

ZfKM

Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik

Bedingungen, Funktionen und
Verwendungen
musikpädagogischer Forschung

WSMP
Sitzungsbericht

15

Alexandra Kertz-Welzel
*Internationalisierung und
musikpädagogische Wissenschaftskulturen*
DOI: 10.18716/ojs/zfkm/2015.2112

Internationalisierung und musikpädagogische Wissenschaftskulturen: Eine Annäherung

Internationalisierung und Globalisierung führten im Hochschulbereich zu einer scheinbaren Vereinheitlichung, die transnationale Forschungsk Kooperationen und die Mobilität von Studierenden erleichtern. In manchen Bereichen entstand dadurch der Eindruck, dass es keine großen Unterschiede mehr zwischen Hochschulen in verschiedenen Ländern gibt. Obwohl durch eine verstärkte internationale Vernetzung tatsächlich oft gemeinsame Standards implementiert wurden, z.B. durch die Bologna-Reform, gibt es doch weiterhin Unterschiede im internationalen Hochschulbereich, die nicht übersehen werden sollten. Sie beziehen sich insbesondere auf einzelne Fächer und deren spezifische Wissenschaftskulturen, die im Kontext eines nationalen Hochschulsystems und der in ihm üblichen Handlungs- und Verhaltensweisen entstanden. Solche nationalen Wissenschaftskulturen zu kennen und mit ihnen umgehen zu können, ist wichtig für die Internationalisierung der Musikpädagogik.

Dieser Aufsatz will zu einem besseren Verständnis internationaler musikpädagogischer Wissenschaftskulturen beitragen, indem er sich vor allem mit drei Fragen beschäftigt:

1. Was sind Wissenschaftskulturen?
2. Durch welche Merkmale unterscheiden sich musikpädagogische Wissenschaftskulturen in verschiedenen Ländern?
3. Welche Bedeutung haben musikpädagogische Wissenschaftskulturen im Kontext der Internationalisierung von Musikpädagogik?

Anhand der musikpädagogischen Wissenschaftskulturen in den USA und Brasilien werden einige Aspekte veranschaulicht. Dadurch ergeben sich interessante Perspektiven für die weitere Internationalisierung von Musikpädagogik.

1. Wissenschaftskulturen

Obwohl der Begriff „Wissenschaftskulturen“ in Diskussionen über die Besonderheiten einzelner Disziplinen (Arnold & Dressel 2004), auch in bestimmten Epochen (Hübner 2014) oder Ländern (Kurumisawa 1999), verwendet wird, ist es doch überraschend, dass eine grundsätzliche systematische Untersuchung fehlt. Wenn man sich mit Wissenschaftskulturen intensiver beschäftigen will, ist deshalb eine interdisziplinäre Perspektive notwendig, bei der Forschungsergebnisse einzelner Fächer auf andere übertragen werden müssen. Einen sinnvollen Bezugspunkt bietet hier die Definition von Wissenschaftskultur, wie sie die Literaturwissenschaftlerin Marie Antoinette Glaser (2005, S.33) entwickelte. Sie bestimmt Wissenschaftskulturen so:

„Es sind die Gewohnheiten und Wertvorstellungen, Traditionen und Bräuche einer Disziplin, die zur Kultur einer Wissenschaft gehören. Darüber hinaus zählen die Praktiken und Vorstellungen, die Überzeugungen und die moralischen Normen und Regeln des Verhaltens ebenso wie die kollektive Umgangsweise mit den symbolischen und sprachlichen Formen und die Kommunikationsformen zu den Elementen einer Wissenschaftskultur. Sie alle bilden jenes Gesamtgebilde an Wissen, das sich Neueintretende aneignen müssen, um erfolgreich in die Community aufgenommen zu werden und arbeiten zu können.“

Glaser beschreibt hier ein eher offenes Verständnis von Wissenschaftskulturen: Sie fasst damit alles das zusammen, was sich im Laufe der Zeit in einer bestimmten Disziplin an Verhaltensweisen und Normen, an wichtigen Ideen oder Paradigmen entwickelte, die das Denken und die Wissensgenerierung bestimmen. Gleichzeitig umfassen Wissenschaftskulturen aber auch bestimmte Arten, zu kommunizieren und zu präsentieren, spezifische Formen des Diskurses, die sich deutlich von dem, was in anderen Fächern passiert, unterscheiden. Insgesamt bildet die Wissenschaftskultur ein Gesamtsystem, das sich diejenige, die in einem bestimmten Fach tätig sein will, aneignen muss¹. Der Begriff Wissenschaftskultur wird damit zu einer Art „Umbrella Term“, der viele verschiedene Aspekte einer Fachkultur, die vom Hochschulsystem des jeweiligen Landes beeinflusst ist, zusammenfasst. Einerseits erschwert dies die wissenschaftliche Betrachtung, weil der Begriff „Wissenschaftskultur“ nicht eindeutig von anderen Bereichen abgegrenzt ist, z.B. Fachkultur. Andererseits erleichtert es aber auch die Untersuchung, weil sich, je nach der Situation in unterschiedlichen Ländern, die dort relevanten Aspekte herausgreifen lassen, während andere bedeutungslos sein können.

International werden Wissenschaftskulturen ähnlich verstanden wie bei Glaser, aber man verwendet natürlich andere Begriffe. Becher (1989, S.24) hebt beispielsweise im Hinblick auf Wissenschaftskulturen im Sinne von „disciplinary communities“ folgende Aspekte hervor:

„[...] their traditions, customs and practices, transmitted knowledge, beliefs, morals and rules of conduct, as well as their linguistic and symbolic forms of communication and the meanings they share. To be admitted to membership of a particular sector of the academic profession involves not only a sufficient level of a technical proficiency in one's intellectual trade but also a proper measure of loyalty to one's collegial group and of adherence to its norms.“

Becher nennt hier viele Faktoren, die Glaser auch anspricht, z.B. übliche Verhaltens- und Diskursformen. Er stellt aber noch deutlicher den Aspekt der Mitgliedschaft in den Vordergrund, insbesondere der Neumitgliedschaft: Um Teil einer Gemeinschaft von Forschern in einem bestimmten Fach zu sein, bedarf es nicht nur der wissenschaftlichen Kompetenz, sondern auch der Übernahme von bestimmten Normen und Werten. Deshalb sind entsprechende Sozialisierungsprozesse notwendig, bei denen Werte verinnerlicht und Verhaltensweisen sowie Bezugspunkte des wissenschaftlichen Diskurses (z.B. wichtige Autoren und ihre Werke) erlernt werden.

