

ZfKM

Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik

23

Michael Ahlers & Bernhard Weber
*Aneignung – diskursive
Erweiterungen und Reflexionen*
DOI: 10.18716/ojs/zfkm/2023.2154

Aneignung – diskursive Erweiterungen und Reflexionen

1. Einleitung

Inspiziert durch den Artikel Susanne Dreßlers in der *Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik* und die darin formulierte Einladung zur weiteren Begriffsdiskussion im Jahr 2021 erwuchs die Idee auf Seiten der Verfasser, eine theoretische Ergänzung sowie musikdidaktische Konsequenzen im Kontext der Debatten des Jahres 2022 um kulturelle Aneignungsprozesse sowie die im Gegenzug ebenso diskutierte *Cancel Culture* zu erarbeiten. Dadurch soll keinesfalls die aufwendige Analyse des deutschsprachigen Korpus von Arbeiten mit Bezug zu diesem Kernbegriff der (Musik-)Pädagogik durch die Kollegin geschmälert oder kritisiert werden. Was jedoch aus unserer Sicht dankenswerter Weise hierdurch nochmals sehr deutlich wurde – und dann letztlich auch innerhalb des empirisch legitimierte Modells der Autorin konzentriert visualisiert wird – ist die Tatsache, dass rückblickend innerhalb der deutschsprachigen wissenschaftlichen Musikpädagogik unserer Einschätzung nach hilfreiche interdisziplinäre Theorieangebote wie auch kritische Lesarten des Begriffs bisher zu wenig berücksichtigt wurden.

Dies zu ergänzen versucht der vorliegende Artikel, da wir die oftmals positivistischen und machttheoretisch wenig informierten Positionen vergangener Jahrzehnte als nicht länger tragfähig erachten und diskursive Erweiterungen inzwischen vorliegen. Die Identifikation fruchtbarer Erweiterungen betrifft zunächst den Vergleich von Dreßlers Ergebnissen mit einem historischen Verständnis von Aneignung, wie es in der Tätigkeitstheorie von Leontjew (1977) seinen Ausdruck findet. Ein zweiter Abgleich erfolgt dann innerhalb des Artikels mit Bezug auf internationale und interdisziplinäre Diskursstränge der Gegenwart. Und schließlich schlagen wir als ebenfalls hilfreichen Rahmen Theorien und didaktische Anschlüsse an das Konzept der Transversalität vor, durch welche Essentialismen oder Elementarisierungen der anzueignenden Gegenstände und Praxen aus unserer Perspektive vermieden werden könnten.

Die Bezugspunkte unserer Studie bilden die Analyseergebnisse von Dreßler (2021): Im Rahmen einer qualitativen Analyse interpretiert sie in den untersuchten Schriften eine vierdimensionale Verwendung des Aneignungsbegriffs im deutschsprachigen Raum: anthropologisch, interaktional, prozessual und ästhetisch-praxeologisch (Dreßler, 2021, S. 17-18). Aus unserer Sicht ver-

bleiben innerhalb der Dimensionalitäten jedoch *Leerstellen*, von denen ausgewählte – und aus unserer Sicht gewichtige – in den nachfolgenden Abschnitten bearbeitet und zur kritischen Diskussion angeboten werden. Hierzu haben wir folgende zwei Ausgangsthesen entwickelt:

- a) Im Abgleich von Dreßlers Ergebnissen mit dem historischen Aneignungsbegriff bleiben insbesondere zwei zentrale Dimensionen – objektbezogene und ethische – unberücksichtigt.
- b) Im Abgleich von Dreßlers Ergebnissen mit internationalen und interdisziplinären Diskursen der Gegenwart lassen sich macht- oder diversitätssensible sowie postkoloniale Theoriedefizite in der deutschsprachigen musikpädagogischen Debatte identifizieren.

Nach der Bearbeitung dieser Thesen wird die Perspektive nochmals erweitert. Hierzu werden unter der Berücksichtigung ausgewählter Denkfiguren der Postmoderne – *Transversalität* und *transversale Vernunft* (vgl. Welsch, 1990, 2002) – möglicherweise veränderte Um- und Zugangsweisen mit und zu *Musik(-kulturen)* vorgestellt und im Anschluss in eine musikpädagogische Perspektive überführt.

2. Datenquellen

Methodologisch orientieren wir uns ebenfalls an Eibach (2018). In seiner Studie zum Begriff „Musik-Lernen“ differenziert er drei Zugangsweisen: *Gebrauch*, *Genese* und *Herausarbeitung von Merkmalskonfigurationen* (ebd., S. 20). Dabei konzentrieren wir uns in erster Linie auf den Gebrauch und die Rekonstruktion begrifflicher Merkmale, wobei wir die Begriffsgenese und Verwendungskontexte nicht vernachlässigen werden. Hinsichtlich der dreistufigen Merkmalsgewinnung folgen wir Dahlberg (1987), wobei wir uns im Hinblick auf die *Leerstellen* auf die inhaltsbezogenen, ethischen, diversitäts- und machtsensiblen sowie postkoloniale Aspekte konzentrieren.

