können. Wenn doch exklusiv z.B. von Popmainstream oder Popmusik o. Ä. die Rede ist, dann mit Rekurs auf die Begriffsverwendung der jeweils dargestellten Literatur.

⁵ Vgl. Claus-Bachmann 1999, 2006; vgl. Barth 2000, 2008.

⁶ Vgl. Vogt 1998, S.8f.

Gegenstand das Wort zu reden. Vielmehr möchte ich etwas zur historischen Klärung der jüngeren Fachgeschichte beitragen und zeigen, wie die Grenzen zwischen der Didaktik der populären Musik und der IME seit den 1990er Jahren zusehends verwischten und sich dadurch eine Schnittmenge aus beiden Bereichen gebildet hat. Es soll dabei jedoch nicht bei einer bloßen Bestandsaufnahme bleiben. Anlässlich der in jüngster Zeit erhobenen Forderung, interkultureller Musikunterricht solle sich insbesondere den Jugendkulturen widmen, setze ich mich würdigend wie kritisch damit auseinander, dass sich die IME mehr und mehr bei den Gegenständen und Methoden der Didaktik der populären Musik bedient. Dabei wird deutlich werden, dass die IME durch diesen Import nicht nur von den Chancen der populären Musik profitiert, sondern sich unweigerlich auch deren Probleme einhandelt. Abschließend möchte ich über Lösungsansätze nachdenken, die sich aus einer verstärkten Zusammenarbeit der IME mit der Didaktik der populären Musik sowie mit der Ethnologie und den *Popular Music Studies* ergeben könnten. Verdeutlichen möchte ich dies am Beispiel des HipHop⁷, der als aktuelle Jugendkultur im Fokus vieler neuerer Ansätze der IME steht.

Ehe ich das tun werde, möchte ich darlegen, aus welcher subjektiven Perspektive ich diesen Beitrag verfasse. Meine Fragehaltung ist zweifellos dadurch beeinflusst, dass ich mich als Musikpädagoge wie auch als Musikwissenschaftler in den letzten Jahren insbesondere mit der Didaktik sowie mit der Soziologie und Analyse populärer Musik beschäftigt habe, mit dem Fokus auf HipHop. Stark beeinflusst hat mich zudem als Student der 1990er Jahre die durch populäre Musik geprägte Weltmusik, die mein Interesse für afrikanische, arabische, indische und lateinamerikanische traditionelle Musik weckte und mich seit den frühen 2000er Jahren als Universitätsdozent dazu motivierte, Seminare über interkulturelles Lernen anzubieten. Die kritische Haltung gegenüber manchen Positionen in der Musikethnologie und in den *Popular Music Studies*, das wird sich gegen Ende des Beitrages zeigen, ist sicher auch auf meine intensive Beschäftigung mit Neuer Musik zurückzuführen⁸.

1. Der Einzug der populären Musik in die IME

Vereinfacht – aber heuristisch hilfreich – lassen sich die genannten genrebezogenen Gegenstände und die damit verbundenen Fachdiskurse zwei inhaltlichen Polen zuordnen: Zum einen beschäftigt sich die IME mit den musikalischen Kulturen der Welt, also etwa mit der Musik aus Afrika oder Asien⁹. Zum anderen setzt sie sich mit den musikalischen Migrantenkulturen in Deutschland auseinander, wodurch sich die deutschsprachige IME in den 1980er Jahren überhaupt erst als eigenständige Teildisziplin der Musikpädagogik herausbildete – eine Phase der IME, die insbesondere mit den Namen Irmgard Merkt und Dorit Klebe verbunden ist.

Vereinfacht ist diese Einteilung insofern, als sie eine grobe Differenzierung in ein Innen und Außen, ein Eigenes und Fremdes, ein Hier und Dort nahe legen könnte, was mit einem ethnolo-

⁷ HipHop ist der Überbegriff für Graffiti, HipHop-Tanz (z.B. Breakdance), DJing, Beatboxing (= Mundperkussion) und Rap.

⁸ Vgl. Kautny 2002, 2006, Hörner & Kautny 2009.

⁹ Vgl. Kruse 2003, S.7. Hierfür interessierte sich musikethnologisch informierter Musikunterricht im Geiste einer vergleichenden Musikwissenschaft bereits in den 1970er Jahren – also zu einer Zeit, als der Begriff des interkulturellen musikalischen Lernens im deutschsprachigen Raum noch gar nicht ausgearbeitet war, vgl. Jünger 2003.

gisch modernen Kulturverständnis nicht mehr als haltbar erscheint¹⁰. Zur Darstellung der IME-Diskurse und ihrer Hinwendung zur populären Musik taugt diese Polarisierung ‚Kulturen der Welt vs. Migrationskultur in Deutschland‘ jedoch immer noch. Denn an diesen beiden Polen haben sich die Autorinnen und Autoren tatsächlich abgearbeitet, weshalb ich dieser Systematik aus pragmatischen Gründen in den nächsten Kapiteln folgen werde.

Der Blick in die Ferne: Populäre Musik als neue Weltmusik

Die Beschäftigung der IME mit populärer Musik ist nicht zuletzt Volker Schütz zu verdanken. Schütz, der in den 1980er Jahren u.a. neben Wulf Dieter Lugert, Niels Knolle und Ansgar Jerrentrup eine Lanze für die Didaktik der populären Musik brach, wandte sich fortan einem zweiten Arbeitsschwerpunkt zu: der Musik Schwarzafrikas. In den 1990er Jahren gab er – sicher ange-regt durch seine musikethnologische Beschäftigung mit dem afrikanischen Kontinent – der IME wichtige theoretische Impulse. Seine in dieser Zeit entstandenen Texte über die interkulturelle bzw. transkulturelle Musikerziehung gehören zu den meistzitierten Schriften der IME. Von besonderem Interesse ist in diesem Kapitel zunächst sein 1992 im Verlag *Institut für Didaktik populärer Musik* (!) erschienenes Buch *Musik in Schwarzafrika*. Denn hier findet sich m.W. erstmals der Gedanke, dass populäre Musik eine nützliche Schnittstelle zu Musikkulturen anderer, fremder Länder sein kann. Ich halte es für lohnenswert, diese Überlegung, die bei Schütz sicher nicht im Zentrum seines Buches steht und von ihm und von anderen Musikpädagoginnen und Musikpädagogen bisher kaum systematisch weitergedacht wurde, einmal näher zu betrachten und gedanklich fortzuspinnen. Zunächst scheint es mir sinnvoll, sie in einen zeitgeschichtlichen Kontext zu stellen. Die Rede ist von dem in den 1980er Jahren einsetzenden Boom *jener Variante der Weltmusik, die stark von der populären Musik geprägt war* und in Schütz’ Denken ihre Spuren hinterlassen hat.

Weltmusik ist ein schillernder, mit semantischem Ballast beladener Begriff. Relevant für unseren Kontext ist jene Begriffsverwendung, die auf eine Mischung von musikalischen Stilen bzw. Materialien verweist, welche sich aus unterschiedlichen Kulturen der Welt speisen, von denen eine in der Regel folkloristischen Ursprungs ist. Ein Prinzip, das sich etwa in der Kunstmusik des 19. Jahrhunderts ebenso finden lässt wie im Folklorismus zu Beginn des 20. Jahrhunderts, in der Neuen Musik oder im Jazz des 20. und 21. Jahrhunderts¹¹. In den 1980er Jahren erlebte der Begriff ‚Weltmusik‘ eine Renaissance, forciert durch Marketingstrategien der europäischen Musikindustrie, die den Musikmarkt durch Musik anderer Kulturen, insbesondere aber durch die Fusion von populärer Musik mit meist außereuropäischer Folklore beleben wollte¹². Hinter dieser musikwirtschaftlichen Etikettierung verbarg sich jedoch ein komplexer Vorgang, der nicht allein auf westliche PR-Bemühungen reduziert werden kann. Zunächst ist hier die Globalisierung ‚westlicher‘ populärer Musik zu nennen, die freilich nicht erst in den 1980er Jahren, sondern etliche Jahrzehnte früher einsetzte. So wurden bereits im frühen 20. Jahrhundert *afroamerikanische* Musikpraxen aus Latein- und Nordamerika nach Afrika exportiert und dort nachfolgend in ‚re-

¹⁰ Vgl. Barth 2008.

¹¹ Vgl. Rösing 2004; vgl. zum Funktionswandel des Folklorismus vom 19. hin zum 20. Jahrhundert in der Kunstmusik: Danuser 1984, S.48-62.

¹² Vgl. Franzen 2000.

ethnisierte' afrikanische populäre Musik transformiert¹³. Exemplarisch seien Stilikonen wie Highlife (Ghana), Afrobeat (Kamerun) oder Mbalax (Senegal) genannt. Ab den 1980er Jahren erwachte bei ‚westlichen‘ Vertretern der populären Musik ein verstärktes Interesse insbesondere an afrikanischer Musik. Man denke etwa an das Album *Graceland* (1986) von Paul Simon oder die Zusammenarbeit von Peter Gabriel mit dem senegalesischen Mbalax-Musiker Youssou N'Dour (z.B. bei der Filmmusik zu *The Last Temptation of Christ*, 1989). Zudem machten immigrierte Künstler ihre Musik auf dem europäischen und nordamerikanischen Musikmarkt bekannt, wie etwa die in Frankreich lebenden Musiker Mory Kanté aus Guinea (*Yéké Yéké*, 1984/1987) oder Khaled aus Algerien (*Aïcha*, 1996). Das Entscheidende war, dass der besagte Musikmarkt für diese folkloristisch angereicherte populäre Musik, die es wohlgerne schon viel früher gab, nun in besonderem Maße empfänglich wurde¹⁴. Radiosender entwickelten in den 1990er Jahren eigene Sendeformate (wie etwa ‚Funkhaus Europa‘ des WDR) und Weltmusikfestivals erlebten regen Zulauf¹⁵. Auch die Musikethnologie begann sich für dieses Thema zu interessieren¹⁶. Mit der Popularisierung der Weltmusik wurde deutlich, dass einige Entwicklungen auch kritisch beurteilt werden müssen, z.B. manche kommerziellen Auswüchse oder der selektive Blick auf die Musikkulturen der Welt: Im Mittelpunkt des Interesses *dieser* Weltmusik stand, so Greve, eindeutig die Musik Afrikas und Lateinamerikas¹⁷.

Es wäre sicher völlig unzureichend, Schütz' *Musik in Schwarzafrika* jener Weltmusik-Renaissance zuzuschreiben. Seine hier zu findende Darstellung afrikanischer Popmusik und ihrer Geschichte zeigt aber, dass er sich, wie viele Ethnologen und Journalisten seiner Zeit, dem Phänomen der Weltmusik zuwandte, deren Auswüchse er sicherlich zu Recht kritisch bewertete. Afrikanische Popmusik ist für Schütz dennoch ein erzählenswerter und unterrichtlich relevanter Teil der afrikanischen Musikgeschichte und darüber hinaus eine Inspiration für das Klassenmusizieren¹⁸. Zudem erkannte er in der Popularität der Weltmusik eine ganz grundsätzliche didaktische Chance: Die Fusion von ‚afrikanischer‘ traditioneller Musik mit populärer Musik, die durch bekannte afrikanische Künstler auch in unseren Breiten (d.h. auch bei unseren Schülerinnen und Schülern) schon eine gewisse Popularität erlangt habe, sei, so Schütz, eine Brücke zur traditionellen Musik Afrikas. Das vermeintlich Fremde sei den Lernenden durch die Stars der Weltmusik mitunter bereits aus den Medien bekannt¹⁹.