Bechers Reflexionen führen zu der interessanten Frage, wie Wissenschaftskulturen in der internationalen bzw. der angloamerikanischen Forschung bezeichnet werden. Hier existiert eine sprachliche Vielfalt, die die unterschiedlichen semantischen Facetten, die die deutsche Bezeichnung „Wissenschaftskulturen“ notdürftig miteinander verbindet, aufzeigt. So gibt es mindestens fünf verschiedene Begriffe für das, was im Deutschen mit Wissenschaftskultur

¹ Glaser verwendet für die Gesamtheit der Aspekte, die eine Wissenschaft kennzeichnen, auch den Begriff „Kultur“: Darunter fasst sie „all jene Aspekte der sozialen, lokalen und historischen Bedingtheit von wissenschaftlichem Wissen, die dessen Kontext bilden“ (Glaser 2005, S.35), zusammen.

bezeichnet wird: academic culture, epistemic culture, disciplinary identity, scientific community, scholarly bzw. scientific culture. „Academic culture“ umschreibt verschiedene Handlungsformen, Rituale und Werte, die im Hochschulsystem eines Landes oder an bestimmten Universitäten üblich sind²; „epistemic culture“ kennzeichnet die jeweils spezifische Generierung von Wissen in unterschiedlichen Fächern und nationalen Kontexten (Knorr-Cetina 1999); „disciplinary identity“ steht für verschiedene Fachkulturen (Hyland 2012); „scientific community“ umschreibt eine bestimmte Forschergruppe, zu der sich Einzelne zugehörig fühlen³; „scholarly/scientific culture“ dient meist zur Zusammenfassung der anderen genannten Begriffe (Evans et al. 2014). Diese begrifflichen Differenzierungsmöglichkeiten erleichtern die Kommunikation und erleichtern auch die Forschung in den unterschiedlichen Bereichen.

Der deutsche Begriff „Wissenschaftskulturen“ bietet also eine inhaltliche Kombination aus den unterschiedlichen englischen Begriffen. Diese semantische Ungenauigkeit ist sicherlich nicht unproblematisch. Zudem führt die Benutzung des Begriffs aber noch zu anderen Komplikationen, da es schon lange verschiedene Formen des internationalen Austauschs gibt: Universitäten weltweit wurden nach dem Vorbild von Institutionen in einzelnen Ländern entwickelt, z.B. Deutschland oder England (Kerr 2001). Außerdem hat sich durch internationale Forschungsk Kooperationen, Kongresse und Zeitschriften in einigen Bereichen eine globale Wissenschaftskultur entwickelt. Eine weitere Schwierigkeit mag sicher auch darin liegen, von nationalen Wissenschaftskulturen zu sprechen, obwohl einzelne Universitäten in bestimmten Ländern wiederum spezifische Besonderheiten aufweisen. Zudem unterliegen die Unterschiede, die zwischen den nationalen Wissenschaftskulturen postuliert werden, Veränderungsprozessen, die bei Analysen und Beschreibungen berücksichtigt werden müssen.

Obwohl der Begriff „Wissenschaftskultur“ also keineswegs unproblematisch ist, kann er dennoch als Hilfsmittel dienen, um in Zeiten von Globalisierung und Internationalisierung wichtige Faktoren zu beschreiben. Die wird sich am Beispiel musikpädagogischer Wissenschaftskulturen in den USA und Brasilien zeigen.

2. Internationale musikpädagogische Wissenschaftskulturen

Musikpädagogik in unterschiedlichen Ländern wird durch verschiedene Faktoren beeinflusst, beispielsweise durch das jeweilige Hochschulsystem und die damit verbundene Lehr- und Forschungskultur⁴. Speziell für Musikpädagogik sind auch die Bedingungen und die Organisation von musikalischem Lehren und Lernen innerhalb und außerhalb von Schulen wichtig. Obwohl all dies einem ständigen Veränderungsprozess unterworfen ist, lassen sich doch Unterschiede zwischen den jeweiligen Ländern feststellen⁵.

² Siehe z.B.: https://epigeum.com/downloads/ulm_accessible/uk/03_culture/html/course_files/uc_1_40.html [aufgerufen am 1. Oktober 2015].

³ Diese Begrifflichkeit wird auch im Deutschen mittlerweile üblich und verfügt unter der nicht unbedingt sinnvollen Übersetzung „Wissenschaftsgemeinde“ auch über einen Wikipedia-Artikel: <https://de.wikipedia.org/wiki/Wissenschaftsgemeinde> [aufgerufen am 1. Oktober 2015].

⁴ Hier wird auf eine umfangreiche Darstellung einzelner Hochschulsysteme und ihrer Besonderheiten verzichtet, weil es hierzu umfangreiche Forschung gibt. Roche (2014) untersucht beispielsweise ausführlich das, was deutsche Universitäten von amerikanischen lernen können.

⁵ Da unter dem Begriff „Wissenschaftskultur“ viele verschiedene Aspekte zusammengefasst werden, die für einzelnen Fächer wie Musikpädagogik in verschiedenen Ländern charakteristisch sind, werden bei der Dar-

2.1. USA

Wichtig für unterschiedliche Wissenschaftskulturen ist das Selbstverständnis von Musikpädagogik als Wissenschaft. Dazu gehört insbesondere das Verhältnis zu den Nachbardisziplinen. Musikpädagogik ist, obwohl eine eigene Disziplin, ein interdisziplinär orientiertes Fach. Sie ist in verschiedenen Ländern auf unterschiedliche Weise von Verbindungen zu anderen Fächern geprägt. Während in Deutschland lange Zeit eine deutliche Nähe zur Musikwissenschaft üblich war, mittlerweile aber in vielen Bereichen die empirischen Sozialwissenschaften wichtiger sind, zeigt die amerikanische Musikpädagogik eher eine deutliche Nähe zur Musikethnologie. Angesichts der Diversität der amerikanischen Gesellschaft und des schon in den 1930er Jahren entstandenen multikulturellen Musikunterrichts ist dies nicht verwunderlich (Kertz-Welzel 2006, S.182-193). Die große Bedeutung der Musikethnologie zeigt sich in vielen Aspekten, z.B. in Doppelqualifikationen von Musikpädagogikprofessoren. Patricia Shehan Campbell beispielsweise ist als Musikethnologin und Musikpädagogin nicht nur langjährige Institutsleiterin der Abteilungen Musikethnologie und Musikpädagogik an der University of Washington in Seattle, sondern war auch in den Vorständen musikpädagogischer und musikethnologischer Verbände tätig, z.B. *Society for Ethnomusicology*⁶ oder der *College Music Society*⁷. Die Nähe dieser beiden Wissenschaften zeigt sich an der University of Washington in Seattle zudem in vielen interdisziplinär orientierten Lehrveranstaltungen in Musikpädagogik, durch die Studierende mit der Musik verschiedener Kulturen und musikethnologischen Forschungsmethoden vertraut gemacht werden⁸. Eng verbunden mit Musikethnologie und ethnographischen Methoden ist auch die Bedeutung von Kindermusikkulturen, die in der angloamerikanischen Forschung eine nicht unwesentliche Rolle spielt: Statt sich darauf zu konzentrieren, wie man Kinder musikalisch oder mit bestimmter Musik vertraut machen kann, geht es zunächst darum, die musikalischen Lebenswelten von Kindern zu erkunden (z.B. Campbell & Wiggins 2013). Campbells Publikation *Songs in Their Heads: Music and its Meaning in Children's Lives* (1998/2008) gilt hier als wegweisend. Auch Musikethnologen wie John Blacking (1973) oder Christopher Small (1977) gaben durch ihre Publikationen, in denen sie traditionelle Auffassungen von Musikalität, Begabung und Musikmachen infrage stellen, der amerikanischen Musikpädagogik wichtige Impulse (Campbell 2000). Neben der Musikethnologie ist die Musikpsychologie ein wichtiger Bezugspunkt für die amerikanische Musikpädagogik. Empirische Forschungen, die sich beispielsweise mit Fragen der Begabung, der musikalischen Sozialisation oder dem Verhältnis von Musik und Gefühl beschäftigen, sind für die amerikanische Musikpädagogik ein wichtiger Bezugspunkt. Traditionell kommt der quantitativen Forschung in der amerikanischen Musikpädagogik ohnehin eine große Be-