Für die Konfrontation von Dreßlers Ergebnissen mit dem historischen Aneignungsbegriff greifen wir auf Leontjews zentrale Schrift: *Tätigkeit, Bewusstsein, Persönlichkeit* (1977, 1984) als historischen Ankerpunkt zurück, da dieser Textkorpus sowohl interdisziplinär, beispielsweise in der Kritischen Psychologie Holzkamps (1977), in einem kognitiven Verständnis bei Holodyski & Oerter (2002), in der Sozialpädagogik von Deinet & Reutlinger (2004), als auch in der Musikpädagogik von Stroh (1984, 1999) sowie des Weiteren von Kaiser (1989) und Jünger (2014) rezipiert wurde. In diesem Zusammenhang sind insbesondere die Schriften von Wolfgang-Martin Stroh hervorzuheben, da er zentrale Grundaussagen Leontjews musikpädagogisch weiterentwickelte.

In Bezug auf die hier beabsichtigte internationale Expansion des deutschsprachigen musikpädagogischen Aneignungsbegriffs arbeiten wir danach auf der Grundlage etablierter, internationaler und interdisziplinärer Publikationen und Diskurse, die sich vorwiegend aus den *Cultural Studies* – im Besonderen der in diesem Umfeld emergierten und emergierenden Diskurse um Postkolonialismus, Machtkritik, Genderaspekte, diasporische Kulturen, Klassismen usw. – zusammensetzen. Die begrenzte und mithin eventuell leicht polemisierende Auswahl der zu Rate gezogenen Arbeiten ist einerseits der Kürze dieses Artikels, andererseits dem expliziten Wunsch einer nachfolgenden musikpädagogischen Diskussion von Aneignungsprozessen in spätmodernen Gesellschaften geschuldet.

Die grundsätzliche Frage, welche „musikbezogenen Erziehungswirklichkeiten durch welche Begriffe mit welchen Konsequenzen hervorgebracht werden“ (Dreßler, 2021, S. 2), ist mit Blick auf aktuelle oder auf die ebenfalls ergänzten außer-(musik-)pädagogischen Diskurse nicht zu beantworten. Es können lediglich künftige Perspektiven für die Musikpädagogik/Musikdidaktik entwickelt werden, wie dies im letzten Abschnitt (*Potentiale für eine wissenschaftliche Musikpädagogik*) geschieht. Diese Perspektiven kumulieren um die ästhetischen Leitkategorien „Transversalität“ und „transversale Vernunft“ (Welsch, 1996, 2002), da diese den heterogenen Semantiken des aktualisierten, in internationalen und interdisziplinären Rahmen geführten Aneignungsbegriffs gerecht werden und ihnen gleichzeitig eine ethische Rahmung geben.

3. These 1: Rekonstruktion – Historische Ankerpunkte

Wie eingangs angedeutet, zeigt ein erster Vergleich zwischen den Analyseergebnissen Dreßlers und der historischen Formierung des Aneignungsbegriffs durch Leontjew (1977, 1984) einige Leerstellen: Implizit – und dies wird in vielen Schriften vernachlässigt – ist die Tätigkeitstheorie von Leontjew ideologisch kontaminiert. Vor dem Hintergrund eines *Kampfes der Ideologien* steht diese unter dem expliziten Einfluss des Marxismus bzw. dessen Protagonisten Marx, Lenin und Engels (vgl. Leontjew, 1977, S. 7, 10, 44, 59; Kussmann, 1971, S. 107; Holzkamp, 1977, S. 2, 11): „Für die Psychologie ist die Lehre des Marxismus‘ von der menschlichen Tätigkeit, von ihrer Entwicklung und ihren Formen von entscheidender Bedeutung“ (Holzkamp, 1977, S. 11).

Dies betrifft nicht nur die philosophischen Grundlagen von Aneignungsprozessen und die daraus abgeleitete Forschungsmethodologie (ebd., S. 5), sondern in gleicher Weise das Subjektverständnis, die Gegenständlichkeit als Aneignungsobjekt und das Soziale, welche um die *Handlung* als Zentralbegriff der Theorie kulminieren und miteinander in einem engen und direkten Zusammenhang stehen. Diese enge Verbindung ist psychologisch begründet. Die Handlungen des

Subjekts unterliegen nicht einem Reiz-Reaktionsschema, sondern einer „Ringstruktur“, welche in eine Wechselwirkung zwischen Organismus und Umwelt eingebunden sind (vgl. Leontjew, 1977, S. 25, 32). Leontjew bezieht sich hier ausdrücklich auf Piaget (1969) (vgl. Leontjew, ebd., S. 30). Als Folge der Wechselwirkung entsteht ein – der Widerspiegelungstheorie des Marxismus entstammendes – duales System aus praktischen und psychischen Tätigkeiten (Leontjew, ebd., S. 31; MEW, Bd. 3, S. 26), aus einem individuellen und gesellschaftlichen Bewusstsein (Leontjew, ebd.) sowie aus subjektiven und objektiven Bedeutungen von Handlungen, welche sich gegenseitig beeinflussen (ebd., S. 56).

Die *aneignenden* Tätigkeiten des Subjekts sind stets objektbezogen und werden durch dessen Bedürfnisse, Motive und Emotionen sowie durch psychische „Widerspiegelungen“ der materiellen und sozialen Umwelt reguliert (vgl. Leontjew, 1977, 25, 26). Das Subjekt kann allerdings über seinen Handlungsspielraum nicht frei verfügen, sondern sein Handeln unterliegt einer marxistisch-ideologischen Bewertung im Hinblick auf dessen gesellschaftlichen Nutzen. Das gesellschaftliche Sein interpretiert Marx als „wirklichen Lebensprozess“ (MEW, Bd. 3, S. 26, zitiert in Leontjew 1977, S. 22). „In der Produktion objektiviert sich die Person, in der Konsumtion subjektiviert sich die Sache“, so Marx (MEW, Bd. 3, S. 621, zitiert in Leontjew, 1977, S. 22).