An dieser Stelle muss jedoch einschränkend angemerkt werden, dass Weltmusik aus der Sicht von Schütz lediglich eine gewissermaßen ‚wiederholte‘ Synthese ‚westlicher‘ populärer und afrikanischer traditioneller Musik ist, die *innerhalb* der ‚westlichen‘ populären Musik bereits ein erstes

¹³ Vgl. Schütz 1992, S.23f. Es würde an dieser Stelle den Rahmen dieses Aufsatzes sprengen, auf die vielen Produktionen aus der populären Musik *vor* den 1980er Jahren zu verweisen, die Berührungspunkte zur indischen, afrikanischen etc. Musik aufweisen. Man denke etwa an die Beatles, die Rolling Stones, Manu Dibango. Zum Jazz im Kontext der Weltmusik: Pfeleiderer 1998.

¹⁴ Vgl. Guilbault 1993. Vgl. zur Begriffsgeschichte: Pfeleiderer 1998.

¹⁵ Vgl. Franzen 2000.

¹⁶ Vgl. Guilbault 1993.

¹⁷ Vgl. Greve 2003, S.415ff.

¹⁸ Vgl. Schütz 1992, S.23-33, S.90-100.

¹⁹ Vgl. Schütz 1992, S.7. Die Rezeption der Weltmusik habe, forciert durch afrikanische und südamerikanische Immigranten sowie durch mediale Vermarktung, dazu beigetragen, dass „musikalische Formen Schwarzafrikas in den Musikunterricht Einzug“ hielten (Schütz 1997b, S.6). Unklar ist, ob er sich hier tatsächlich auf den auf populäre Musik bezogenen Begriff von Weltmusik bezieht.

Mal vollzogen wurde. Denn populäre Musik afroamerikanischer Provenienz wurzele bereits in afrikanischen Musiziertraditionen, die mit dem Sklavenhandel nach Nord-, Mittel- und Südamerika gekommen seien²⁰. Hier zeichnet sich – allerdings noch ohne eine explizit postmoderne Terminologie zu verwenden – bereits Schütz' Vorstellung einer transkulturell verfassten populären Musik ab, die vielfache Anschlussstellen zu anderen Musikkulturen bereithalte²¹. In seinem Artikel *Transkulturelle Musikerziehung* knüpft Schütz 1998 an diesen Gedanken an, nun unter dem Vorzeichen postmoderner Philosophie (W. Welsch). Über seine Erfahrungen im Bereich der Lehrerfortbildung berichtet er Folgendes:

„Diese Kolleginnen und Kollegen sind aufgrund der hierzulande typischen musikbezogenen Sozialisation ‚kulturelle Mischlinge‘ [...] (allerdings ohne sich dessen immer bewußt zu sein). Ihre musikbezogene Sozialisation ist geprägt von Anschluß- und Übergangsphänomenen zur afroamerikanischen und damit auch zur schwarzafrikanischen Musikkultur. Dies ist abzulesen an musikbezogenen Verhaltensweisen wie beispielsweise a) an der Bevorzugung rhythmisch prägnanter Musik; b) an der Suche nach Verbindungen zwischen Musik und Körper: Musik wird vorrangig als körpersinnlich und weniger als geistig zu rezipierende Ausdrucksform gesucht; c) an der Wertschätzung von zyklischen Ablaufformen in der Musik (Wiederholung wird als konstitutives Moment hochgeschätzt)“²².

Es bleibt jedoch nicht allein bei dem Befund, dass es günstige, durch populäre Musik transkulturell vorgeprägte Lernvoraussetzungen für eine gelingende Musizierpraxis mit traditioneller schwarzafrikanischer Musik gibt. Schütz macht überdies deutlich, dass sich die offenbar miteinander verwandten Musiziertraditionen der populären und der ‚authentischen‘ schwarzafrikanischen Musik auf ganz ähnliche Weise nicht mit den ästhetischen Vorstellungen der europäischen Kunstmusik vereinen ließen²³. Dieser Gedanke findet sich dort, wo sich die IME und die Didaktik der populären Musik überschneiden, fortan immer wieder: „Vom Umgang mit Musik in anderen Kulturen können wir lernen, dass eine reiche Musikkultur nicht nur aus einer handvoll genieähnlicher Schöpfer/innen zeitlos gültiger Werke und deren Publikum besteht, sondern auch durch die in das alltägliche Leben integrierte Kreativität aller“²⁴. Der Blick auf das Verwandte in der Ferne scheint, wie hier bei Jürgen Terhag, dazu zu dienen, die Didaktik der populären Musik in ihrem Verständnis von Musikpraxis, Schöpfertum, Kreativität usw. zu bestärken. Gelegentlich wird dabei nicht nur die populäre Musik auf-, sondern auch die so genannte klassische Musik europäischer Provenienz gleichzeitig abgewertet. Dabei wird mitunter angeführt, dass der kulturelle Vergleich mit *fremden* Kulturen auch die normativen Setzungen der *eigenen* Kultur offen legen und relativieren würde, womit der pejorativen Betrachtung von populärer Kultur durch die abendländische ‚Hochkultur‘ der Boden entzogen sei²⁵. Auf diese Argumentation werde ich ganz am Ende dieses Beitrages noch einmal zu sprechen kommen.

Kehren wir zu Schütz' unterrichtsmethodischen Überlegungen zurück, die von einer Verwandtschaft zwischen populärer Musik und schwarzafrikanischer Musik ausgingen. Ein systema-

²⁰ Vgl. Schütz 1992, S.7, S.27f.

²¹ Vgl. zur interkulturellen Sichtweise auf den Blues: Hoffmann 2003. Vgl. auch die Unterrichtsidee zu Bobby McFerrin im Kapitel ‚Musik als Wiederholung‘ bei Schneider 1996, S.32f.

²² Schütz 1998, S.3f.

²³ Vgl. Schütz 1992, S.17f.

²⁴ Ansohn & Terhag 2004, S.13.

²⁵ Vgl. Schläbitz 2007, S.8f., Claus-Bachmann 2005, S.60.

tischer Schnittstellenansatz mit populärer Musik, der über diese schrittweise hinausgeht, wird methodisch an dieser Stelle noch nicht weiter ausgearbeitet. Dies wird mit Blick auf die Praxis auch nicht als notwendig erachtet. Die Erfolgsmeldungen aus den Schulen und Lehrerfortbildungen mit afrikanischen, aber vor allem lateinamerikanischen Perkussion-Arrangements scheinen in der Tat für Schütz' Diagnose zu sprechen²⁶. So verwundert es nicht, dass hierfür mittlerweile vielfältiges Unterrichtsmaterial entwickelt wurde²⁷, das (anders als Schütz es vorschlägt) oft ausschließlich musikpraktisch orientiert ist, dessen Einsatz – wie Wolfgang Martin Stroh zu Recht kritisiert²⁸ – zwar Musiklernen im Allgemeinen, aber nicht automatisch interkulturelles Musiklernen im Speziellen befördert²⁹.

Die Pointe dieses ‚impliziten‘ Schnittstellenansatzes ist es, dass in der musikalischen Begegnung mit afrikanischer Musik eigentlich keine allzu radikale Fremderfahrung erwartet wird³⁰. Wie verhält es sich aber im Vergleich dazu mit den Musikkulturen, die sich von den ‚westlichen‘ Musikidiomen noch stärker unterscheiden? Für deren Erschließung ließe sich Weltmusik als Schnittstelle m.E. didaktisch hervorragend nutzen. Leider ist dieses didaktische Potential, das diese Form der populären Musik der IME bereitstellt, fast völlig übersehen worden. Eine Ausnahme stellt Stroh dar, der konstatiert, „dass in der Fremde Musikkulturen ebenso vielschichtig, widersprüchlich und im Wandel begriffen sind, wie in der Nähe. Hierzu eignen sich vor allem die weltweit lokalen Stile der ‚Popular Music‘“³¹. Unterrichtspraktische Ideen für einen interkulturellen Musikunterricht, der von bekannten weltmusikalischen Crossover-Songs ausgeht, um von hier aus musikalisch Fremdes zu erschließen, finden sich kaum. Zu erwähnen wären hier exemplarisch vier Unterrichtsreihen: Zum einen jene von Bernhard Weber zu Khaleds *Aïcha*, die den Weg zu algerischer Folklore und Kunstmusik eröffnen könnte und sich schön mit Thomas Burkhalter's Informationen zu Raï und Rap in Algerien kombinieren ließe. Zum anderen sei die rezeptionsgeschichtlich gründlich recherchierte Materialsammlung zu *The Lion Sleeps Tonight* von Markus Detterbeck genannt, der einen weiten Bogen von der amerikanischen populären Musik bis hin zur Musik Südafrikas spannt. Hingewiesen sei an dieser Stelle schließlich auch auf Martina Claus-Bachmanns Aufsatz über modernen Bhangra, in dem sie ausgehend von dem auch hierzulande bekannten Panjabi MC didaktisches Hintergrundmaterial für den Musikunterricht offe-

²⁶ Vgl. Schütz 1998.

²⁷ Exemplarisch: vgl. Steffen-Wittek 2004.

²⁸ Vgl. Stroh 2001, S.7.

²⁹ Mittlerweile liegt eine ausführliche Arbeit zur afroamerikanischen ‚Groove-Musik‘ vor (vgl. Klingmann 2010), die in einem musikwissenschaftlichen Teil rhythmustheoretische und musikethnologische Erkenntnisse über Grooves zusammenträgt und beide Erkenntnisweisen in eine praxeologische Kulturtheorie einbettet. Dieser Ansatz wird im Anschluss u.a. an Schütz musikdidaktisch fruchtbar gemacht. Klingmann schwebt zwar eine kontextkritische Musikdidaktik vor, die durchaus eine Nähe zu den Beiträgen von Barth oder Claus-Bachmann aufweist (s.u.) und essentialistische Vorstellungen von ‚authentischer Musik‘ hinterfragt (vgl. ebd., S.331ff.). Es geht ihm dabei jedoch nicht primär um einen interkulturellen Ansatz, nicht um die Vermittlung des Fremden bzw. Fremdartigen (vgl. ebd., S.379). Daher wird dieser Beitrag hier nicht ausführlich behandelt.

³⁰ Schütz betrachtet dagegen das Verstehen des fremden kulturellen Kontextes als nahezu unmöglich; vgl. Schütz 1992, S.18.

³¹ Stroh 2001, S.10.

riert³². Die Ausbeute an Unterrichtsmaterial erscheint nach einer ersten, sicher noch nicht vollständigen Recherche insgesamt doch eher dürftig.