stellung von musikpädagogischen Wissenschaftskulturen in den USA und Brasilien nur bestimmte Aspekte herausgegriffen. Es wird keine umfassende Darstellung der Musikpädagogik in einem Land angestrebt.

⁶ <http://www.ethnomusicology.org/> [aufgerufen am 1. Oktober 2015].

⁷ <http://www.music.org/> [aufgerufen am 1. Oktober 2015].

⁸ Für weitere Informationen siehe: <https://music.washington.edu/people/patricia-shehan-campbell> [aufgerufen am 1. Oktober 2015].

deutung zu, wie beispielsweise die fast ausschließlich empirisch ausgerichteten Forschungsbeiträge im *Journal of Research in Music Education* (JRME) belegen⁹.

Neben diesen interdisziplinären Bezugspunkten, die das Selbstverständnis von Musikpädagogik als Wissenschaft prägen, sind auch die einzelnen Forschungsbereiche, die *Fields of Research*, wichtig. Sie sind von der gesamten Wissenschaftstradition eines Landes beeinflusst, aber auch von allgemeinen gesellschaftlichen Bedingungen. Die Tatsache, dass die USA ein Einwanderungsland sind und in Schulen Kinder unterschiedlicher kultureller Herkunft aufeinandertreffen, führte zu intensiver Forschung im Bereich *Multicultural Education* und *Multicultural Music Education*. Das amerikanische System des Musikunterrichtes und seine Anforderungen an Musiklehrer und -lehrerinnen unterstützte ebenfalls die Etablierung bestimmter musikpädagogischer Forschungsbereiche, sorgte aber auch für das Fehlen von Bereichen, die in anderen Ländern üblich sind. So gibt es in der amerikanischen Musikpädagogik, und auch der Pädagogik insgesamt, keine Didaktik, weil sie nicht gebraucht wird (Kertz-Welzel 2004). Gleichzeitig existiert aber der Forschungsbereich *Sociology of Music Education*, der sich mit Themen beschäftigt, die in Deutschland meist von anderen Bereichen übernommen werden¹⁰. Allerdings gibt es aber auch in der deutschen und amerikanischen Musikpädagogik ähnliche Forschungsbereiche, die sich aber, trotz der scheinbar vergleichbaren Terminologie, in Thematik und Ausrichtung unterscheiden können, z.B. *Philosophy of Music Education* (Kertz-Welzel 2006, S.61-72). Die amerikanische Musikpädagogik ist natürlich auch durch die Geschichte des Musikunterrichtes und der Forschung zu musikalischem Lehren und Lernen in den USA geprägt. Ohne die große Bedeutung von *Singing Schools* im 18. und 19. Jahrhundert oder die Einführung von Bandwettbewerben in den 1920er Jahren zur Förderung des Instrumentenverkaufs sähe die amerikanische Musikpädagogik heute anders aus. Jede musikpädagogische Wissenschaftskultur wird zudem von wichtigen historischen Ereignissen beeinflusst, sei es ein eher allgemeines wie der Sputnikschock oder seien es bedeutsame nationale Tagungen wie beispielsweise das *Tanglewood Symposium* (1967).

Wer sich mit einer anderen als der eigenen musikpädagogischen Wissenschaftskultur beschäftigt, muss sich mit diesen und ähnlichen Aspekten auseinandersetzen. Zum Vertrautwerden mit einer musikpädagogischen Wissenschaftskultur gehört aber auch, musikpädagogische Standardwerke und wichtige Autoren zu kennen. In den USA werden einige dieser Publikationen als Textbooks in Seminaren verwendet und gelten auch sonst als zentrale Bezugspunkte von wissenschaftlichen Diskursen. Da es viele Standardwerke und wichtige Autoren gibt, kann hier nur auf einige wenige hingewiesen werden: Michael Mark und John Gary beispielsweise haben mit ihrem Buch *A History of American Music Education* (1992) das immer wieder in neuen Auflagen erscheinende Standardwerk zur Geschichte der amerikanischen Musikpädagogik und des Musikunterrichtes geschrieben¹¹. Mark schrieb auch ein anderes Standardwerk, das häufig als Textbook an amerikanischen Universitäten verwendet wird, nämlich *Music Education: Source Readings from Ancient Greece to Today* (1982). Insgesamt gibt es für die unterschiedlichen musikpädagogischen Bereiche bekannte Autoren und Stan-

⁹ <http://jrm.sagepub.com/> [aufgerufen am 1. Oktober 2015].

¹⁰ Für Hinweise zu Themen der *Sociology of Music Education* siehe Programm des *International Symposium on the Sociology of Music Education 2015*: <http://issme2015.weebly.com/> [aufgerufen am 1. Oktober 2015].

¹¹ Michael Mark ist neben Autoren wie William R. Lee oder Marie McCarthy einer der einflussreichsten Wissenschaftler im Bereich historische Forschung in Musikpädagogik.

dardwerke: Patricia Shehan Campbells und Carol Scott-Kassners Publikation *Music in Childhood: From Preschool through the Elementary Grades* (2002) ist ein solches Buch für musikalische Früherziehung, Musik in Kindergärten und Grundschulen. Daneben gibt es bekannte Einführungen in musikpädagogische Forschungsmethoden (z.B. Froehlich & Frierson-Campbell 2012) oder auch Diskurse, mit deren Protagonisten man vertraut sein sollte, z.B. die Debatte zwischen David Elliott (1995) und Bennett Reimer (1970) zu *Aesthetic Education* und *Praxial Music Education*. Die Aufzählung bedeutender Musikpädagogen und Musikpädagoginnen ließe sich beliebig fortsetzen: Forscher wie Estelle Jorgensen (Philosophy of Music Education), Ed Asmus (Assessment), Clifford Madsen (Psychology of Music) oder Alice-Anne Darrow (Music and Special Education) zu kennen, gehört zur Vertrautheit mit einer bestimmten musikpädagogischen Wissenschaftskultur. Um den Einstieg in die amerikanische Wissenschaftskultur in Musikpädagogik zu finden, kann auch ein Blick in entsprechende Handbücher sinnvoll sein, z.B. *The Oxford Handbook of Music Education* (McPherson & Welch 2012) oder die Vorgänger, *The New Handbook of Research on Music Teaching and Learning* (Colwell & Richardson 2002) bzw. *Handbook of Research on Music Teaching and Learning* (Colwell 1992). Allerdings wird auch gerade bei diesen Handbüchern deutlich, dass der Übergang von der amerikanischen zur angloamerikanischen und internationalen Musikpädagogik oft fließend ist: weder die Nationalität von Forschern noch die Universität, an der sie lehren, reicht manchmal aus, um sie eindeutig einer musikpädagogischen Wissenschaftskultur zuzuordnen. Das gilt es im Kontext von Internationalisierung zu berücksichtigen.