Daher führen bestimmte Formen der Aneignung – Warenproduktion, Arbeitsteilung, Entwicklung von Privateigentum – zu einer „Entfremdung“ und zu einer mangelnden Übereinstimmung von subjektivem Sinn und objektiver Bedeutung. Die mangelnde Kongruenz wird, Marx zufolge, erst durch den Übergang von einer Klassengesellschaft zu einer kommunistischen Gesellschaft aufgehoben. Dieser Prozess führt zu einer Rückkehr des Menschen in sich und zu einer Aufhebung der menschlichen Selbstentfremdung (MEW, Bd. 3, S. 30, zitiert in Leontjew 1982, S. 17).

Das Aneignungsobjekt, von Leontjew als „Gegenständlichkeit“ bezeichnet, stellt das zentrale und „konstituierende Merkmal“ seiner Handlungstheorie dar (Leontjew, 1977, S. 24). Auch dieses unterliegt einer ideologischen Bewertung, je nachdem ob es als „Befriedigungsmittel“ der subjektiven „Bedürfnisse“ fungiert oder eine objektive, d. h. gesellschaftliche Bedeutung einnimmt (Leontjew, 1977, S. 56, 57). Die *Gegenständlichkeit* ist daher neben ihren physikalischen Eigenschaften durch soziale und kulturelle Einflüsse geprägt. Insofern unterliegen nicht nur die Tätigkeiten, sondern auch die Objekte der Aneignung hinsichtlich ihres gesellschaftlichen Nutzens einer ideologisch-marxistischen Bewertung (ebd., S. Seite 23).

Durch den Widerspiegelungsmechanismus und durch den (damaligen) Einfluss des Marxismus auf das gesellschaftliche Leben ist es theoriekonform evident, dass auch das Soziale diesem

Einfluss nicht entgehen kann bzw. dass soziale Implikationen die Tätigkeit des Subjekts beeinflussen, aber auch (ideologisch) bewerten: „Selbstverständlich hängt die Tätigkeit jedes einzelnen Menschen von dessen Platz in der Gesellschaft ab“ (Leontjew, 1977, S. 23).

Der Terminus „Tätigkeit“ fungiert bei Leontjew als „Sammelbegriff“ (Leontjew, 1977, S. 33). Zur weiteren Differenzierung unterscheidet er strukturell zwischen „Tätigkeiten“, Handlungen und Operationen. Tätigkeiten sind motivgeleitet, Handlungen sind äußeren Zielen untergeordnete Prozesse und Operationen sind die (technischen) Bedingungen, unter denen ein konkretes Ziel erreicht werden kann. Die Handlungen betreffen das Soziale in Form kollektiver Arbeitstätigkeit und die damit verbundenen „gesellschaftlichen Beziehungen“ (Leontjew, 1977, S. 34). Arbeitstätigkeit und gesellschaftliche Tätigkeit werden dabei gleichgesetzt (ebd., S. 30). Preuss-Lausitz verweist an dieser Stelle zurecht auf den Widerspruch zwischen „objektiver Bedeutung“ als „herrschende Ideologie und eigene Lebenspraxis“ (Preuss-Lausitz, 1981, S. 148). Er unterstreicht damit den Einfluss der politischen Gesinnung auf die gesellschaftlichen Arbeitsbedingungen.

Der nicht übersehbare Einfluss des Marxismus auf die Tätigkeitstheorie von Leontjew (1977) lässt sich aus dem Blickwinkel aktueller Diskurse unter Bezug auf Foucault (1984) und Butler (1993) machttheoretisch deuten. Fest steht, dass die Tätigkeitstheorie und die damit zusammenhängenden gesellschaftlichen Implikationen unter dem Einfluss des Marxismus stehen und dies in unterschiedlichen und ideologisch motivierten Ausprägungen:

- a) Wissenschaftstheoretisch: Einfluss der marxistischen Ideologie auf den Wissenschaftsbegriff
- b) und damit zusammenhängend auf ein ideologisch kontaminiertes Konzept von Psychologie bzw. deren erkenntnistheoretische Grundlagen, Begriffe und Methoden;
- c) sozial: Objekt- und Subjektbegriff resultieren aus einem marxistisch-ideologischen Verständnis von Gesellschaft und sind daher von machttheoretischen Implikationen geprägt.

Zusammenfassend und unter Bezug auf die bisherigen Ergebnisse bestätigt sich die erste These. Der Vergleich mit Dreßlers Ergebnissen zeigt im musikpädagogischen Umgang mit dem Aneignungsbegriff deutlich die Vernachlässigung objektbezogener – bei Leontjew: „gegenstandsbezogener“ – und ethischer Aspekte. Bei Leontjew bildet der Aneignungsgegenstand eine konstituierende Komponente und kann von der Aneignung als Handlung nicht getrennt werden. Die machttheoretisch-ideologischen und deshalb normativen Implikationen des Aneignungsbegriffs können in einen übergeordneten ethischen Rahmen eingebunden werden. Das ist insofern legitim, als

auch Foucault in späteren Schriften seine machttheoretischen Überlegungen ethisch deutet (vgl. Foucault, 1984, S. 876).