Ob wir es hier mit einem ‚blinden Fleck‘ der deutschsprachigen IME zu tun haben oder aber mit einer bewussten Ablehnung, wie Stroh im folgenden Zitat vermutet, wage ich an dieser Stelle nicht abschließend zu beurteilen: „Argwöhnisch blickt die deutsche Musikpädagogik auf ‚Weltmusik‘ (da ‚kommerziell‘) und setzt ihr die Vision ‚reiner‘ oder ‚authentischer Musik‘ entgegen“³³. Es erscheint jedenfalls nicht unwahrscheinlich, dass eine normative Setzung (Folklore = positiv; ‚westliche‘ Musikindustrie = negativ) und eine ethnisch-holistische Zuspitzung des Kulturbegriffes³⁴, der die ‚wahre, reine, authentische Musik der Völker‘ als potentiell „Opfer der (westlichen) Musikindustrie“³⁵ oder gar des „anglo-amerikanischen Kulturimperialismus“³⁶ sieht, hier zu einer Vernachlässigung der Weltmusik geführt hat. Vielleicht verdankt die Weltmusik ihre Randständigkeit auch der Tatsache, dass die akademischen, personellen Kapazitäten der IME bisher nicht ausreichten, um sich kompetent diesem Thema zu widmen. Es ist doch bezeichnend, dass mindestens zwei der oben genannten Autorinnen und Autoren³⁷ über eine ausgewiesene musikethnologische Expertise verfügen. Die fachlichen Anforderungen an eine über populäre Musik informierte sowie musikethnologisch geschulte Musikpädagogik erscheinen hier so utopisch wie entmutigend. Wie dieses Kompetenzproblem möglicherweise aber dennoch gelöst werden könnte, werde ich am Ende dieses Beitrages skizzieren.

Darüber hinaus ist die IME seit den 1980er Jahren mit einer ganz anderen, kräftezehrenden Aufgabe beschäftigt, die vielleicht zu Recht als dringlicher eingestuft wurde. Seither wird diskutiert, wie Musikunterricht im Klassenzimmer zum Dialog zwischen migrantisch und nicht-migrantisch geprägten Schülerinnen und Schülern beitragen kann. Diesem Thema möchte ich mich im Folgenden widmen.

Der Blick ins Klassenzimmer: IME zwischen Schülerorientierung und Ethnologie

Ein Großteil der Literatur über interkulturelles Lernen verdankt sich nicht jener soeben beschriebenen Faszination für das Ferne in der Welt, sondern vielmehr der Frustration, dass Schule und Gesellschaft für die Folgen der Arbeitsmigration, die in den 1950er Jahren einsetzte, keine adäquaten Lösungsstrategien fanden. Der klasseninterne Umgang mit kultureller Vielfalt und Fremdartigkeit stellte sich insbesondere in städtischen Ballungsräumen als außerordentlich problematisch heraus und die ersten Versuche einer Assimilationspädagogik erwiesen sich in den 1970er Jahren rasch als wenig erfolgreich. Irmgard Merkt reagierte in den frühen 1980er Jahren als eine der Ersten auf diese problematische Situation, indem sie den Dialog zwischen den in den deutschen Schulklassen befindlichen Schülerkulturen in den Mittelpunkt musikpädagogischen Interesses rückte und die Unterrichtsmethode des Schnittstellenansatzes in die Fachdebatte einführte. 1993 schreibt sie rückblickend:

³² Vgl. Weber 2004, Burkhalter 2003, Detterbeck 2003, Claus-Bachmann 2006, S.65-78.

³³ Stroh 2002, S.6.

³⁴ Vgl. Barth 2008, S.87ff., S.136ff.

³⁵ Böhle 1996, S.93.

³⁶ Breckoff 1982, S.156. Schütz weist kritisch auf die kommerziellen Interessen westlicher Popmusiker hin. Vgl. Schütz 1992, S.7.

³⁷ Soweit dem Verfasser bekannt: Burkhalter und Claus-Bachmann.

„Im Laufe der Jahre wurde deutlich – nicht zuletzt aufgrund vielfachen ‚Schulversagens‘ ausländischer Kinder, – daß Unterricht mit ausländischen Kindern ohne inhaltlichen Bezug auf ihre Herkunftskultur Entscheidendes versäumt: Sie [sic] holt die ausländischen Kinder nicht von da ab, wo sie stehen, ihre kulturellen Ressourcen liegen brach. Auch wird die Fähigkeit deutscher Kinder, sich mit Neuem in nachbarlicher Weise auseinanderzusetzen, nicht entwickelt. Die Chancen zur Integration im Sinne einer wechselseitigen Förderung und Bereicherung werden vertan“³⁸.

Merchts Idee, nach gemeinsamen Schnittmengen als Basis der Verständigung zu suchen, hat in der IME großen Widerhall gefunden und wurde später etwa von Klebe, Stroh oder Schütz weitergedacht³⁹. Auch Merchts ethnologischer Blick auf die Lernenden wurde von vielen Autoren und Autorinnen geteilt: 1. Migrantenkinder und -jugendliche vertreten eine Herkunftskultur. 2. Letztere gilt es musikethnologisch zu erfassen, um diese didaktisch für den Musikunterricht aufzubereiten⁴⁰. 3. Für die Lehrperson wie für die nicht-migrantischen Schülerinnen und Schüler ergibt sich daraus ein Blick in die Ferne (z.B. in die Türkei) veranlasst durch die interkulturelle Situation vor Ort. Türkische Musik wurde anfänglich weitgehend mit Volksmusik gleichgesetzt. Populäre Musik spielte praktisch noch keine Rolle⁴¹. Eine Ausnahme stellt ein früher Projektbericht von Werner Breckoff aus dem Jahre 1982 dar, der beschreibt, wie deutsche und türkischstämmige Jugendliche gemeinsam Beatles- und New-Wave-Songs musizieren und dabei eher zufällig die Frage nach der musikkulturellen Herkunft der migrantischen Jugendlichen aufkommt⁴². Die Arbeit mit populärer Musik ist hier ein zufällig gefundener Ausgangspunkt und nicht geplanter Teil eines interkulturellen Lernarrangements⁴³.

Populäre Musik als bewusst wahrgenommener Aspekt der IME wird hingegen erst ab ca. Mitte der 1990er Jahre thematisiert. Eine erste Vorboten dieser Entwicklung ist Claudia M. Korte, deren Beitrag programmatisch mit *Interkulturell, nicht folkloristisch. Anmerkungen und Anregungen zur türkischen Musik* überschrieben ist. Korte entwickelt zwar noch keine interkulturelle Didaktik der populären Musik. Aber immerhin eröffnet sie Lehrerinnen und Lehrern einen differenzierten Blick auf vielfältige türkische Musikkulturen, in denen sich (mittlerweile) Elemente der populären Musik finden lassen, seien es elektronisch verstärkte Instrumente wie die E-Saz oder Keyboards⁴⁴, seien es Stilgemische, die westliche populäre Musik in sich aufgenommen haben⁴⁵. Ihre Perspektive ist immer noch eine, die durch die türkischen Schülerinnen und Schüler hindurch auf das Herkunftsland gerichtet ist.

³⁸ Merkt 1993, S.4

³⁹ Vgl. Klebe 1996: Hochzeiten als Schnittstelle; vgl. Schütz 1997a/b, Stroh 2005.

⁴⁰ Vgl. Klebe-Wontroba 1990, S.550.

⁴¹ Exemplarisch: vgl. Klebe-Wontroba 1990, Klebe 1996, Kaya 1996, Böhle 1996.

⁴² Vgl. Breckoff 1982, S.155f.

⁴³ Dass die Schülerinnen und Schüler unterschiedlicher Herkunft scheinbar problemlos auf populär-musikalischer Basis miteinander musizierten, kann vielleicht auch als ein (ungewolltes) Ergebnis betrachtet werden und mag an aktuelle Bemühungen erinnern: Die Rütli-Schule in Berlin-Neukölln brachte die kulturell heterogene Gruppe aus Schülerinnen, Schülern und Lehrenden nach jenem spektakulären Streik des Lehrpersonals durch ein Projekt mit Hits der Beatles, mit Musicalsongs usw. wieder zusammen, ohne dabei interkulturelle Differenzen herauszuarbeiten. Vgl. jk / Judith Csaba / ddp 2006.

⁴⁴ Vgl. Korte 1993, S.16, S.18.

⁴⁵ Vgl. Korte 1993, S.18.

Ab Mitte der 1990er Jahre lassen sich nun zwei neue Diskursstränge entdecken, die innerhalb der IME dem einzelnen Lernenden und zugleich der populären Musik eine ganz neue Bedeutung beimessen. Zum einen finden sich erste Ansätze, die sich *speziell auf Migrantenkultur* in Deutschland beziehen und welche nun erstmals die durch populäre Musik geprägten Lebensstile der 2., 3. und mittlerweile 4. Migrantengeneration für relevant erachten. Zum anderen tauchen nun vermehrt Überlegungen auf, musikbezogene, jugendkulturelle Lebenswelten *ganz allgemein* in den Unterricht einzubeziehen, um inter- bzw. transkulturelle Lernprozesse in Gang zu bringen. Beide Diskurse werden zunächst unabhängig voneinander geführt und in den 2000er Jahren schließlich miteinander verknüpft.

Eine der Ersten, die auf einen durch populäre Musik geprägten Musikgeschmack migrantischer Schülerinnen und Schüler hingewiesen haben, ist Karin Pilnitz, die 1996 im AfS-Magazin ein musikalisches „Meinungsbild ausländischer Schüler[n]“⁴⁶ veröffentlichte. Stilrichtungen der populären Musik wie HipHop, Techno, Popmainstream werden hier von fast allen Jugendlichen durchgängig genannt. Herkunftskulturell verortete, als ‚russisch‘ oder ‚türkisch‘ usw. bezeichnete Musik wird von den gleichen Befragten gar nicht so selten ebenso präferiert. Etwas unscharf bleibt an manchen Schüleraussagen freilich, was man sich genau darunter vorzustellen hat, wenn z.B. Ahmet (14) von „türkischer Musik“ spricht, andere Jugendliche hingegen präziser von „türkischer Volksmusik“, „türkischem Pop“ oder „türkischem Rap“ sprechen. Populäre Musik wird von Pilnitz in jedem Falle folgerichtig als „Anknüpfungspunkt und Brücke zwischen den verschiedenen Kulturen“⁴⁷ erkannt. Auf Anregung von Jürgen Terhag setzt sich Irmgard Merkt (ebenfalls 1996) mit populärer Musik und IME auseinander. Interessanterweise führt sie die beiden Gedankenlinien, die wir bei Korte und Pilnitz fanden, zusammen: IME, die von der Herkunftskultur der Schüler ausgehen müsse, habe die vielfältigen Spielarten herkunftskultureller populärer Musik (z.B. der Türkei) zu erforschen und unterrichtlich einzubeziehen. Gleichzeitig müsse das Augenmerk nun auch, aber nicht ausschließlich, auf migrantische Jugendkulturen in Deutschland gelenkt werden⁴⁸. Dass Pilnitz und Merkt zu dieser Diagnose kommen, ist bestimmt kein Zufall, sondern (auch) Ergebnis musikgeschichtlicher Entwicklungen. Denn in den 1990er Jahren trat nach Ansicht von Maria Wurm „die neu entstandene türkische Popmusik einen regelrechten Siegeszug in Deutschland“⁴⁹ an. Genauer müsste man sagen, dass in Deutschland lebende Jugendliche mit migrantischem Hintergrund sich verschiedener Formen populärer Musik bemächtigten, die sicherlich sowohl aus migrantischer als auch aus nicht-migrantischer Perspektive häufig, aber wohl nicht immer ethnisch interpretiert wurden. Besonders sichtbar wurde diese Entwicklung – im Kontext eines allgemeinen HipHop-Booms⁵⁰ – an der Genese und Popularisierung des ‚türkisch-deutschen‘, (oft) türkischsprachigen Rap, der in Deutschland in den 1980er Jahren entstand und von Deutschland aus erfolgreich in die Türkei exportiert wurde⁵¹. Für dieses Phänomen interessierten sich zunächst der Journalismus, die Musikwissenschaft sowie die Ethno-

⁴⁶ Pilnitz 1996, S.8.