Insgesamt ist die Auseinandersetzung mit Publikationen, die für eine entsprechende musikpädagogische Wissenschaftskultur bedeutsam sind, wichtig, weil dadurch eine Art Sozialisation in ein spezifisches wissenschaftliches Umfeld vollzogen wird. Das ist insbesondere dann bedeutsam, wenn eine Wissenschaftlerin aus dem Ausland in den USA studieren, arbeiten oder forschen möchte. Zu dieser wissenschaftlichen Sozialisation gehört auch die Vertrautheit mit den üblichen Arten der Wissenspräsentation bzw. des Schreibens. Thielmann (2009) hat dies anhand seiner Untersuchung der Unterschiede zwischen deutschen und amerikanischen Aufsätzen überzeugend belegt. Üblicherweise erlangen Studierende die Vertrautheit mit der in bestimmten musikpädagogischen Wissenschaftskulturen üblichen Art des Schreibens während des Studiums. Die in amerikanischen Universitäten typische Seminarkultur, bei der während eines Quarters oder Semesters ganze Textbooks gelesen, wöchentlich hausaufgabenähnliche Assignments abgegeben werden sowie eine an der Lebens- und Erfahrungswelt der Studierende orientierte Diskussionsweise gepflegt wird, unterstützt die Initiation in eine bestimmte Wissenschaftskultur. Typisch für Seminare an amerikanischen Universitäten ist zudem der ausführliche Syllabus, die Semesterübersicht mit der detaillierten Auflistung von Inhalt, Zielen, Readings und Assignments, Bewertungskriterien sowie juristischen Rahmenbedingungen. Der Syllabus kann durchaus einen Umfang von zehn Seiten haben und ist an einzelnen Universitäten oft standardisiert. Wie ein Seminar und ein Syllabus zu gestalten sind und alles weitere hochschuldidaktisch Notwendige wird Doktoranden übrigens in berufsvorbereitenden Seminaren gegen Ende ihres Studiums vermittelt, unterstützt durch solche Textbooks wie *Teaching Music in Higher Education* (2009) von Conway und Hodgman. Darin werden aber nicht nur wichtige hochschuldidaktische Hinweise gegeben, sondern auch Ratschläge zu Karrierewegen in der amerikanischen Musikpädagogik. Amerikanische Studie-

rende, die eine Hochschullaufbahn anstreben, werden so von ihren Universitäten auf den späteren Berufsalltag vorbereitet.

Wichtig für das Verständnis der musikpädagogischen Wissenschaftskultur in den USA ist zudem das Tenure Track-System. Es ermöglicht jungen Wissenschaftlern, die teilweise noch nicht promoviert sind, als Assistant Professors berufen zu werden. Innerhalb von drei oder vier Jahren müssen sie sich dann als Wissenschaftler, Hochschullehrer und in der akademischen Selbstverwaltung bewähren. Durch einen Tenure Review, also eine Evaluation, wird dann entschieden, ob ein Wissenschaftler zum Professor geeignet ist, so dass die Stelle entfristet wird. Die Aussicht auf diese Evaluation führt zu einem hohen Publikationsdruck und intensiver Vortragstätigkeit bei Konferenzen. So trägt das Tenure Track-System wesentlich zur hohen Präsenz amerikanischer Musikpädagogen und Musikpädagoginnen bei internationalen Tagungen und in internationalen Zeitschriften bei¹².

Allerdings hat die musikpädagogische Wissenschaftskultur in den USA international auch einige weniger attraktive Merkmale. Dazu gehören beispielsweise die Profile von Professoren, die sich normalerweise an den verschiedenen Formen des amerikanischen Musikunterrichts (General Music Education, Choir, Band/Orchestra) orientieren. Wissenschaftler, die kein Profil haben, das einem dieser drei Bereiche entspricht und zudem über keine Unterrichtserfahrung im amerikanischen Schulsystem verfügen, können in den USA nicht zum Professor berufen werden. Das sorgt dafür, dass nur wenige internationale Musikpädagogen als Professoren in den USA lehren. Ein anderer Nachteil der amerikanischen Hochschulkultur, der sich auch in der Musikpädagogik bemerkbar macht, sind die üblichen 9-months-appointments: Professoren werden, da im Summer Quarter (Juni, Juli, August) keine Lehrveranstaltungen stattfinden, für diese Zeit auch nicht bezahlt. Stattdessen unterrichten sie, um den Verdienstaufschlag im Sommer auszugleichen, in Summer Schools. Diese Summer Schools stehen sowohl Studierenden als auch Musiklehrern offen und sind beliebte Fortbildungsmöglichkeiten.

Insgesamt wird deutlich, dass die musikpädagogische Wissenschaftskultur in den USA sowohl von allgemeinen Besonderheiten des amerikanischen Hochschulsystems als auch dem spezifischen System des Musikunterrichts geprägt ist. Die Tatsache, dass Musiklehrer sich schon im Studium auf Chor- oder Bandleitung bzw. General Music Education und entsprechende Methoden bzw. Approaches (Orff, Kodály, Dalcroze) konzentrieren, zeigt, dass musikpädagogische Wissenschaftskulturen nur im Zusammenhang mit dem entsprechenden Schulsystem zu verstehen sind. Die Art des Musikunterrichts, z.B. Gruppenunterricht in Bandinstrumenten, prägt das musikpädagogische Studium ebenso wie die vorhandenen Schulbücher bzw. Unterrichtsmaterialien und der Umgang mit ihnen: Die Tatsache, dass es in der amerikanischen Musikpädagogik keine Didaktik gibt, hängt mit der oft detailgenauen und unhinterfragten Übernahme von in Unterrichtsmaterialien vorgeschlagenen Unterrichtsentwürfen zusammen, z.B. im Rahmen des allgemeinbildenden Musikunterrichts in Grundschulen. Zudem sind Musikunterricht und Musikpädagogik in den USA auch von der Tatsache

¹² Auch nach erfolgreicher Evaluation und der Beförderung zum Associate Professor gibt es weitere Anreize, wissenschaftlich erfolgreich zu sein, z.B. durch leistungsbezogene Besoldungen.

geprägt, dass Music Education ein Wahlfach ist. Musiklehrer und -lehrerinnen müssen deshalb ihren Unterricht so gestalten, dass er attraktiv für Schüler und Schülerinnen ist.