In Bezug auf die von Dreßler angeführten drei Verwendungsweisen des Aneignungsbegriffs folgen wir aus der Perspektive des historisch formierten Aneignungsbegriffs den Ergebnissen Dreßlers, denen zufolge eine „begriffliche Bestimmung überwiegend implizit und beiläufig“ erfolgt (Dreßler, 2021, S. 16).

4. These 2: Internationale und interdisziplinäre Angebote und Diskurse

Zunächst wurden aus unserer Sicht die in den international wie auch national etablierten Cultural Studies und den Postkolonialen Studien umfangreich verhandelten Machtaspekte und hegemonialen Beziehungen zwischen (Musik-)Kulturen anscheinend bisher nicht ausreichend innerhalb der deutschsprachigen musikpädagogischen Debatte gewürdigt und diverser(e) Aneignungsverständnisse überdies ebenfalls nicht. Bei Dreßler heißt es hierzu lediglich: „Aneignung, engl. ‚appropriation‘, wie es bspw. in der populären Musik verwendet wird: Hier bezeichnet Aneignung/appropriation die Verwendung eines fremden Musikstils für eigene neue Musikstücke und verdeutlicht in besonderer Weise das Moment des Einverleibens“, und weiter in der dazugehörigen Fußnote: „Diesem Verständnis folgt auch die Formulierung ‚cultural appropriation‘, wobei es hier über die Musik hinausgeht und Aneignung auf kulturelle Kontexte bezogen wird“ (Dreßler, 2021, S. 10).

Zunächst scheint die vorgenommene Trennung zwischen Musik als scheinbar a-kultureller Entität oder Abstraktum sowie *den* kulturellen Kontexten der Herstellung, Rezeption oder Weiterverarbeitung von Musiken so nicht länger haltbar. Wie unter anderem Ahlers und Klingmann darlegen, sind es gerade Praktiken und Qualitäten bspw. populärer Musikkulturen, in denen Potentiale für veränderte Zu- und Umgangsweisen für die Musikdidaktik liegen (vgl. Ahlers & Klingmann, 2021). In diesen und durch diese Praktiken wird Musik erst bedeutsam, sowohl individuell als auch sozial erzeugt, erfahren oder weitergegeben und bewahrt. Und schließlich werden erst in den Musik*praxen* Aspekte von Marginalität, Hegemonialität, Hybridität sowie Aspekte von Diversität, Identität und anderes mehr sicht-, erleb- und beschreibbar.

Verbleiben wir jedoch zunächst bei der anglo-amerikanischen Begriffsvielfalt und den komplexen kulturellen wie auch rechtlichen Netzwerken, wenn es um Prozesse der Aneignung geht: Am Prozess des (digitalen/kulturellen) Samplings lassen sich diese unterschiedlich gelagerten Verständnisse eindrücklich illustrieren, wie durch diverse Autor*innen bereits dargelegt (Döhl, 2016;

Fischer, 2018; Fischer & Meyer, 2017; Großmann, 2005; Ismaiel-Wendt, 2019; Jones, 2009; Mikos, 2015; Navas, 2014; Pelleter & Lepa, 2007). Innerhalb dieser Entnahmen, Übernahmen, De- und Rekontextualisierungsvorgänge wird aus einer kritischen Perspektive heraus meist hegemonial agiert und angeeignet, wie Dreßler auch richtig bemerkt. Der/die Kunstschaffende bedient sich aus der weltweiten Plattenkiste bzw. den „Praxis-Audio-Archiven“ (Großmann, 2015), um die Klänge oder Melodien dann innerhalb eigener Produktionen zu nutzen. Geschieht dies in einer unreflektierten und eklektizistischen Weise, so würde im fachwissenschaftlichen Kontext wie auch innerhalb von „Remix- oder Bass-Kulturen“ (Bradley, 2001; Campanelli, 2014; Großmann, 2011; Riley, 2014; Zuberi, 2016) oder in Sampling-Praktiken üblicherweise das Wort *Appropriation* Verwendung finden.

Ein mittlerweile sehr geläufiges Beispiel in der Debatte mit Bezug zur sogenannten *World Music* ist die Verwendung eines Samples mit indigenem Gesang von den salomonischen Inseln innerhalb einer kommerziell sehr erfolgreichen französischen Pop-Produktion (Binas-Preisen-dörfer, 2014; Feld, 2001). Diese Praxis ist gängig und sowohl ethisch als auch rechtlich – meist werden die Urheber*innen hier nicht angemessen entlohnt, geschweige denn hinreichend referenziert – und kulturell zu missbilligen, wengleich bisweilen kreative und überaus produktive Weiterverarbeitungen sowie De- als auch Rekontextualisierungen geschehen. Es sei an dieser Stelle auf die historische Debatte um die interkulturelle Musikpädagogik in Deutschland verwiesen (überblicksartig: Barth, 2008; Niessen, 2012), da hierin aus unserer Lesart parallele Diskussionen zu den Prozessen des Umgangs sowie das Aufeinandertreffen von *kulturellen Praktiken* und machtbezogene sowie politische Aneignungs- oder Verständigungsprozesse vorzufinden sind.