⁴⁷ Vgl. Pilnitz 1996, S.8, S.10.

⁴⁸ Vgl. Merkt 1996, S.133f.

⁴⁹ Wurm 2006, S.48.

⁵⁰ Der seinen vorläufigen Höhepunkt um 1998-2000 erreichte, man denke an die Erfolge von den Beginnern, von Freundeskreis u.a.

⁵¹ Vgl. Klebe 2003, S.33, Greve / Kaya 2004.

logie⁵² und um die Jahrtausendwende schließlich auch die Musikpädagogik: So verfassten Achim Schudack und Dorit Klebe⁵³ didaktische Artikel über den Oriental bzw. Türk HipHop, die darlegten, wie Migrantinnen und Migranten – gemeinsam mit Jugendlichen der deutschen Mehrheitsgesellschaft und beeinflusst vom globalen Mainstream der populären Musik – eine eigene Musiksprache entwickelt haben⁵⁴. Diese Bemühungen um eine zeitgemäße IME sind unbedingt zu würdigen. Dennoch muss aus heutiger Sicht angemerkt werden, dass sich die (migrantische) HipHop-Szene seither radikal gewandelt hat. Die mit HipHop befasste IME könnte davon profitieren, wenn sie sich, wie ich im letzten Kapitel näher erläutern werde, stärker mit den Disziplinen der *Hip Hop Studies* vernetzen würde⁵⁵.

Wie bereits angedeutet, entstand zeitgleich zu dieser Entdeckung migrantischer populärer Musik und Jugendkultur ein pädagogischer Diskurs, der gar nicht primär an Migrantenkultur interessiert war und die IME maßgeblich beeinflussen sollte. Diese Denkrichtung, die Aspekte der IME, der Didaktik der populären Musik und des schülerorientierten Musikunterrichts miteinander verband, hat abermals Volker Schütz mitgeprägt. Um diesen Zusammenhang zu begreifen, lohnt es sich, seinen zweiteiligen Aufsatz *Welchen Musikunterricht brauchen wir? (Teil 1 und 2)*⁵⁶ aus den Jahren 1996 und 1997 zu lesen, der sich begrifflich auf den ersten Blick nicht ausdrücklich als Beitrag zum interkulturellen Lernen ausweist und daher wahrscheinlich im Kontext der IME gerne übersehen wird. Schütz wendet hier jedoch jenes, an der postmodernen Philosophie Wolfgang Welschs geschulte, gedankliche Instrumentarium, das er später zur Fundierung der transkulturellen Musikerziehung heranziehen wird, auf die allgemeine Diagnose des Musikunterrichts an. Er konstatiert, dass angesichts der gesellschaftlichen Individualisierung und kulturellen sowie wissenschaftlichen Fragmentierung herkömmliche Konzeptionen der Musikdidaktik in der Praxis nicht (mehr) zweckdienlich seien. In welche Kultur solle Musikunterricht einführen, mit welcher Musik solle ästhetische Erziehung oder Humanisierung durch Musik gelingen, wenn ein allgemein gültiger ästhetischer Maßstab nicht mehr existiere und ästhetische Urteile mehr und mehr ins Subjekt verlagert würden? An einem stärkeren Einbezug der von der populären Musik geprägten Teilkulturen der Schülerinnen und Schüler ginge heute kein Weg vorbei. Der Musiklehrer der Zukunft sei Mitlernender⁵⁷, Erforscher (Ethnologe!) ihm fremder Jugend- und Musikkulturen und zugleich Anwalt transkulturell verfasster, gleichberechtigt nebeneinander stehender musikalischer Teilkulturen⁵⁸. Musikunterricht habe dabei ausdrücklich musikpraktisch von den Musikvorlieben der Jugendlichen auszugehen und von hier aus Schnittstellen zu anderen musikalischen Kulturen zu finden, seien es diejenigen anderer Schülerinnen und Schüler in der Klasse, seien es

⁵² Vgl. Elflein 1997 (Musikwissenschaft), Youkhana 1996 (Ethnologie).

⁵³ Vgl. Schudack 2000, Klebe 2003, 2008.

⁵⁴ Vgl. Klebe 2008, S.39.

⁵⁵ Ein Blick auf die Musikgeschichte des HipHop zeigt, dass der Oriental HipHop mit folkloristischen Samples sicher ein marginales Phänomen darstellte, das heute praktisch nicht mehr relevant ist. Ab den späten 1990er Jahren gab eine neue Generation im deutschen HipHop den Ton an: Rapper, die oftmals migrantisch geprägt waren und sich fast ausnahmslos am amerikanischen Gangsta-Rap orientierten, auf Deutsch rappten und sich keiner folkloristischen Samples mehr bedienten. Distinktion funktionierte hier m.E. eher sozial als ethnisch, so z.B. bei Bushido, Eko Fresh, Kool Savas, Azad, Bass Sultan Hengst usw.

⁵⁶ Vgl. Schütz 1996 und 1997a.

⁵⁷ Vgl. Schütz 1997a, S.4f.

⁵⁸ Vgl. Schütz 1996, S.8.

solche anderer nicht in der Klasse repräsentierter Kulturen. Interessanterweise hebt Schütz – anders als in *Musik in Schwarzafrika* – weniger auf musikalische als auf lebensweltliche Schnittstellen ab. Ihm sind die Sinnfragen der Schülerinnen und Schüler besonders wichtig, die sich an existentiellen Themen wie Tod, Liebe usw. entzünden⁵⁹. Hier scheint also ein lebensweltlich-universalistischer Ansatz auf⁶⁰. Ohne es ausdrücklich so zu benennen, ist Schütz' schülerorientierter, sehr musikpraktisch angelegter Ansatz⁶¹ eine Kombination aus einer Didaktik der populären Musik und einer sehr weit gefassten, d.h. nicht auf eine bestimmte Musikkultur bezogenen IME. Beide Arbeitsfelder, die uns in diesem Beitrag interessieren, gehen also in Schütz' Entwurf auf.

Stärker auf Jugendkulturen und ihre ethnologische Erkundung durch Lehrende wie durch Lernende ausgerichtet sind hingegen die Ansätze von Christopher Wallbaum und Martina Claus-Bachmann, die beide Ende der 1990er Jahre erstmals publik und in den 2000er Jahren weiter ausgearbeitet wurden.

Christopher Wallbaum konzipierte 1998 ein Unterrichtsprojekt, in dem sich Oberstufenschülerinnen und -schüler eine Woche lang in eine ihnen fremde Jugendkultur begeben sollten, um ästhetische Fremderfahrungen zu machen. Sie sollten durch die Nachahmung leiblich-sozialer Praxen einer Jugendkultur ihre ästhetische Wahrnehmung verändern. Sie waren daher angehalten, sich wie ein HipHopper zu kleiden, Techno-Clubs aufzusuchen usw. Diese Form der Erfahrungsinszenierung sollte Zielen dienen, die sich m.E. durchaus der IME zuordnen lassen: „Die Relativität der eigenen Wahrnehmung kann erstmalig in den Horizont rücken, Musik in ihrer kulturellen Eingebundenheit erkennbar werden, die konkrete (teil)kulturelle Zugehörigkeit der eigenen Praxis bemerkt werden“⁶². Zehn Jahre später übertrugen Wallbaum und Christian Rolle diesen u.a. maßgeblich von Martin Seels Überlegungen zur ästhetischen Erfahrung geprägten Ansatz auf die Hochschuldidaktik⁶³. Für unseren Zusammenhang entscheidend ist, dass Rolle und Wallbaum von Seel ausgehend für die IME ein Konzept ästhetischer Bildung bereitstellen, das insbesondere auf die Irritation und Veränderung ästhetischer Urteile von Lernenden durch die Begegnung mit fremden Musikpraxen abzielt⁶⁴ und das später – wie wir weiter unten sehen werden – von Dorothee Barth aufgegriffen wurde.

Auch Martina Claus-Bachmann, die eigentlich aus der außereuropäischen Musikethnologie kommt, plädierte bereits seit 1999 dafür, Jugendkulturen in den Musikunterricht einzubeziehen⁶⁵. Sechs Jahre später begründete sie dies im Rahmen ihrer Habilitation umfassend: Das jugendkulturelle Ausdrucksbedürfnis der Schülerinnen und Schüler müsse ihr zufolge im Unterricht zunächst aus motivationalen Gründen stärker anerkannt werden⁶⁶. Die schulische Auseinandersetzung mit Jugendkulturen vermag es ihrer Meinung nach vor allem, die Identitätsfindung der Jugendlichen zu unterstützen und auf diese Weise zur Toleranz gegenüber anderen Kulturen beizutragen. Die Identitätsentwicklung möchte Claus-Bachmann nicht nur dadurch befördern, dass

⁵⁹ Vgl. Schütz 1997a, S.7f.

⁶⁰ Vgl. hierzu kritisch: Vogt 1998, S.5.

⁶¹ Zur Kritik siehe Stroh 2001.

⁶² Wallbaum 1998, S.15.

⁶³ Vgl. Wallbaum 1998, S.11, S.15, S.15 (Fußnote 5), Rolle & Wallbaum 2008, S.38.

⁶⁴ Vgl. Rolle & Wallbaum 2008, S.38.

⁶⁵ Vgl. Claus-Bachmann 1999.

Jugendliche in ihren jugendkulturellen Praxen wahrgenommen und anerkannt werden⁶⁷. Musikunterricht solle überdies an Jugendkulturen und deren Identitätsangebote heranführen, die die Jugendlichen noch nicht kennen, damit sich hierdurch möglichst viele transkulturelle Anschlüsse entwickeln können. Denn gerade in postmodernen, transkulturell verfassten Patchworkidentitäten, die von vielen Jugendlichen heute schon ausgebildet würden, sieht sie die Chance, kulturelle Barrieren abzubauen⁶⁸. U.a. durch Reflexion und Relativierung von jugendkulturellen Standpunkten sowie durch lehrergeleiteten Dialog erhofft sie sich, dass ein Denken in kultureller Abgrenzung überwunden und ein transkulturell verfasstes und tolerantes Miteinander befördert werden kann⁶⁹. Auffallend ist insgesamt die positive, m.E. gelegentlich idealisierende subkulturalistische Sichtweise auf die emanzipative Kraft von Jugendkulturen⁷⁰.

Ehe ich diese soeben dargestellten Ansätze kritisch würdigen werde, möchte ich mich abschließend der Synthese des migrationskulturellen und des jugendkulturellen Ansatzes zuwenden, die Barth in den 2000er Jahren in die musikpädagogische Diskussion eingebracht hat.