Insgesamt sorgt die zunehmende Internationalisierung der Musikpädagogik dafür, dass einige der als spezifisch amerikanisch gekennzeichneten Besonderheiten allmählich zu globalen Standards werden (z.B. performance-based music education). Dennoch zeigen einzelne musikpädagogische Wissenschaftskulturen immer noch einige spezifische Besonderheiten, die für sie charakteristisch sind, so auch die brasilianische.

2.2. Brasilien¹³

Im Gegensatz zur amerikanischen sucht die brasilianische Musikpädagogik noch nach ihrer eigenen Identität. Die koloniale Vergangenheit, politische Entwicklungen oder soziale Probleme könnten hierfür ebenso Gründe sein wie Besonderheiten des Universitäts- oder Schulsystems (Schwartzmann 2006). Jusamara Souza, die 1993 in ihrer Dissertation erstmals eine Untersuchung zur Geschichte der brasilianischen Musikpädagogik auf Deutsch vorlegte, plädierte, um die besondere Situation der brasilianischen Musikpädagogik angemessen betrachten zu können, für eine komparative Musikpädagogik der Entwicklungsländer (Souza 1993, S.15). Auch wenn die brasilianische Musikpädagogik heute sicherlich nicht mehr aus einer solchen Perspektive betrachtet werden muss, verweist Souzas These doch auf einen zumindest 1993 noch nicht abgeschlossenen Professionalisierungsprozess.

Brasilien ist zweifellos ein gutes Beispiel, um die Entwicklung von Musikpädagogik als Wissenschaft außerhalb Europas und den Einfluss der Internationalisierung zu untersuchen. Ein wichtiger Schritt war für die brasilianische Musikpädagogik dabei die Emanzipation von anderen Disziplinen. Bis in die 1990er Jahre mussten diejenigen, die in Musikpädagogik im Hochschulbereich tätig sein wollten, in Pädagogik oder Musikwissenschaft promovieren. Es war relativ lange nicht üblich, in Musikpädagogik zu promovieren; allerdings dauerte es aber auch, Promotionsprogramme an brasilianischen Universitäten zu etablieren, weil von den Lehrenden hohe wissenschaftliche Kompetenzen und der Nachweis entsprechender Publikationen verlangt werden¹⁴. Die *Universidade Federal do Rio Grande do Sul* in Porto Alegre war eine der ersten Universitäten, an denen eine Promotion in Musikpädagogik möglich war. Die Promotionsmöglichkeiten unterstützten die Professionalisierung von Musikpädagogik als Wissenschaft, insbesondere auch durch die Entstehung genuin brasilianischer Forschung. Musikwissenschaft und Pädagogik bleiben aber weiterhin wichtige Bezugspunkte für Musikpädagogik.

Ein anderer bedeutsamer Aspekt für die Entwicklung der brasilianischen Musikpädagogik ist der Faktor Sprache: Da von vielen musikpädagogischen Standardwerken (z.B. Kodály) in den 1990er Jahren noch keine portugiesischen Übersetzungen vorlagen, musste meist auf

¹³ Ich danke Dr. Viviane Beineke, University of Santa Catarina (Florianópolis, Brasilien), die im akademischen Jahr 2015/16 als Gastwissenschaftlerin am Institut für Musikpädagogik der Ludwig-Maximilians-Universität in München war, für viele wichtige Informationen zu brasilianischer Musikpädagogik. Weiterer Dank gilt den Dozenten und Studierenden der *Universidade Federal do Rio Grande do Norte* in Natal (Brasilien) sowie brasilianischen Gesprächspartnern bei der *31. ISME World Conference* an der *Universidade Federal do Rio Grande do Sul* in Porto Alegre (Brasilien) im Juli 2014.

¹⁴ Information von Dr. Viviane Beineke (Interview am 20. März 2015).

spanische Literatur zurückgegriffen werden. Wichtige musikpädagogische Konzepte und Forschungsliteratur ins Portugiesische zu übersetzen, war deshalb ein wesentlicher Entwicklungsschritt für die Professionalisierung der brasilianischen Musikpädagogik. Dies war insbesondere deshalb notwendig, weil Englisch als Wissenschaftssprache in Brasilien nicht weit verbreitet ist¹⁵. Durch fehlende Englischkenntnisse entsteht nicht nur ein Kommunikationsproblem auf internationaler Ebene, sondern es fehlt auch der Zugang zu einem wichtigen Teil musikpädagogischer Forschungsliteratur. Deshalb war die brasilianische Musikpädagogik wesentlich auf einzelne Musikpädagogen und Musikpädagoginnen angewiesen, die Englisch beherrschten und wichtige Aspekte der internationalen Musikpädagogik vermitteln oder übersetzen konnten. Einige dieser brasilianischen Musikpädagogen studierten oder promovierten im Ausland. Zwei bekannte Beispiele sind Liane Hentschke, mittlerweile Professorin in Porto Alegre, die bei dem englischen Musikpädagogen Keith Swanwick promovierte, sowie Jusamara Souza, die bei Günther Kleinen an der Universität Bremen 1993 ihre Dissertation zum Thema „Schulmusikerziehung in Brasilien zwischen 1930 und 1945“ vorlegte. Neben diesen beiden Wissenschaftlerinnen gibt es viele andere Studierende, Doktoranden oder Postdocs, die in Europa oder den USA studierten bzw. Forschungsprojekte durchführten. Dabei wurden auch musikpädagogische Konzepte wie beispielsweise Musikdidaktik aus dem europäischen Sprach- und Wissenschaftsraum übernommen¹⁶. Wichtig ist im Kontext von Musikdidaktik Rudolf-Dieter Kraemers Text „Dimensionen und Funktionen musikpädagogischen Wissens“ (1995), der von Jusamara Souza ins Portugiesische übersetzt wurde und im Open-Source-Journal „Em Pauta“ verfügbar ist¹⁷. Dieser Aufsatz, der in der deutschen Musikpädagogik nicht unbedingt zu den bekannteren gehört, wird in Brasilien oft in musikpädagogischen Seminaren verwendet und dient als wichtige Informationsquelle über Musikdidaktik¹⁸.