Diese Form der musikalisch-kreativen Arbeit ist aber natürlich keinesfalls ausschließlich auf den Vorgang des Samplings oder nur auf populäre Musikkulturen beschränkt, sondern sie umfasst letztlich sämtliche Nutzungen von (wieder-)erkennbaren musikalischen Mustern, Klängen und (medialen) Performances, die klar einer spezifischen Praxis – ganz bewusst keiner *Kultur*, da diese hier als essentialisierender Begriff nicht angemessen wäre – zugeschrieben werden können. Die anglo-amerikanische Debatte um diese konkrete Form der Aneignung umfasst sämtliche popmusikalischen Strömungen, beginnend mit den Minstrel-Shows, dem Jazz, dem *weißen Rock'n'Roll* der 1950er-Jahre, über afroamerikanische Tanzmusik-Kulturen bis hin zum größten Diskurs-Bereich, den globalen Hip-Hop-Kulturen (Baron, 2021; Bennett, 2017; Brown & Kopano, 2014; Harkins, 2011; Hess, 2018; Heyd, 2003; King, 1999; Layne, 2018; Looseley, 2017; McAvan, 2006; Meurer & Coombe, 2009; Naylor, 2014; Rodriguez, 2006; Rogers & Preston, 2016; Root, 2018; Wade,

2004; Walser, 1992; Young & Brunk, 2012). Im Kontext der deutschen Debatte rund um kulturelle Aneignung im Jahr 2022 bemerkt Jens Balzer in seinem Essay *Ethik der Appropriation* dazu:

„Hip-Hop [ist] der Prototyp einer postmodernen Kunst. Er bedient sich bei allem, was ihm zur Verfügung steht. Er appropriiert die verschiedensten kulturellen Traditionen, um daraus eine neue, grenzenlos gewordene kulturelle Sprache zu schaffen, in der Vertreter marginalisierter Gruppen sich gegenseitig ermächtigen und in der der Gedanke einer unverrückbaren Kollektividentität, hier metaphorisch als ‚nation‘ benannt, zerstört wird.“ (Balzer, 2022, S. 47-48.)

Dies wiederum wird ermöglicht durch kreative Praktiken der Hervorbringung von Musik, welche nicht primär an Instrumente, sondern an Kunst- und Produktionsmittel in Form von Audio-Dateien (auf Schallplatten, in digitaler Form) gebunden ist und welche dann durch die Auswahl der Sounds und Daten selbst zu einer „counter-appropriation“ (Balzer, 2022, S. 37) durch vormals marginalisierte Gruppen genutzt werden kann oder im Sinne einer *Hip-Hop Education* auch zum Suchen und Respektieren der Originale aufruft. Natürlich steckt hierin auch Potential für eine kritische Auseinandersetzung im Musikunterricht über Rekonstruktions- als auch Rechercheaufgaben innerhalb unterrichtlicher Prozesse sowie zusätzlich für die Musikdidaktik spannende Aspekte, die weiter unten skizziert werden sollen.

Geschehen diese Ent- und Übernahmen oder musikalisch-performativen Zitationen und Referenzen jedoch aus einer anderen, politischen Haltung heraus und werden diese dann sogar im Sinne einer reflektierten Nutzung als bewusste Marker oder prominente Referenzen und nicht heimlich-verschleiern eingesetzt, so würde der englische Begriff *Appreciation* genutzt. In dieser Praktik stecken zahlreiche Optionen für Kritik und daher – aufgrund der komplexen Referenzialität möglicher Produktionen – können bspw. durch die Verwendung von Sprach- oder Geräuschsamples genauso eindeutige Referenzen zu Stilen, Persönlichkeiten, Praktiken oder politischen Bezügen eingewoben werden, wie auch durch die Verwendung eines archetypischen Klangs in Form eines Schlagzeug-Breaks. Als Beispiel sei hier das so genannte *Amen-Break* genannt, welches seinen Weg von einer Soul-Platte der 1960er-Jahre in zahlreiche ikonische Hip-Hop-Produktionen und weitere Genres fand (Harrison, 2014). Die sich hierdurch ergebenden Traditionsströme oder Kanonisierungs- bzw. Wiederholungsprozesse von Praktiken und Artefakten im Sinne Jan Assmanns münden dann letztlich in größeren Formaten wie den *Adaptations*, wobei es einer genauen Analyse bedarf, um diese Formen der kulturellen Gedächtnisbildung und Praxis entweder als *Appreciation* oder kritisch als *Appropriation* lesen zu können. Populäre Formen der *Adaptations* sind Fernsehserien, aber bisweilen auch Musicals. Letztlich hat sich um diese Fragestellungen herum gar eine eigene, kulturwissenschaftlich angebundene Teil-Disziplin mit Musikbezug in

Form der *Remix Studies* entwickelt, welche den Aneignungen und De- wie auch Rekontextualisierungen nachspüren.¹ Die fortschreitenden, algorithmischen und Datenbank-basierten Möglichkeiten der Identifikation einzelner Klangbestandteile und Samples liefern hierzu einerseits wachsende Rechtssicherheit für die Urheber*innen und andererseits akademisch fundierte Einblicke in die unterschiedlichen Traditionsströme der populären Musik sowie auch der Akusmatik.

Als vielleicht jüngster Ansatz könnte das Verständnis von Aneignungsprozessen mit einem explizit politischen Impetus verstanden werden: Im Kontext der laufenden, teils emotionalisierten Debatten um *weiße* sowie heteronormative Sichtweisen und Praktiken (auch) der Aneignung von (Musik-)Kulturen bzw. einer beginnende Diskussion um notwendige rassismuskritische Sicht- und Denkweisen innerhalb von Bildungssystemen des 21. Jahrhunderts (Hasters, 2019; Ogette, 2017) werden Aneignungs- und Referenzprozesse auch als eine Form der Unterstützung und Sichtbarmachung von subalternen (Spivak & Said, 1988), also marginalisierten und oft diskriminierten Praxen oder Personen angesehen. Im Kern geht es den Autor*innen darum, etablierte hegemoniale Systeme zu identifizieren (Born & Hesmondhalgh, 2000; Taylor, 2010), Differenz-Marker zu benennen und somit dann auch Menschen in gesellschaftlich *starken*, also hegemonialen bzw. Macht-Positionen zu motivieren, durch eigene Sprech- bzw. performative Akte und kulturelle Aneignungs- sowie Referenzierungs-Praktiken an der Implosion dieser Hegemonien teilzuhaben oder diese zu initiieren.