Barth⁷¹ sieht eine mögliche Ursache für das Scheitern mancher interkultureller Bemühungen darin begründet, dass die Akteure der IME zwar gute Vorsätze, letztlich aber oft kontraproduktive Vorstellungen von *Kultur* haben. Zum einen kritisiert sie den normativen (kunstwerkorientierten) Kulturbegriff, der eher zur Abwertung als zur Anerkennung anderer Kulturen führe⁷². Zum anderen bemängelt sie den ethnisch-holistischen Kulturbegriff. Dieser lege eine statische Vorstellung von Nation, Volk usw. nahe, womit nicht nur kulturelle Veränderungen übersehen würden. Die Festlegung von Migrantinnen und Migranten auf eine Ethnie erzeuge oft erst jene kulturelle Differenz, die als problematisch empfunden werde⁷³. Als Ausweg schlägt sie einen bedeutungserschließenden Kulturbegriff vor, der nicht mehr vorgibt, was hohe oder niedere Kultur sei (normativ), der kulturelle Zugehörigkeit auch nicht durch Abstammung definiert (ethnisch-holistisch), sondern funktional bestimmt. Kultur ist demnach sinnhafte Konstruktion von Wirklichkeit. Erschließung von Kultur ist schließlich die Rekonstruktion dessen, was für die Akteure dieser Kultur Sinn und Bedeutung hat. Unterricht, der sich mit Kulturen auseinandersetzt, müsse also die Akteure von Kulturen zu Wort kommen lassen, um deren Praxen, Identitätsprojekte usw. zu rekonstruieren⁷⁴. Dieser kulturell deutende Zugriff ist Claus-Bachmann und Barth – bei allen Differenzen im Duktus oder in der Theorie – gemeinsam. Die Akteure, die Barth jedoch mit Blick auf das Klassenzimmer besonders interessieren, sind nicht mehr Jugendkulturen im Allgemeinen, sondern migrantische jugendkulturelle Lebenswelten im Speziellen. Was bedeutet Migrantinnen und Migranten die Musik, die sie hören? Was bedeutet ihnen die Jugendkultur, der sie angehören? Dies soll nun Thema des Musikunterrichts werden, der aber nicht bei den vorzufindenden Identifikationen der Jugendlichen stehen bleiben, sondern – im Anschluss an Seel,

⁶⁶ Vgl. Claus-Bachmann 2005, S.35.

⁶⁷ Vgl. Claus-Bachmann 2005, S.33, S.210.

⁶⁸ Vgl. Claus-Bachmann 2005, S.60, S.65ff., S.211ff., S.290.

⁶⁹ Vgl. Claus-Bachmann 2005, S.27, S.219, S.289ff.

⁷⁰ Vgl. Claus-Bachmann 1999, S.66.

⁷¹ Vgl. Barth 2000, 2008.

⁷² Vgl. Barth 2008, S.33f.

⁷³ Vgl. Barth 2008, S.87ff., S.137f.

⁷⁴ Vgl. Barth 2008, S.142ff., S.148.

Wallbaum und Rolle – neue Selbst- und Weltbeschreibungen erzeugen soll⁷⁵. Um dies methodisch erfolgreich umzusetzen, müsse die IME – dies wird m. E. durch Barth erstmals in die Diskussion eingebracht – systematisch reflektieren, welche Ansätze der Didaktik der populären Musik für sie geeignet sind. Während sie sich in ihrem theoretischen Teil darum bemüht, Schütz' Ansatz einer transkulturellen Musikerziehung weiterzudenken, orientiert sie sich methodisch u.a. an Rolle und Wallbaum, deren soeben dargestelltes Projekt sie als gelungenes Beispiel für einen kulturell deutenden Musikunterricht betrachtet⁷⁶.

2. Herausforderungen der IME

So wichtig es mir erscheint, dass interkultureller Musikunterricht sich mit populärer Musik im Allgemeinen und mit Jugendkulturen im Besonderen auseinandersetzt, ist es im Rahmen der IME m.E. notwendig, auch über einige dadurch entstehende Schwierigkeiten nachzudenken. Das möchte ich im Folgenden insbesondere am Beispiel des HipHop tun, der wie keine andere Ausdrucksform der populären Kultur im Fokus jener IME steht, die sich für populäre Musik und Jugendkulturen interessiert⁷⁷. Dass ich dabei primär den Sachgegenstand, die musikbezogene Jugendkultur HipHop, in den Vordergrund rücke und insbesondere von musik- und kulturwissenschaftlichen Beobachtungen ausgehend einige Positionen der IME kritisch befragen werde, soll keineswegs jene Positionen und ihre zu würdigenden bildungstheoretischen Fundamente in Gänze in Frage stellen oder gar grundsätzlich musikwissenschaftliches gegen musikpädagogisches Denken ausspielen. Vielmehr geht es um die m.E. für jede musikpädagogische Theoriebildung sowie jede musikdidaktische Praxis notwendige Prüfung, ob der jeweilige theoretische oder praktische Ansatz den ausgewählten musikalischen Gegenständen gerecht wird.

Respekt gegenüber Jugendkulturen

Die ethnologische Annäherung an eine Kultur erfordert sicherlich immer einen respektvollen Umgang mit dem Beobachtungsgegenstand, weshalb sich z.B. die Sozialforschung eigens hierfür ethische Standards gab⁷⁸. Jugendliche in ihren Jugendkulturen sind meiner Ansicht nach eine besonders schutzbedürftige, verletzbare Untersuchungsgruppe, insbesondere wenn es sich um pubertierende Akteure handelt. Sind wir als Musikpädagoginnen und Musikpädagogen nicht im besonderen Maße dazu aufgerufen, sehr vorsichtig mit Jugendkulturen umzugehen, vor allem wenn wir wissen, dass sich Jugendliche durch sie Freiräume vom (schulischen) Alltag erschaffen und gegenüber Erwachsenen abgrenzen und behaupten möchten⁷⁹? Die Projektkonzeption von

⁷⁵ Vgl. Barth 2008, S.182, S.187-190.

⁷⁶ Vgl. Barth 2008, S.181.

⁷⁷ Vgl. u.a. Barth 2000, 2008, Claus-Bachmann 1999, 2005, Schudack 2000, Klebe 2003, 2008, Burkhalter 2003.

⁷⁸ Zu ethischen Richtlinien der Sozialforschung: vgl. Flick 2009, Kapitel 11: informierte Einwilligung der Untersuchten, Schutz der Untersuchten usw.

⁷⁹ Vgl. Erwe & Kautny 2010 Kleinen 1997, S.12f. An dieser Stelle sei angemerkt, dass Wallbaums These (2007, S.33), Jugendliche wollten sich heute nicht mehr gegenüber Erwachsenen abgrenzen – die Klingmann (2010, S.363) überraschenderweise gegen Wallbaum ins Feld führt –, so pauschal nicht haltbar ist, was z.B. in aktuellen Spielarten des HipHop, Emo oder Gothic belegt werden kann. Die Faszination des Gangsta-Rap liegt z.B. maßgeblich in der generationalen Distinktion begründet; vgl.

Wallbaum und Rolle vermittelt mir jedoch den Eindruck, dass dieser Aspekt durchaus noch stärker hätte berücksichtigt werden können: Sollte ein Inszenieren in Jugendkulturen, ein verkleidetes Erkunden (innerhalb einer Woche) vor diesem Hintergrund vielleicht nicht noch einmal überdacht werden? Ob überdies die von Wallbaum und Rolle anvisierten Ziele tatsächlich realisierbar sind und ob es hier wirklich gelingt, mit dem ‚Wechsel der Hemden‘ auch mit den fremden Ohren etwa eines HipHoppers hören zu können, wäre ebenfalls zu diskutieren⁸⁰. Gegen ein Aufsuchen von Jugendkulturen und ein Erleben von deren musikalisch-kulturellen Praxen ist grundsätzlich nichts zu sagen, so lange nicht der Anspruch erhoben wird, dass hierdurch ein umfassender Perspektivwechsel oder eine Adhoc-Übernahme des szenespezifischen Habitus und der dazu notwendigen außermusikalischen und musikalischen Kompetenzen, die allzu leicht vergessen oder unterschätzt werden, erreicht werden soll. Einen Einblick in eine fremde Kultur erlangt man wohl eher durch zeitlich längere Partizipation an deren musikalischen und außermusikalischen Praxen⁸¹.

Schule vs. Jugendkultur

Eine Variation dieser ethnologischen Problemstellung ist die Frage, in welchem Ausmaß eine Jugendkultur pädagogisiert werden sollte. Es ist z.B. mittlerweile Konsens, dass einige Aspekte der Jugendkultur HipHop ‚unterrichtbar‘ sind. Viel gibt es hier zu lernen bei der rhythmischen Gestaltung der Rap-Stimme⁸², beim Schreiben eigener Texte, dem elektronischen Erfinden und instrumentalen Nachspielen von Rap-Beats, bei der Beschäftigung mit HipHop-Geschichte, bei der musikalischen und intermedialen Analyse (Videoanalyse) oder bei der Umsetzung von Musik in Bild oder Bewegung usw. Das mag die IME methodisch sicher alles nutzen. Was sie als Kerngeschäft aber hauptsächlich interessiert, das sind Haltungen und Einstellungen, die sich mit Jugendkulturen und ihren Musiken verbinden.

Hier stellt sich jedoch die Frage, ob Schule grundsätzlich bzw. bis zu welchem Grade sie das Recht hat, im funktionalen Kern einer jugendkulturell verorteten populären Musik, die etwa der sozialen, ethnischen (!) oder auch generationalen Abgrenzung, der Vergemeinschaftung, der Stimmungsregulation oder auch der Lebensbewältigung dienen kann, erzieherisch tätig zu werden⁸³. Eine starke erzieherische Tendenz findet sich z.B. bei Claus-Bachmann. Ihre Vision der Lehrerrolle geht deutlich über die des Anwalts (Schütz) hinaus, der Teilkulturen würdigt und in ihrem Daseinsrecht verteidigt. Musikunterricht wird nach Claus-Bachmann zum aktiven Vermittler jugendkultureller Identitätsangebote, womit Schule aktiven, pädagogischen Einfluss auf die Peer-Gruppen-Sozialisation nehme. Hier scheint mir doch etwas mehr Distanz zwischen Schule und Jugendkultur angeraten. Die Gefahr ist zudem, dass bei aller Faszination für Jugendkulturen, die der Autor ausdrücklich teilt, deren emanzipative, positive Kraft überschätzt werden kann, wie im folgenden Zitat deutlich wird: „Wenn du Hip Hop wirklich lebst, bekommst du Achtung vor

Herschelmann 2009, Wilke 2009. Die Beobachtungen des Autors in Bereichen von Emo oder Gothic gehen in die gleiche Richtung. Vgl. auch Müller 2005, Maase 2003, S.45. Freilich wäre es übertrieben, von einer grundsätzlichen Distinktionsfunktion *aller* Jugendkulturen zu sprechen.

⁸⁰ Zur Kritik vgl. auch: Klingmann 2010, S.361ff.

⁸¹ Vgl. Schütz 1992, S.18.

⁸² Vgl. Hörner & Kautny 2009.