Dies zeigt, dass für die Entwicklung der brasilianischen Musikpädagogik, wie für viele andere musikpädagogische Wissenschaftskulturen auch, der Einfluss unterschiedlicher musikpädagogischer Traditionen wichtig ist. In der internationalen Pädagogik und Musikpädagogik bezeichnet man die Übernahme von Konzepten aus anderen Ländern als „Educational Transfer“ (Kertz-Welzel 2015): Man „kopiert“ Fachgebiete (z.B. Musikdidaktik) oder Methoden (z.B. Orff-Schulwerk), manchmal auch ganze Systeme des Musikunterrichts aus anderen Ländern, um sich so eigene Entwicklungsarbeit zu ersparen. Educational Transfer kann sich auf verschiedene Arten vollziehen: Es könnten in Brasilien einfach Theorien aus anderen Ländern übernommen werden, brasilianische Wissenschaftler könnten aber auch ins Ausland gehen oder ausländische Wissenschaftler nach Brasilien kommen. Ein Wissenschaftler und

¹⁵ Aufgrund von Problemen im brasilianischen Schulsystem findet meist nur schlechter Englischunterricht statt. Ausschließlich private Schulen bieten effektiven Englischunterricht an. Bei der Tagung der ISME Policy Commission sowie der 31. ISME World Conference 2014 fanden dementsprechend einige Präsentationen, Keynotes und Panels auf Portugiesisch statt. Teilweise wurden die Vorträge, z.B. die Keynotes, simultanübersetzt, teilweise gab es englische Slides zu portugiesischen Präsentationen, teilweise wurde aber auch nur Portugiesisch gesprochen:
http://issuu.com/official_isme/docs/isme2014abstracts?viewMode=magazine&mode=embed
 [aufgerufen am 1. Oktober 2015].

¹⁶ In der Zeitschrift „Revista da ABEM“ wurden beispielsweise 2007 in den Heften 17 und 18 Aufsätze zu einzelnen Aspekten der Musikdidaktik veröffentlicht (Oliviera 2007; Estrada 2007).

¹⁷ „Em Pauta“, Bd. 11, Nr. 16/17, April/November 2000, S.51:
<http://seer.ufg.br/EmPauta/article/view/9378/5550> [aufgerufen am 1. Oktober 2015].

¹⁸ Information von Dr. Viviane Beineke (Interview am 20. März 2015).

Pädagoge, der die brasilianische Musikpädagogik nachhaltig beeinflusste, ist beispielsweise der deutsche Komponist und Musikwissenschaftler Hans-Joachim Koellreutter (1915-2005). Er emigrierte 1937 nach Brasilien und schuf dort ein musikpädagogisches Konzept, das bis heute wichtig ist für die brasilianische Musikpädagogik, aufbauend auf Neuer Musik und Improvisation als Mittelpunkt musikpädagogischen Handelns. Seine Popularität in Brasilien belegen bis heute wissenschaftliche Arbeiten und Vorträge über sein Werk¹⁹. Ein anderer Komponist und Musikwissenschaftler, dessen Ideen für die brasilianische Musikpädagogik wichtig sind, ist der Kanadier Raymond Murray Schafer (geb. 1933). Mit seinen Ideen zu Klangforschung und Soundscapes beeinflusste er nachhaltig die brasilianische Musikpädagogik, so dass einige seiner Schriften auch ins Portugiesische übersetzt wurden (Murray Schafer 2011). Seit einigen Jahren sind zudem Lucy Green und ihre Theorie des informellen Lernens, insbesondere im Zusammenhang mit Rock und Popmusik, ein wichtiger Bezugspunkt für die brasilianische Musikpädagogik. Ihre Publikationen (z.B. Green 2002) werden intensiv rezipiert. Green hält selbst auch Vorträge in Brasilien²⁰.

Die brasilianische Musikpädagogik ist heute aber nicht mehr so intensiv auf Impulse von außen angewiesen wie früher, denn es gibt immer mehr brasilianische Forschung. Dazu tragen Dissertationen in Musikpädagogik ebenso bei wie international erfahrene Forscher, die sich darum bemühen, in englischsprachigen Aufsätzen den spezifischen Beitrag brasilianischer Musikpädagogik zur internationalen Musikpädagogik zu formulieren. Wichtige Autoren sind hier beispielsweise Liane Hentschke, Sergio Figueiredo, Teresa Mateiro, Alda Oliviera oder Magali Kleber. Thematisch reichen die Forschungen von Fragen der Lehrerbildung (Figueiredo 2004; Mateiro 2011) oder Schülermotivation (Hentschke & Del-Ben 2006), Sozialer Gerechtigkeit (Mota & Figueiredo 2012), soziokulturellen Aspekten von Musik oder musikalischem Lernen in Brasilien (Hentschke & Souza 2003; Kleber & Souza 2013; Oliviera 2009) bis hin zu Fragen der Community Music (Kleber 2013) oder Music Education Policy (Hentschke 2013). Neben den Publikationsmöglichkeiten in internationalen Journals gibt es den online verfügbaren „Revista da ABEM“, eine Online-Zeitschrift, die vom brasilianischen Verband für Musikpädagogik (Associação Brasileira de Educação Musical) veröffentlicht wird. Sie ist die einzige wissenschaftliche musikpädagogische Zeitschrift in Brasilien. Sie veröffentlicht vor allem Aufsätze auf Portugiesisch, aber auch gelegentlich englischsprachige Texte²¹. Der Erfolg dieser Zeitschrift zeigt, dass die Professionalisierung der brasilianischen Musikpädagogik mittlerweile weit fortgeschritten ist. Eine weitere wichtige Rolle spielt in diesem Zusammenhang auch ISME (International Society for Music Education): Liane Hentschke hat als ISME-Präsidentin die Internationalisierung und Professionalisierung der brasilianischen Musikpädagogik intensiv gefördert, beispielsweise auch durch die Ausrichtung der 31. ISME World Conference 2014 und die mit ihr verbundenen ISME Commissions in Brasi-

¹⁹ Siehe z.B. Zanette, Camila & Brito, Maria: Hans-Joachim Koellreutter: Education Proposals for the Teaching of Music, Präsentation bei der 31. ISME World Conference 2014 in Porto Alegre (Brasilien): http://issuu.com/official_isme/docs/isme2014abstracts [aufgerufen am 1. Oktober 2015].

²⁰ Mehr Informationen dazu sind auf der Website von Lucy Green zu finden: http://www.ioe.ac.uk/staff/ARHS_21.html [aufgerufen am 1. Oktober 2015].

²¹ <http://www.abemeduacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/issue/current/showToc> [aufgerufen am 1. Oktober 2015].

lien. Darüber hinaus haben aber auch andere international aktive Forscher wie Magali Kleber, die in der Community Music Commission aktiv war, oder Patrick Schmitt, im Vorstand der Policy-Commission und als Professor in den USA und Kanada tätig, die internationale Sichtbarkeit der brasilianischen Musikpädagogik intensiviert.