Diese Vorgänge können auf diversen Ebenen stattfinden: Sowohl bekannte Künstler*innen können ihre Positionen für Performances des *Allyship* einsetzen, was zum Teil dann aber sehr kritisch anhand von Beispielen wie der Künstlerin Taylor Swift und deren Engagement rund um LGBTQ[I]-Personen gelesen wird (Avdeeff, 2021; Smialek, 2021). Hier ist dann ein schmaler Grat zwischen *Allyship*-Vorhaben und dem so genannten *Rainbow Capitalism* zu identifizieren. Ähnliche Analysen finden sich auch schon etwas früher mit Bezug zu Musikvideos von Michael Jackson, welche unter *Adaptation* ausgewählter klanglicher wie auch visueller Elemente des Afro-Futurismus gelesen und hinsichtlich der offensichtlichen Schein-Allianzbildung zu Recht kritisiert wurden (Steinskog, 2015).

¹ Datenbank-Anbieter, wie <https://www.whosampled.com/> und Applikationen wie *Shazam* und andere sind dabei nur ein Teil der Optionen, die forschungsseitig unter dem Aspekt informatischer Lösungen im Kontext der *Music Recognition*-Ansätze zu verorten sind.

Wichtiger als diese massenmedial wirksamen Prozesse scheinen diejenigen Ansätze zu sein, welche klar auf Diversitäten hin- und verweisen und dies entlang eines intersektionellen Verständnisses tun. Mithin werden hier Menschen mit besonderen körperlichen, geistigen oder sozialen Herausforderungen neben *nicht-weiße*, marginalisierte Kulturen oder sexuelle wie identitätsbezogene Heterogenität gestellt. Hier werden klar die Differenzlinien benannt und diese dann durch eigene Aneignungsprozesse sowie die Nutzung der eigenen, *starken* Position markiert, aber dann als Ressourcen und nicht als Defizite benannt (Ansbach, 2020; Hadley, 2020; Huxtable, 2021; Self, 2021; Yomantas, 2020). Interessanterweise ist diese Autor*innenschaft bisher selbst aufgrund ihres (akademischen) Alters aktuell noch als *jung* zu kennzeichnen – letztlich setzt sie damit das sich selbst gesetzte Ziel mustergültig um – wobei sie sich selbst das notwendige Wissen und Können zur Teilhabe an den akademischen oder journalistischen Systemen aneignen konnte oder dies im Sinne von Empowerment-Konzepten untereinander weitergegeben bekam.

Wichtig für eine Bewertung und Benennung von Prozessen der (kulturellen) Aneignung ist aus internationaler Perspektive mithin, dass in spätmodernen Gesellschaften die Annahme von Kollektividentitäten sowie essentialisierten Musikkulturen, die sich nicht als Importe oder angeeignete Bestandteile in andere Kulturpraxen einbringen (lassen), schwerlich haltbar ist. Peter Hahn stellt fest:

„Damit steht ‚kulturelle Aneignung‘ im Kontext einer ‚Ethnologie der Globalisierung‘ für ein wichtiges Anliegen, das sie mit verwandten Begriffen wie Hybridisierung, Kreolisierung und Transkulturalität teilt [...]. Alle diese Begriffe sind letztlich Metaphern von kultureller Differenz und Fremdheit“ (Hahn, 2011, S. 12).

Auch Balzer nutzt mit Bezug auf Édouard Glissant den Begriff *kreolischer Kulturen*, welche „durch die unablässige Vermischung verschiedener Einflüsse und Traditionslinien entstehen“ (Balzer, 2022, S. 49). Dies geschieht laut Hahn konkret durch transformative Prozesse der Umgestaltung, Benennung, Kontextualisierung und Inkorporierung. Sie setzen jedoch keine *Leit-Kulturen* oder ähnlich essentialisierende Konstrukte voraus, sondern gehen – wie wir später auch nochmals aufgreifen werden – von *rhizomatischen Kulturbegriffen* aus. Dennoch sind Aneignungsprozesse, wenn sie denn als *Appropriation* gelesen werden, immer aufgrund ihrer machtbezogenen Binnenverhältnisse zu analysieren, um weder rein positivistisch-naiv zu agieren, noch der in den sozialen Medien des Jahres 2022 emotional diskutierten *Cancel Culture* (z.B. Karl May, *weiße* Dreadlocks, etc.) anheim zu fallen. Als mögliche Strategie einer gelungenen *Appropriation* schreibt Balzer:

„Eine gute Appropriation ist jene, die erfinderisch ist; die das Spiel der kulturellen Möglichkeiten erweitert; und auch eine, die uns zeigt, dass Identität ‚nicht aus einer einzigen Wurzel erwächst‘, sondern ‚aus einem Wurzelgeflecht, einem Rhizom‘. Identität ist immer hybrid,

gemacht, unablässig im Werden und in der Veränderung. Eine Praxis der Appropriation, die diese Hybridität und die ambivalente Verfasstheit jeglicher kultureller Identität sichtbar macht, ist eine im ethischen Sinn gute Appropriation. Eine schlechte Appropriation ist hingegen jede, die scheinbar vorgegebene Identitäten hinnimmt und verfestigt, die bestehende Machtverhältnisse ästhetisch ausnutzt und damit politisch zementiert. Schlechte Appropriation bedeutet ästhetische Erzeugnisse marginalisierter Menschen aus der Position einer hegemonialen Mehrheitsgesellschaft aus und schreibt diese Menschen dabei zugleich in ihrem Status der Marginalisierung fest.“ (Balzer, 2022, S. 53-54.)