⁸³ Vgl. Erwe & Kautny 2010, Kleinen 1997, S.12f.

dir selber und Achtung vor anderen Leuten“⁸⁴. Diese Vorstellung einer toleranten HipHop-Kultur ist (leider) nicht repräsentativ für die ganze Szene, nicht für die der 1990er Jahre und noch weniger für die der Gegenwart.

Claus-Bachmann geht es darüber hinaus um die dezidierte Dekonstruktion bestehender Meinungen und Haltungen. Auch Barth spricht in einem ähnlichen Sinne (und dabei Wallbaums und Rolles Seel-Rezeption fortführend) von der Erschütterung des korrespondierenden Modus, in dem Jugendliche gewöhnt seien, Musik zu hören und sich in einer ganz spezifischen Lebenssituation mit Musik zu identifizieren⁸⁵. Das Ziel ist bei Claus-Bachmann wie bei Barth, durch unterrichtlich geleitete Reflexion jugendkulturelle Standpunkte zu revidieren, um neue Weltansichten zu erzeugen. Können und sollen wir als Erwachsene über die jugendkulturelle Identifikation Pubertierender, die sich darin eine gewisse Freiheit und Selbstbestimmung verschaffen, derart verfügen und dies zum zentralen pädagogischen Vorhaben machen? Verträgt es sich miteinander, wenn wir die oft ‚empfindlich‘ reagierenden Jugendkulturen in der Klasse *anerkennen*, aber deren Haltungen gleichzeitig *verändern* möchten? Gegen eine behutsame Thematisierung, Reflexion – und wo nötig: pädagogische Bewertung – von Jugendkulturen ist unter bestimmten Voraussetzungen nichts einzuwenden. Da aber die Jugendkultur den Jugendlichen gehört, können wir sie m.E. nicht konzeptionell so *umfassend* als Teil einer ästhetischen Dekonstruktion oder Erschütterung verplanen. Zu Recht weist Barth daraufhin, dass die Rolle der Lehrenden und deren Distanz zum Gegenstand in der Didaktik der populären Musik besonders intensiv diskutiert worden sei⁸⁶. Genau diese Reflexion, so meine Überzeugung, gilt es in die IME hineinzuholen. Hierzu gehört, die Frage nach der Distanz zur Jugendkultur in dem Sinne zu stellen, wie ich es soeben getan habe: Die Rechtmäßigkeit einer pädagogisierenden Aneignung von Jugendkultur sollte stets aufs Neue problematisiert und nicht zum *Programm* erhoben werden. Der Begriff der Distanz verweist aber auch auf mögliche emotionale Barrieren zwischen den jugendlichen Schülerinnen und Schülern und den älter werdenden Lehrenden und schließlich – wie weiter unten dargelegt – auf deren Kompetenzproblem angesichts sich stets wandelnder Jugendkulturen⁸⁷. Eine Lösung könnte sein – als Ergänzung zu einer behutsamen ethnologischen Erkundung von Jugendkulturen durch Jugendliche –, Vertreterinnen und Vertreter jener Kulturen in die Schulen oder Hochschulen hineinzuholen, damit deren musikalische Praxen aus erster Hand erlernt und kompetente sowie glaubwürdige Vorbilder erlebt und befragt werden können. Man denke etwa an die schulische Arbeit der HipHop-Mobile oder an die Hip Hop Academy Wuppertal⁸⁸.

Keine IME ohne musik- und kulturwissenschaftliche Expertise

Die Frage nach der Kompetenz führt mich nun zu Wallbaums Idee, die Lehrkraft solle sich praktisch ohne vertiefte Szenekenntnisse auf die Rolle des Moderators zurückziehen⁸⁹. Dies scheint mir als pragmatische Notlösung denkbar, nicht aber als Vision für die IME. Mit Merkt und Klebe sei bekräftigt: Die IME sollte die vorhandenen Kenntnisse aus den Nachbarwissenschaften viel-

⁸⁴ Zitat eines aktiven HipHoppers nach Claus-Bachmann 1999, S.66.

⁸⁵ Vgl. Barth 2008, S.182, S.187.

⁸⁶ Vgl. Terhag 1998, Jerrentrup 1997, S.286, Rolle 2005, S.213f., Wallbaum 2007, S.23.

⁸⁷ Vgl. Jerrentrup 1997, S.285.

⁸⁸ Vgl. Terhag 1996, Kautny 2010; vgl. <<http://www.hiphop-academy.uni-wuppertal.de/index.php/>>

⁸⁹ Vgl. Wallbaum 1998, S.15.

mehr nutzen und die Lehrenden mit den nötigen Kenntnissen ausstatten⁹⁰, die ihre Schülerinnen und Schüler vor Situationen bewahren, die gerade in Jugendkulturen problematisch sein können. Ganz grundsätzlich stellt sich für die Unterrichtsplanung etwa die Frage, ob sich alle Jugendkulturen denn gleichermaßen zur Auseinandersetzung eignen bzw. ob es innerhalb einzelner Jugendkulturen Gegenstände und Praxen gibt, die auszuwählen oder zu verwerfen wären? Hier dürfen die Lehrenden nicht in der Praxis allein gelassen werden. Folglich müsste sich die akademische IME noch umfassender mit populärer Musik sowie mit Jugendkulturen befassen und wissenschaftliche Erkenntnisse aus den Nachbarwissenschaften heranziehen.

Zu erörtern wäre z.B., welche Musikkulturen denn tatsächlich als Jugendkultur bezeichnet werden dürfen. Man kann heute z.B. nicht von *der* HipHop-Kultur als Jugendkultur sprechen. Hier gibt es in Deutschland mittlerweile ein Spektrum an Stilen, die sich generational ausdifferenziert haben: Von exklusiv ‚erwachsenen‘ (mitunter intellektuellen) Stilikulturen des Old-School-Rap über generationsübergreifend goutierte, ‚bürgerliche‘ Spielarten (Fettes Brot, Fanta Vier) bis hin zum Gangsta- und Porno-Rap, der offenbar insbesondere von jenen Schülerinnen und Schülern zwischen 10 und 16 Jahren gehört wird, die im deutschen Schulsystem meist nicht zu den ‚Gewinnern‘ gezählt werden⁹¹. Hier sind also profunde Kenntnisse über die Sache sowie über die Schülerinnen und Schüler von Nöten, die wiederum in ein Verhältnis zu einer Zielsetzung und zu einer geeigneten Methode gebracht werden müssen. Hierzu möchte ich einige Leitfragen formulieren, die eine zukünftige didaktische Beschäftigung der IME mit HipHop anregen sollen: Wollen wir durch HipHop primär Anerkennung aussprechen (z.B. gegenüber einer jugendkulturellen (ggfs. migrantischen) Identität) oder Haltungen verändern? Suchen wir im HipHop das Fremde? Welche Spielarten des HipHop würden sich mit Blick auf die Klasse dazu eignen? Oder reizt uns im HipHop vielmehr das allseits Bekannte? Interessiert uns die Schnittstelle ‚HipHop‘ in integrativer Absicht, um etwa eine gemeinsame ‚Ausdrucksform‘ in der Klasse zu finden? Wollen wir ggfs. beim Identischen stehen bleiben oder Differenzen erlebbar machen? Suchen wir letzteres eher *innerhalb* der Klasse, z.B. zwischen den hier vertretenen (ggfs. migrantischen) jugendkulturellen (HipHop-)Szenen oder *aufserhalb*, indem wir Rap ohne Bezug zu irgendeiner migrantischen Schülergruppe als weltmusikalische Schnittstelle begreifen, die uns z.B. zum algerischen Rap führen könnte, um von hier aus eine Brücke zu stärker ‚westlich‘ und später zu stärker ‚arabisch‘ orientierten Rai-Songs zu überschreiten, die wiederum Schnittstellen zur Folklore und Kunstmusik Nordafrikas enthalten?

Das folgende Beispiel soll ein weiteres Problem aufzeigen, mit dem die Didaktik der populären Musik zu kämpfen hat: veralternde Informationen in einem sich rasch wandelnden kulturellen Bereich. Wer mit den geschichtlichen Entwicklungen des deutschen Rap vertraut ist, erkennt z.B. an der Literatur der IME, dass die meisten Autorinnen und Autoren die aktuellen Strömungen des deutschen Rap seit ca. 2000 nur selten berücksichtigen. Ihre Begeisterung für diese Jugendkultur ist von den Old-School-Idealen einer ‚positiven‘ HipHop-Kultur beflügelt, die eine Sublimierung von Gewalt durch kulturellen Wettkampf (Rap-, Breakdance-, Graffiti-Battles usw.) anstrebt⁹² und migrantische HipHopper der 1980er und 1990er Jahre prägte (Torch, Aziza-A)⁹³.

⁹⁰ Vgl. Merkt 1993, S.7, Klebe 1996, S.95.

⁹¹ Vgl. Herschelmann 2009, S.171-174. Migrantenkinder präferieren Gangsta-Rap bereits in der Grundschule auffällig oft; vgl. Wilke 2009, S.166.

⁹² Vgl. Poschardt 1995, S.176.

Dieser Geist des HipHop ist seit den 2000er Jahren jedoch weitgehend aggressiveren Spielarten des Rap gewichen, z.B. Gangsta- und Porno-Rap, die bis vor kurzem weite Teile der (migrantischen) Szene dominierten. An diesem Extrembeispiel möchte ich deutlich machen, dass es fachlich genau zu prüfen ist, was sich z.B. aus Sicht des Kinder- und Jugendschutzes von Gesetzes wegen (Indizierung, Altersbeschränkung) oder auch aus ethischen Gründen zu behandeln verbietet⁹⁴, was davon aber vielleicht doch geeignet sein kann, weil es wichtige Aspekte der IME beleuchtet. Viele heutige Rap-Songs beschreiben, wie ethnische und/oder soziale Marginalisierung, gescheiterte sozialpolitische sowie städtebauliche Entwicklungen miteinander zusammenhängen und welche Rolle die (HipHop-)Kultur dabei spielen kann, sich in dieser Situation eine ‚Stimme zu geben‘, sich zu behaupten⁹⁵. Nur muss man sich darüber im Klaren sein, dass diese Themen heute nicht mehr in der einst stärker verbreiteten, pädagogisch wünschenswerten Sprache des sozialkritischen Message-Rap formuliert wird, den Klebe 2003 für die Unterrichtspraxis kenntnisreich aufbereitete. Der hier präsentierte Song *Chorweiler* aus dem Jahr 1996 erscheint bereits im Erscheinungsjahr des Beitrages wie ein Echo aus vergangenen Zeiten (einer historischen Jugendkultur!)⁹⁶ angesichts der harten Ghetto-Inszenierungen, die Rapper wie Azad, Bushido u.a. von Beginn der 2000er Jahre an medienwirksam verbreiteten.