Insgesamt zeigt sich an der brasilianischen Musikpädagogik, welche verschiedenen Schritte für die Entwicklung einer eigenen Wissenschaftskultur und wissenschaftlichen Identität notwendig sind. Es zeigt, dass internationale Einflüsse oft notwendig sind und die Professionalisierung einer bestimmten Wissenschaftskultur unterstützen können. Allerdings ist es wichtig, dass die internationalen Einflüsse sinnvoll in den allgemeinen pädagogischen Kontext integriert werden. Das kann sich beispielsweise auf typisch lateinamerikanische Themen wie Dekolonialisierung oder auch Paulo Freires „Pädagogik der Unterdrückten“ (1970) beziehen, die im pädagogischen Diskurs in Brasilien als wichtige Bezugspunkte dienen. Die Entwicklung von Musikpädagogik als Wissenschaft in Brasilien ist sicher vorbildhaft für Lateinamerika und zeigt auch interessante Perspektiven für die weitere Internationalisierung der Musikpädagogik auf.

3. Internationalisierung und musikpädagogische Wissenschaftskulturen

Die Untersuchung ausgewählter musikpädagogischer Wissenschaftskulturen zeigte, dass es einerseits international ähnliche Aspekte gibt, die Fachkulturen in einzelnen Ländern miteinander verbinden, andererseits aber auch für nationale Wissenschaftstraditionen typische Faktoren. Die jeweiligen musikpädagogischen Wissenschaftskulturen werden dabei durch verschiedene Aspekte beeinflusst: Dazu gehören das Hochschulwesen des jeweiligen Landes und die damit verbundenen spezifischen Forschungs- und Lehrkulturen. Auch das jeweilige System des Musikunterrichts spielt eine wichtige Rolle, denn Universitäten müssen auf die späteren beruflichen Tätigkeiten vorbereiten. Die Geschichte des Musikunterrichtes in entsprechenden Ländern, auch die Entwicklung der Musiklehrerbildung, haben ebenfalls einen großen Einfluss auf die jeweilige musikpädagogische Wissenschaftskultur. In diesem Kontext sind auch wichtige Forscher, Autoren und Publikationen zu nennen sowie entsprechende Formen der Wissenspräsentation. Wissenschaftliche Karrierewege, z.B. das Tenure Track-System, sind für bestimmte musikpädagogische Wissenschaftskulturen ebenso typisch wie die Stellenprofile von Professuren, die sich am Musikunterricht und dem jeweiligen Hochschulsystem orientieren. Auch Publikationsmöglichkeiten spielen eine wesentliche Rolle, weil sie eine Plattform für wissenschaftliche Diskurse bieten. Gleichzeitig wird aber auch deutlich, dass musikpädagogische Wissenschaftskulturen im Kontext von Internationalisierung durchaus ambivalent sind: Im Sinne von Educational Transfer haben schon viele Austauschprozesse stattgefunden, die zu Ähnlichkeiten in verschiedenen musikpädagogischen Wissenschaftskulturen führten. Educational Transfer kann, wie in Brasilien, die Entwicklung einer eigenen musikpädagogischen Wissenschaftskultur unterstützen. Er kann aber auch zu einer ungewollten globalen Vereinheitlichung führen. Diese Gefahr besteht aber für Internationalisierung insgesamt: Dass es nicht um transnationalen Austausch, sondern um Homogenisierung und vielleicht sogar Angloamerikanisierung geht, bei der die amerikanische bzw. angloamerikanische musikpädagogische Wissenschaftskultur zum globalen Standard erklärt wird. Um dies zu

vermeiden, ist es wichtig, auf die Diversität musikpädagogischer Wissenschaftskulturen hinzuweisen und die Notwendigkeit, in manchen Aspekten an der eigenen musikpädagogischen Tradition festzuhalten, weil sie eng mit der eigenen Geschichte und dem System des Musikunterrichts verbunden ist. Um diese musikpädagogische Vielfalt aufzuzeigen, ist der Begriff „Wissenschaftskultur“ notwendig – auch wenn er vielleicht unzureichend und ungenau ist. Als Umbrella Term hilft er, Unterschiede in der Musikpädagogik in verschiedenen Ländern zu verstehen und auch die Chancen und Grenzen von Internationalisierung besser zu begreifen. Er verweist darauf, dass äußere Bedingungen Einfluss auf Musikpädagogik als Wissenschaft haben. Glaser (2005, S.36) formuliert dies so: „Wissenschaftliche Systeme stehen immer im Kontakt mit Außenwelten“. Diese Tatsache im Kontext von Internationalisierung stärker zu untersuchen, wäre für die zukünftige musikpädagogische Forschung eine wichtige Aufgabe.

Literatur

- Arnold, Markus & Dressel, Gert (2004): Wissenschaftskulturen – Experimentalkulturen – Gelehrtenkulturen. (= Kultur.Wissenschaften 8.2). Wien: Turia & Kant.
- Becher, Tony (1989): *Academic Tribes and Territories*. Bristol: Open University Press.
- Blacking, John (1973): *How Musical is Man?* Seattle: University of Washington Press.
- Campbell, Patricia Shehan (2000): *How musical we are: John Blacking on Music, Education and Cultural Understanding*. In: *Journal of Research in Music Education*, 48 (4), S. 336-359.
- Campbell, Patricia Shehan & Scott-Kassner, Carol (2002): *Music in Childhood: From Preschool through the Elementary Grades*. Belmont: Schirmer.
- Campbell, Patricia Shehan (2008): *Songs in Their Heads: Music and its Meaning in Children's Lives*. New York: Oxford University Press.
- Campbell, Patricia Shehan & Wiggins, Trevor (2013): *The Oxford Handbook of Children's Musical Cultures*. Oxford: Oxford University Press.
- Conway, Colleen M. & Hodgman, Thomas M. (2009): *Teaching Music in Higher Education*. New York: Oxford University Press.
- Colwell, Richard (1992): *The Handbook of Research on Music Teaching and Learning*. New York: Schirmer Books.
- Colwell, Richard & Richardson, Carol (2002): *The New Handbook of Research on Music Teaching and Learning*. New York: Oxford University Press.
- Elliott, David (1995): *Music Matters: A New Philosophy of Music Education*. New York: Oxford University Press
- Estrada, Luis Alfonso (2007): *Una concepción de la educación musical basada en la experiencia didáctica, la práctica musical y la investigación de música*. In: *Revista da ABEM* 18: http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/revista18/revista18_artigo6.pdf [aufgerufen am 1. Oktober 2015].
- Evans, M. D. R., Kelley, Jonathan & Sikora, Joanna (2014): *Scholarly Culture and Academic Performance in 42 Nations*. In: *Social Forces* 42 (4), S. 1-34: <http://sf.oxfordjournals.org/content/92/4/1573.full.pdf+html> [aufgerufen am 1. Oktober 2015].
- Figueiredo, Sergio (2004): *Teaching Music in the Preparation of Generalist Teachers: A Brazilian Experience*. In: *Bulletin of the Council for Research in Music Education* 161 (16), S. 73-81.
- Freire, Paulo (1973): *Pädagogik der Unterdrückten. Bildung als Praxis der Freiheit*. Hamburg: Rowohlt.
- Froehlich, Hildegard & Frierson-Campbell, Carol (2012): *Inquiry in Music Education: Concepts and Methods for the Beginning Researcher*. London: Routledge.
- Glaser, Maire Antoinette (2005): *Literaturwissenschaft als Wissenschaftskultur*. Hamburg: Verlag Dr. Kovac.
- Green, Lucy (2002): *How Popular Musicians Learn. A Way Ahead of Music Education*. Farnham: Ashgate.