Mit Bezug zur eingangs formulierten These lässt sich festhalten, dass die wesentlich differenzierteren, teils kontroversen und disziplinär breiter angebotenen internationalen theoretischen Diskurse tatsächlich noch wenig in den deutschsprachigen akademischen Diskurs eingegangen sind und dass sich ferner noch wenige didaktische Ideen aus den umfangreichen machtkritischen Positionen im Kontext des Aneignungsbegriffs sowie der verhandelten Aspekte von Kulturen und Identitäten entwickelt haben.

5. Transversalität und Transversale Vernunft

In den vorangegangenen Untersuchungen historischer und aktueller Aneignungsdiskurse konnten inhaltliche und ethische Leerstellen identifiziert werden. Diese werden im Folgenden unter Bezug auf Welschs ästhetische Leitkategorien *Transversalität* und *transversale Vernunft* (Welsch, 1996 2002) gefüllt und in eine musikpädagogische Lesart überführt. Damit folgen wir zunächst Laurén et al. (nach: Eibach, 2018, S. 63) in der Feststellung, dass sich Begriffe durch Fortschritte in den Erkenntnisprozessen modifizieren. Die Merkmale von Begriffen und deren Konfigurationen ändern sich. Insofern ist der Aneignungsbegriff hinsichtlich seiner semantischen Dimensionierungen einem stetigen Wandel bzw. Expansionen unterzogen. Zeichentheoretisch kann es aufgrund einer „unendlichen“ Semiose (Eco, 1972, S. 77) keine eindeutige Begriffsdefinition geben, sondern mehrdimensionale und zugleich polyseme Konstrukte, welche sich in einem dynamischen Prozess rhizomatisch ausdifferenzieren (Derrida 1990; Dahlberg in Dreßler, S. 16; Eibach 2018). Auch für Balzer (s.o.) unterliegen kulturelle Aneignungsprozesse einem „Werden“ und einer „stetigen Veränderung“, welche über die Metapher eines Wurzelgeflechts beschrieben werden können.

Darüber hinaus schließen wir uns insofern Dreßler (2021) an, als sie die musikpädagogisch-historische Verwendung des Aneignungsbegriffs aus der „Brille“ (Vogt, 2002) aktueller in die Musikpädagogik migrierter Konzepte interpretiert (siehe ästhetisch-praxeologische Dimension; vgl. Dreßler 2021, S. 17-18).

Für die Wahl der beiden Leitkategorien gibt es überwiegend inhaltliche und ethische Gründe: Auf der Grundlage der vorangegangenen Untersuchungsergebnisse stimmen wir mit Welsch überein, dass sich die aktuelle Situation der Postmoderne mit ihrer unumkehrbaren und „gesteigerten“ Pluralität kultureller Realitätsformen in einer „Koexistenz des Heterogenen, des radikal Verschiedenen“ artikuliert (Welsch, 1996, S. 69). Die Postmoderne thematisiert ästhetische Ausdrucksformen nicht partikulär, sondern „wendet sich in betonter Weise dem *Verhältnis* pluraler Gattungen, Möglichkeiten und Ansätze zu“ (Welsch, 1996, S. 72; Hvh. Welsch).

Unter diesen Vorzeichen modifiziert sich der Aneignungsbegriff sowohl hinsichtlich seiner „Gegenständlichkeit“ (Objekte der Aneignung) als auch ethisch zu einer pluralen Kategorie und widersetzt sich somit, im Sinne Lyotards, „Totalitäten“ (Lyotard, 1989, 2004). Machttheoretisch widersetzt sich dieser Aneignungsbegriff also allen Formen objektbezogener oder ethisch formierter „Herrschaft“ und bekämpft Phänomene wie Zentralisation, Vertikalität und Totalität (vgl. Nigro & Raunik, 2011, S. 194-195).

Welsch plädiert vor diesem Hintergrund für ein *Denken der Transversalität*, welches ein interdiskursives Denken initiiert und neue Modelle und Wahrnehmungsformen für Verknüpfungen des Differenten und für Übergänge inmitten der Heterogenität entwickelt (vgl. Welsch, 1996, S. 71-74). Er macht dafür drei zentrale Aspekte von Pluralität geltend (ebd., S. 70):

1. Der „springende Punkt“ (Idee) und „spezifische Ansatz“ des Artefaktes,
2. die „eigentümliche Gestaltungslogik“ und „spezifische Regeln des Kunsttypus“
3. sowie „keine Bemessung des eine[n] Typus am Maße des anderen“.