Hoffnungsvoll stimmt in diesem Zusammenhang, dass die Forschungstätigkeiten im Bereich der populären Musik im Allgemeinen und des HipHop im Speziellen in den letzten Jahren in verschiedenen akademischen Nachbardisziplinen der Musikpädagogik forciert wurden. Die IME kann hier mittlerweile auf eine Fülle neuer Untersuchungsergebnisse zurückgreifen⁹⁷. Zu wünschen wäre folglich, dass sich die akademische IME, die sich mit populärer Musik befasst, stärker interdisziplinär ausrichtet, und zwar sowohl mit Blick auf Weltmusik als auch auf (migrantisch geprägte) populäre Musik bzw. auf jugendkulturelle Phänomene. Die an den Hochschulen lehrenden Musikpädagoginnen und Musikpädagogen, sofern sie die Fächer nicht in Personalunion vertreten, sollten sich forschend verständigen mit der außereuropäisch sowie der europäisch orientierten Musikethnologie⁹⁸, aber unbedingt auch mit den *Popular Music Studies*. Hier wäre z.B. an Konferenzen oder Forschergruppen zu denken. Zu wünschen wäre überdies, dass der in den 1990er Jahren begonnene Austausch der IME mit der Didaktik der populären Musik auf universitärer Ebene vorangetrieben würde, um einerseits die beschriebene Schnittmenge musikpädagogischer wie musikdidaktischer Überlegungen gedanklich zu ordnen, und andererseits das von den Nachbardisziplinen erarbeitete Material zu systematisieren und für den Unterricht aufzubereiten.

Abschließen möchte ich diesen Beitrag mit einer grundsätzlichen Überlegung. Wissenschaftsgeleitete IME im Bereich der populären Musik bedeutet m.E. schließlich auch, den eigenen Ansatz immer wieder selbstkritisch zu überprüfen: Spätestens seit Maria Wurms und Thomas Otts Untersuchungen von migrantischen Musikpräferenzen wissen wir, dass der Fokus auf ju-

⁹³ Vgl. Verlan & Loh 2006.

⁹⁴ Vgl. Herschelmann 2009.

⁹⁵ Vgl. Hörner & Kautny 2009.

⁹⁶ Vgl. Klebe 2003, S.37. Vgl. Vortrag von Hannes Loh bei der Hip Hop Academy Wuppertal 2009, DVD beim Autor.

⁹⁷ Zur Rezeption: vgl. Wilke 2009, Herschelmann 2009; zur musikalischen Analyse: vgl. Hörner & Kautny 2009; zur Soziolinguistik: vgl. Sokol 2004. Zu Gangsta- und Porno-Rap: vgl. Kautny & Erwe 2010.

⁹⁸ Die Arbeiten von Greve (u.a. 2003) setzen hier immer noch Maßstäbe; vgl. Clausen 2005.

gendkulturelle Erscheinungen letztlich zu eng ist. So gibt es migrantische Jugendliche, die ganz bewusst lieber im unauffälligen Popmainstream verweilen und auf den Distinktionsgewinn einer Jugendkultur verzichten, um in der Mehrheitsgesellschaft nicht ‚negativ‘ aufzufallen⁹⁹.

Ebenso wäre zu wünschen, dass die IME ihre normativen Setzungen immer wieder kritisch hinterfragt. So ist es in den ethnologisch geprägten englischsprachigen *Popular Music Studies* schon gängige Praxis, die dort als hegemonial empfundenen Kulturtechniken des Abendlandes und die damit assoziierte Musikwissenschaft einer Generalkritik zu unterziehen, selbst in Bereichen, wo z.B. musikalische Analyse überhaupt noch keine Anwendung gefunden hat¹⁰⁰. Musik als Objekt zu betrachten und nicht ausschließlich als *performance* oder Kommunikationsprozess, gilt hier in weiten Kreisen praktisch schon als Tabu. Wäre ein solcher Diskurs nicht auch als hegemonial-normativ zu bezeichnen? Gemessen an den eigenen Prämissen wäre es doch sicher begrüßenswert, wenn sich diese soeben beschriebene Denkrichtung – z.B. auch in Form einer Ausgrenzung der Kunstmusik – in der IME nicht etabliert.

Literatur

- Ansohn, Meinhard & Terhag, Jürgen (2004): Vorwort der Herausgeber. Musikkulturen – fremd und vertraut. In: Dies. (Hg.): Musikkulturen – fremd und vertraut (= Musikunterricht heute, Bd.5). Oldershausen: Lugert (AFS-Jahrbuch 2003), S.7-16.
- Barth, Dorothee (2000): Zum Kulturbegriff in der Interkulturellen Musikpädagogik. In: Knolle, Niels (Hg.): Kultureller Wandel und Musikpädagogik (= Musikpädagogische Forschung, Bd.21). Essen: Die Blaue Eule, S.27-50.
- Barth, Dorothee (2008): Ethnie, Bildung oder Bedeutung? Zum Kulturbegriff in der interkulturell orientierten Musikpädagogik (= Forum Musikpädagogik, Bd.78). Augsburg: Wißner-Verlag.
- Böhle, Reinhard C. (1996): Die moderne türkische Arabesk-Musik zwischen Unterhaltungsindustrie und traditioneller Volks- und Kunstmusik. In: Ders. (Hg.): Aspekte und Formen Interkultureller Musikerziehung. Beiträge vom 2. Symposium zur Interkulturellen Ästhetischen Erziehung an der Hochschule der Künste Berlin. Frankfurt a. M.: Verl. für Interkulturelle Kommunikation, S.84-93.
- Breckoff, Werner (1982): Türkische Musik in unserer Stadt. Versuch einer Annäherung in Schule und Hochschule. In: Kleinen, Günter; Krützfeldt, Werner & Lemmermann, Heinz (Hg.): Jahrbuch für Musiklehrer, Bd.3. Lilienthal: Eres, S.155-161.
- Burkhalter, Thomas (2003): Vom französischen Raï zum algerischen Rap. In: Praxis des Musikunterrichts. Die Grünen Hefte, H.73, S.38-46.
- Claus-Bachmann, Martina (1999): Gothic, Skate-Punk, Rap und Rave – kulturelle Exotik im Klassenzimmer. In: Börs, Peter; Schütz, Volker (Hg.): Musikunterricht heute, Bd.3. Beiträge zur Praxis und Theorie. Oldershausen: Lugert, S.58-67.
- Claus-Bachmann, Martina (2005): Die musikkulturelle Erfahrungswelt Jugendlicher. Ein kulturwissenschaftlicher Deutungsansatz und seine musikpädagogische Relevanz. Giessen: Ulme.
- Claus-Bachmann, Martina (2006): Bhangra: Das Thema Migration als musikpädagogische Herausforderung. In: Dies. (Hg.): Musik kulturell vermitteln. Musikpädagogik und kulturelle Kompetenz. Giessen: Ulme, S.65-78.
- Clausen, Bernd (2005): Hier und anderswo. Musikunterricht mit und über andere Kulturen. In: Musik und Bildung, H.3, S.6-9.
- Danuser, Hermann (1984): Die Musik des 20. Jahrhunderts (= Neues Handbuch der Musikwissenschaft, Bd.7). Laaber: Laaber.

⁹⁹ Vgl. Wurm 2006, Ott 2006.

¹⁰⁰ Exemplarisch hierfür: vgl. die (ethnologisch exzellente!) Studie von Joseph G. Schloss zu HipHop-Sampling (2004), die sich gegen eine musikalische Analyse im HipHop sträubt, die bisher fast gar nicht stattgefunden hat. Vgl. hierzu kritisch: Hörner & Kautny 2009.

- Detterbeck, Markus (2003): Auf Spurensuche: Mtube oder der Löwe mit seinen vielen Gesichtern. In: Kruse, Matthias (Hg.): Interkultureller Musikunterricht. Kassel: Bosse 2003, S.77-94.
- Elflein, Dieter (1997): Vom neuen deutschen Sprechgesang zu Oriental Hip Hop – einige Gedanken zur Geschichte des Hip Hop in der BRD. In: Kreuziger-Herr; Strack, Manfred (Hg.): Aus der neuen Welt. Streifzüge durch die amerikanische Musik des 20. Jahrhunderts. Hamburg: LIT, S.283-296.
- Flick, Uwe (2009): Sozialforschung. Methoden und Anwendungen. Ein Überblick für die BA-Studiengänge. Reinbek: Rowohlt.
- Franzen, Steffan (2000): Weltmusik – Versuch einer Annäherung. In: European Music Journal. Online unter: <<http://www.music-journal.com/htm/musunt/franzen/franz0.htm>> (Zugriff: 18.2.2010).
- Greve, Martin (2003): Die Musik der imaginären Türkei. Musik und Musikleben im Kontext der Migration aus der Türkei in Deutschland. Stuttgart u.a.: Metzler.
- Greve, Martin & Kaya, Ayhan (2004): Islamic Force, Takim 34 und andere Identitätsmixturen türkischer Rapper in Berlin und Istanbul. In: Kimminich, Eva (Hg.): Rap. More Than Words. Frankfurt a. M.: Peter Lang, S.161-179.
- Guilbault, Jocelyne (1993): On Redefining the 'Local' Through World Music. In: The World of Music. Journal of the International Institute for Traditional Music, Bd.35. H.2, S.33-47.
- Herschelmann, Michael (2009): Jungen und deutscher Gangsta(Rap) – Sinnrealisation in (stereotypen) Bedeutungen. In: Pech, Detlef (Hg.): Jungen und Jungenarbeit. Eine Bestandsaufnahme des Forschungs- und Diskussionsstandes. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S.171-187.
- Hörner, Fernand & Kautny, Oliver (Hg.) (2009): Die Stimme im HipHop. Untersuchungen eines intermediären Phänomens (= Studien zur Populärmusik). Bielefeld: transcript (zusammen mit Fernand Hörner).
- Hoffmann, Bernd (2003): Blues. In: Kruse, Matthias (Hg.): Interkultureller Musikunterricht. Kassel: Bosse 2003, S.65-76.
- Jerrentrup, Ansgar (1997): Pop-/Rockmusik im Unterricht. In: Helms, Siegmund; Schneider, Reinhard; Weber, Rudolf (Hg.): Handbuch des Musikunterrichts, Bd.2. Sekundarstufe I. Kassel: Bosse, S.279-304.
- Jk / Judith Csaba / ddp (2006): Rütli-Schule. Tanzen statt Pöbeln. In: Focus Online vom 24.5.2006. Online unter: <http://www.focus.de/wissen/diverses/ruetli-schule_aid_109442.html> (Zugriff: 16.2.2010).
- Jünger, Hans (2003): Prinzipiell interkulturell! Plädoyer für einen kulturübergreifenden Musikunterricht. In: Diskussion Musikpädagogik, H.17, S.15-21.
- Kautny, Oliver (2002): Arvo Pärt zwischen Ost und West – Rezeptionsgeschichte. Stuttgart: Metzler.
- Kautny, Oliver (2006): Von Rap bis Graffiti – Hip-Hop fächerübergreifend. In: Ders. (Hg.): Grundschul-Fundgrube Musik (= Lehrer-Bücherei: Grundschule). Berlin: Cornelsen, S.17-27.
- Kautny, Oliver (2010): Die Vernetzung von Wissenschaft und Praxis in der Musiklehrerbildung: Die Hip Hop Academy Wuppertal. In: Musikforum, H.2 (im Druck).
- Kautny, Oliver & Erwe, Hans-Joachim (2010): Gangsta- und Porno-Rap im Spannungsfeld von Pädagogik und Jugendkultur. In: Neuland, Eva; Baurmann, Jürgen (Hg.): Sprachliche und kulturelle Aneignungs- und Ausdrucksformen von Kindern und Jugendlichen (= Sprache – Kommunikation – Kultur, Bd.8). Frankfurt a. M.: Peter Lang (in Vorb.).
- Kaya, Ahmet (1996): Aktivitäten mit türkischer Musik. In: Böhle, Reinhard C. (Hg.): Aspekte und Formen Interkultureller Musikerziehung. Beiträge vom 2. Symposium zur Interkulturellen Ästhetischen Erziehung an der Hochschule der Künste Berlin. Frankfurt a. M.: Verl. für Interkulturelle Kommunikation, S.108-111.
- Kaya, Ayhan (2007): Rap-Pädagogik: Erziehung zur Kritikfähigkeit? In: Kimminich, Eva; Rappe, Michael; Geuen, Heinz; Pfänder, Stefan (Hg.) (2007): Express yourself! Europas kulturelle Kreativität zwischen Markt und Underground (= Cultural studies, Bd.25). Bielefeld: transcript, S.117-136.
- Klebe, Dorit (1996): Türkische Musik im Unterricht. In: Böhle, Reinhard C. (Hg.): Aspekte und Formen Interkultureller Musikerziehung. Beiträge vom 2. Symposium zur Interkulturellen Ästhetischen Erziehung an der Hochschule der Künste Berlin. Frankfurt a. M.: Verl. für Interkulturelle Kommunikation, S.94-107.
- Klebe, Dorit (2003): Zum „Crossover“ in der HipHop-Musik türkischer Migrant*innen in Deutschland – auf der Suche nach ihren Wurzeln. In: Kruse, Matthias (Hg.): Interkultureller Musikunterricht (= Musikpraxis in der Schule, Bd.7). Kassel: Bosse, S.32-46.
- Klebe, Dorit (2008): Zwischen Türk Rap und Oriental HipHop. In: Musikforum, H.2, S.37-40.