- Hentschke, Liane (2013): Global Policies and Local Needs of Music Education in Brazil. In: *Arts Education Policy Review* 114, S. 119-125.
- Hentschke, Liane & Souza, Jusamara (2003): Musicianship and Music Education in Brazil: A Brief Perspective. In: Leong, Sam (Hg.): *Musicianship in the 21st Century: Issues, Trends and Possibilities*. Sydney: Asutralian Music Center, S. 102-112.
- Hentschke, Liane & Del-Ben, Luciana (2006): Teaching Arts as a Reflective practice. In: Burnard, Pamela & Hennessy, Sarah (Hg.): *Reflective Practices in Arts Education*. The Netherlands: Springer, S. 35-54.
- Hübner, Gangolf (2014): *Europäische Wissenschaftskulturen und politische Ordnungen in der Moderne (1890-1970)*. München: Oldenbourg.
- Hyland, Ken (2012): *Disciplinary Identities: Individuality and Communitarity in Academic Discourse*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kerr, Clark (2001): *The Uses of the University*. 5. Auflage. Cambridge: Harvard University Press.
- Kertz-Welzel, Alexandra (2004): Didaktik of Music: A German Concept and its Comparison to American Music Pedagogy. In: *International Journal of Music Education (Practice)* 22, Nr. 3, S. 277-286.
- Kertz-Welzel, Alexandra (2006): Every Child for Music. *Musikpädagogik und Musikunterricht in den USA*. (= Musikwissenschaft, Musikpädagogik in der Blauen Eule 74). Essen: Die Blaue Eule.
- Kertz-Welzel, Alexandra (2008): Online Teaching: Neue Wege der beruflichen Weiterbildung für Musikpädagogen in den USA. In: Clausen, Bernd, Niessen, Anne & Rolle, Christian (Hg.): *BFG-kontakt 4. Musikpädagogik vor neuen Herausforderungen. Beiträge und Berichte 2005 bis 2007*. Bielefeld: Bundesfachgruppe Musikpädagogik e. V., S. 123-140.
- Kertz-Welzel, Alexandra (2014): Musikpädagogische Grundbegriffe und die Internationalisierung der Musikpädagogik: Ein unlösbares Dilemma?. In: Vogt, Jürgen & Heß, Frauke (Hg.): *(Grund-) Begriffe musikpädagogischen Nachdenkens - Entstehung, Bedeutung, Gebrauch*. Sitzungsbericht 2013 der Wissenschaftlichen Sozietät Musikpädagogik (= Wissenschaftliche Musikpädagogik 6). Münster: LIT, S. 19-35.
- Kertz-Welzel, Alexandra (2015): Lessons from Elsewhere? Comparative Music Education in Times of Globalization. In: *Philosophy of Music Education Review* 23, Nr. 1, S. 48-66.
- Kerr, Clark (2001): *The Uses of the Universities*. Cambridge: Harvard University Press.
- Kleber, Magali et al. (2013): Diverse Communities, Inclusive Practice. In: Veblen, Kari et al. (Hg.): *Community Music Today*. Plymouth: Rowman & Littlefield, S. 231-248.
- Knorr-Cetina, Karin (1999): *Epistemic Cultures. How the Sciences Make Knowledge*. Cambridge: Harvard University Press.
- Kraemer, Rudolf-Dieter (1995): Dimensionen und Funktionen musikpädagogischen Wissens. In: Maas, Georg (Hg.): *Musiklernen und Neue (Unterrichts-)Technologien*. (= Musikpädagogische Forschung 16). Essen: Die Blaue Eule, S. 146-172.
- Kurumisawa, Yoshiki (1999): Persönliche Erfahrungen mit unterschiedlichen Wissenschaftskulturen. In: *ZiF Mitteilungen* 3: <https://www.uni-bielefeld.de/ZiF/Publikationen/Mitteilungen/Aufsaeetze/1999-3-Kurumisawa.pdf> [aufgerufen am 1. Oktober 2015].
- Mateiro, Teresa (2011): Education of Music Teachers: A Study of the Brazilian Higher Education Programs. In: *International Journal of Music Education*, Bd. 29, S. 45-71.
- Mark, Michael & Gary, Charles (1992): *A History of American Music Education*. Reston: The National Association for Music Education.
- Mark, Michael (Hg.) (1982): *Music Education. Source Readings From Ancient Greece to Today*. New York: Routledge.
- McPherson, Gary & Welch, Graham (2012): *The Oxford Handbook of Music Education*, 2 Bände. New York: Oxford University Press.
- Mota, Graça & Figueiredo, Sergio (2012): Initiating Music Programs in New Contexts in Search of a Democratic Music Education. In: McPherson, Gary & Welch, Graham (Hg.): *The Oxford Handbook of Music Education*. New York: Oxford University Press, S. 187-204.
- Murray Schafer, R. (2011): *Educação Sonora. 100 Exercícios de Escuta E Criação de Sons*. Sao Paulo: Melhoramentos.

- Oliviera, Alda (2009): Brazilian Socio-Educational-Cultural Scenario. In: Mans, Minette (Hg.): Living in Worlds of Music. New York: Springer, S. 148-154.
- Oliviera, Fernanda de Assis (2007): Materiais didáticos nas aulas de música do ensino fundamental: um mapeamento das concepções dos professores de música da rede municipal de ensino de Porto Alegre. In: Revista da ABEM 17: http://www.abemeducaomusical.org.br/Masters/revista17/revista17_artigo8.pdf [aufgerufen am 1. Oktober 2015].
- Reimer, Bennett (1970): A Philosophy of Music Education. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Roche, Mark (2014): Was die deutschen Universitäten von amerikanischen lernen können und was sie vermeiden sollten. Hamburg: Felix Meiner Verlag.
- Schwartzmann, Simon (2006): Brazil. In: Forest, James & Altbach, Philip (Hg.): International Handbook of Higher Education, Bd. 2 (Regions and Countries). New York: Springer, S. 613-626.
- Small, Christopher (1977): Music, Society, Education. London: Wesleyan University Press.
- Souza, Jusamara (1993): Schulmusikerziehung in Brasilien zwischen 1930 und 1945. (= Europäische Hochschulschriften 11). Frankfurt: Peter Lang.
- Thielmann, Winfried (2009): Deutsche und englische Wissenschaftssprache im Vergleich. Heidelberg: Synchron Verlag.