- Klebe-Wontroba, Dorit (1990): Aus fremden Ländern...Beispiele bi- und multikultureller Erziehung im Musikunterricht der Primarstufe. In: Musik und Bildung, H.9-10, S.550-553.
- Kleinen, Günter (1997): Sozialisation – Entwicklung – Selbstfindung. In: Helms, Siegmund; Schneider, Reinhard & Weber, Rudolf (Hg.): Handbuch des Musikunterrichts, Bd.2. Sekundarstufe I. Kassel: Bosse, S.11-20.
- Klingmann, Heinrich (2010): Groove – Kultur – Unterricht. Studien zur pädagogischen Erschließung einer musikkulturellen Praktik (= Studien zur Populärmusik). Bielefeld: transcript.
- Korte, Claudia M. (1993): Interkulturell, nicht folkloristisch. Anmerkungen und Anregungen zur türkischen Musik. In: Musik und Unterricht, H.22, S.15-20.
- Kruse, Matthias (2003): Interkultureller Musikunterricht (= Musikpraxis in der Schule, Bd.7). Kassel: Bosse.
- Maase, Kaspar (2003): Jugendkultur. In: Hügel, Hans-Otto (Hg.): Handbuch Populäre Kultur. Begriffe, Theorien und Diskussionen. Stuttgart u.a.: Metzler, S.40-45.
- Merkt, Irmgard (1983): Deutsch-türkische Musikpädagogik in der Bundesrepublik. Ein Situationsbericht. Berlin: Express-Edition.
- Merkt, Irmgard (1993): Interkulturelle Musikerziehung. In: Musik und Unterricht, H.22, S.4-7.
- Merkt, Irmgard (1996): Populäre Musik und interkultureller Musikunterricht. In: Terhag, Jürgen (Hg.): Populäre Musik und Pädagogik, Bd.2. Grundlagen und Praxismaterialien. Oldershausen: Institut für Didaktik populärer Musik, S.133-135.
- Müller, Renate (2005): Jugendkulturen, musikalische. In: Helms, Siegmund; Schneider, Reinhard; Weber, Rudolf (Hg.): Lexikon der Musikpädagogik. Kassel: Bosse, S.121-123.
- Ott, Thomas (2006): Musikinteressen von Immigrantenkinder in Kölner Schulen und ihre Erfahrungen im Musikunterricht. In: Noll, Günther; Probst-Effah, Gisela & Schneider, Reinhard (Hg.): Musik als Kunst, Wissenschaft, Lehre. Festschrift für Wilhelm Schepping zum 75. Geburtstag. Münster: Verl.-Haus Monsenstein und Vannerdat (Edition Octopus), S.359-374.
- Pfleiderer, Martin (1998): Zwischen Exotismus und Weltmusik. Zur Rezeption asiatischer und afrikanischer Musik im Jazz der 60er und 70er Jahre (= Schriften zur Populärmusikforschung, Bd.4). Karben: CODA.
- Pilnitz, Karin (1996): Zwischen Tradition und Integration. Die Musikwelt ausländischer Schüler. In: AfS-Magazin, H.2, S.7-10.
- Poschardt, Ulf (1995): DJ-Culture. Reinbek bei Hamburg: Rogner und Bernhard bei Zweitausendeins.
- Rolle, Christian (2005): Jazz, Rock, Pop, Hip-Hop, Techno usw. – Populäre Musik im Unterricht. In: Jank, Werner (Hg.): Musikdidaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe 1 und 2. Berlin: Cornelsen, S.209-216.
- Rolle, Christian & Wallbaum, Christopher (2008): Forschendes Lernen mit fremden Ohren. Wie Studierende Erfahrungen mit erfahrungsorientierter Musikdidaktik machen. In: Diskussion Musikpädagogik, H.39, S.35-45.
- Rösing, Helmut (2004): Populäre Musik und kulturelle Identität. 8 Thesen zur Pflege globaler und regionaler Musiklandschaften. In: Musikforum, H.4, S.32-39.
- Schläbitz, Norbert (2007): Vorwort – Interkulturelle Begegnungen oder: Vom konstruktiven Befremden. In: Ders. (Hg.): Interkulturalität als Gegenstand der Musikpädagogik (= Musikpädagogische Forschung, Bd.28). Essen: Die Blaue Eule, S.7-12.
- Schloss, Joseph G. (2004): Making Beats. The Art of Sample-Based Hip-Hop. Middletown, CT: Wesleyan University Press.
- Schneider, Ernst Klaus (1996): Vom Umgang mit dem Fremden. Treffpunkte außereuropäischer und europäischer Musik. Anregungen für den Unterricht. Frankfurt a. M.: Diesterweg.
- Schudack, Achim (2000): Abgrenzung und Integration – Aziza-A und der türkisch-deutsche HipHop in Deutschland. Aspekte einer interkulturellen Musikpädagogik. In: Musik in der Schule, H.3, S.12-18.
- Schütz, Volker (1992): Musik in Schwarzafrika. Arbeitsbuch für den Musikunterricht in den Sekundarstufen. Oldershausen: Institut für Didaktik populärer Musik.
- Schütz, Volker (1996): Welchen Musikunterricht brauchen wir? Teil I: Klärung einiger Voraussetzungen. In: AfS-Magazin, H.1, S.3-8.
- Schütz, Volker (1997a): Welchen Musikunterricht brauchen wir? Teil II: Perspektiven eines brauchbaren Musikunterrichts. In: AfS-Magazin, H.3, S.3-10.
- Schütz, Volker (1997b): Interkulturelle Musikerziehung. Vom Umgang mit dem Fremden als Weg zum Eigenen. In: Musik und Bildung, H.5, S.4-7.

- Schütz, Volker (1998): Transkulturelle Musikerziehung. In: Claus-Bachmann, Martina (Hg.): Musik transkulturell erfahren. Anregungen für den schulischen Umgang mit Fremdkulturen. Modelle aus dem Programm der Tagung ‚Tage transkultureller Musikerziehung‘ an der Universität Bamberg. Gießen: Ulme 2003, S.1-6.
- Sokol, Monika (2004): *Verbal Duelling*. Ein universeller Sprachspieltypus und seine Metamorphosen im US-amerikanischen, französischen und deutschen Rap. In: Kimminich, Eva (Hg.): Rap. More Than Words. Frankfurt a. M.: Peter Lang, S.113-160.
- Steffen-Wittek, Marianne (2004): Onbeat – Backbeat – Offbeat. Sensomotorische und kognitive Zugänge zu Groove-orientierten Rhythmen. In: Ansohn, Meinhard; Terhag, Jürgen (Hg.): Musikkulturen – fremd und vertraut. Oldershausen: Lugert, S.160-177.
- Stroh, Wolfgang Martin (2001): Ein schlechtes Gewissen macht noch keinen guten Musikunterricht. Über die Motivation, multikulturell Musik zu unterrichten. In: Diskussion Musikpädagogik, H.11, S.6-19.
- Stroh, Wolfgang Martin (2002): Multikulti und die interkulturelle Musikerziehung. In: AfS-Magazin, H.13, S.3-7.
- Stroh, Wolfgang Martin (2005): Musik der einen Welt im Unterricht. In: Jank, Werner (Hg.): Musikdidaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe 1 und 2. Berlin: Cornelsen, S.185-192.
- Terhag, Jürgen (1996): Populäre Musik und Pädagogik. In: Terhag, Jürgen (Hg.): Populäre Musik und Pädagogik, Bd.2. Grundlagen und Praxismaterialien. Oldershausen: Institut für Didaktik populärer Musik, S.7-9.
- Terhag, Jürgen (1998): Die Vernunftfehe. Vierzig Jahre Populäre Musik und Pädagogik. In: Dieter Baacke (Hg.): Handbuch Jugend und Musik. Opladen: Leske und Budrich, S.439-456.
- Verlan, Sascha & Loh, Hannes (2006): 25 Jahre HipHop in Deutschland. Aktualisierte Ausgabe. Höfen: Hannibal.
- Vogt, Jürgen (1998): Das Eigene und das Fremde. Ein Modethema der Musikpädagogik? In: AfS-Magazin, H.5, S.3-9.
- Wallbaum, Christopher (1998): Mit fremden Ohren hören. Oder: Den Geschmack mit dem Hemd wechseln? – Ein Projekt. In: Musik und Bildung, H.4, S.11-15.
- Wallbaum, Christopher (2007): Jugend-Kultur und ästhetische Praxis im Musikunterricht. In: Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik. Online unter: <<http://home.arcor.de/zfkm/07-wallbaum1.pdf>> (Zugriff: 22.2.2010), S.22-38.
- Weber, Bernhard (2004): Aicha (Outlandish). In: Praxis des Musikunterrichts, H.77, S.4-13.
- Wilke, Kerstin (2009): „Ich fühl mich dann einfach cool“ – Inszenierung von Männlichkeit durch Gangsta Rap. In: Kauer, Katja (Hg.): Pop und Männlichkeit. Zwei Phänomene in prekärer Wechselwirkung? (= Kulturwissenschaften, Bd.5). Berlin: Frank & Timme, S.165-179.
- Wurm, Maria (2006): Türkische Musik in Deutschland. Das Unterhaltungsmedium einer Parallelgesellschaft? In: Diskussion Musikpädagogik, H.32, S.48-53.
- Youkhana, Eva Shamiran (1996): Subkultur und Jugendbanden. Überlebensstrategien ausländischer Jugendlicher in Deutschland (= Mundus-Reihe Ethnologie, Bd.89). Bonn: Holos.