Im Sinne von Welsch geht es somit um Kunstformen oder Artefakte, welche verschiedene *Kunstsprachen* (im Original „Bildsprachen“) aufeinander beziehen, insbesondere mehrfachkodierte Werktypen, in denen verschiedene Sprachen einander ergänzen, bestreiten oder etwas Neues generieren. Ihnen gemeinsam ist, dass sie interikonische und interdiskursive, in Bezug auf Musik auch denkbare interauditive Prozesse auslösen und in ihren Möglichkeiten erproben. Alles in Allem operieren solche ästhetischen Artefakte „konstellativ und konspirativ“ (vgl. Welsch, 1996, S. 73).

Welschs Verständnis von Transversalität, welches er an einem Beispiel aus der Architektur (Neue Staatsgalerie Stuttgart) erläutert, lässt sich auch auf andere ästhetische Bereiche übertragen: Verschiedene Kunstsprachen werden miteinander kombiniert und zwar in der Form, dass kein *Wirrwar* entsteht, sondern eine Kommunikation von Gegensätzen, „die einem gewichtigen, für

die aktuelle Gegenstandsverständigung ausschlaggebenden Punkt über die moderne Kunst hinausgegangen sind.“ (Welsch, 1996, S. 73.).

Ein weiteres starkes Argument bildet die Verknüpfung von ästhetischen und ethischen Aspekten. Beide Sphären, die ethische und die ästhetische stehen miteinander in einem gegenseitigen Bezug: „So wie ästhetische Verhältnisse als Sozialmodelle gelesen werden können, so kann man auch zu jeder Ethik eine strukturell entsprechende Ästhetik schreiben“ (Welsch, S. 2002, S. 303). Ethisch plädiert Welsch hinsichtlich des Verkehrs pluraler künstlerischer Ausdrucksformen untereinander für eine „transversale Typik von Vernunft“. Als spezifische Vernunftform der Postmoderne ist diese auf unterschiedliche Realitätskonfigurationen (ethische, ästhetische, technische etc.) ausgerichtet (ebd., S. 295). In diesem Modus fokussiert die transversale Vernunft *Unterscheidungen*, knüpft *Verbindungen* und betreibt *Auseinandersetzungen* und *Veränderungen* auf einer betont *materialen* Ebene (ebd., S. 296; Hvh. Weber). Insofern ist das Konzept der transversalen Vernunft nicht auf *eine* Realitätskonfiguration ausgerichtet, sondern operiert im Modus von Pluralität und fokussiert Beziehungen und nimmt damit eine interdiskursive Qualität ein und zwar auf einer interikonischen (im übertragenen Sinne interauditiven), transsektoriellen und transmedialen Ebene (Welsch 2002, S. 301, 302).

Bildungstheoretisch präsentiert Welsch weitere Argumente für eine spezifisch didaktische Lektüre seines ästhetischen Diskurses: Kunsterfahrung stellt für ihn eine exemplarische, muster-gültige und reflektierte Einübung in Pluralität dar (Welsch, 1996, S. 70). Wenngleich Welsch zunächst von einem rezeptiven Verständnis von Erfahrung ausgeht, lassen sich seine Überlegungen auf der Grundlage seiner konkreten Beispiele und den dazugehörigen Kommentaren (Welsch 1996, S. 74, 75) aber auch unter der Berücksichtigung aktueller Aneignungspraktiken (s.o.) auf den didaktisch-produktiven Bereich übertragen. Aktive Kunsterfahrung wird verstanden als Möglichkeitsraum für Aneignungsprozesse im Sinne des Pluralitätskonzeptes von Welsch. Damit fordert Welsch Klafkis Idee des „Exemplarischen“ heraus: An einzelnen oder einem (Musik-)Beispiel(en) kann „exemplarisch“ potentiell generalisierbares Wissen erworben werden (Klafki 2007, S. 154). Bezogen auf Welsch existiert das Exemplarische ausschließlich als plurale Kategorie, was unserer Auffassung nach auch Konsequenzen für Verständnisse von didaktisch-methodischen Ansätze zu Aneignungsprozessen nach sich zieht.

Weitere (starke) Argumente für eine postmoderne Perspektive auf den Aneignungsbegriff ergeben sich auf indirektem Wege. Welschs ursprünglich ästhetische Kategorien sind seit geraumer Zeit in erziehungswissenschaftlichen Diskursen und Praktiken virulent und haben punktuell Eingang in die Kunstdidaktik gefunden (z.B. Maset 2015, Kleesattel 2019).

Beispielsweise erörtern Blum et al. (2021) in diesem Kontext offene Unterrichtsprozesse. Künzli et al. (2020) proklamieren ein Konzept transversalen Unterrichtens.² Darunter verstehen die Autor*innen mit explizitem Bezug auf Welsch (1996):

„die ‚querliegende‘ Verbindung unterschiedlicher, prinzipiell gleichberechtigter pädagogisch-didaktischer ‚Realitäten‘. Es [das Konzept] vermittelt divergierende und, im Zusammenschluss der beiden Stufen³ zu *einem* Zyklus, konkurrierende historische Auffassungen ‚pädagogischer Vernunft‘ zu einem Denkmodell für eine zeitgemässe schulische Praxis, die diese ‚Rationalitäten‘ fruchtbar aufeinander bezieht, ohne ihre nicht auseinander ableitbare Geltung aufzugeben“ (ebd. 167, 168; Hvh. Künzli et al.).⁴

Im kunstpädagogischen Konzept von Pierangelo Maset (1995) spielt der Transversalitätsbegriff didaktisch eine tragende Rolle, sowohl inhaltlich als auch methodisch. Für ihn artikuliert ein *Werk* seine (strukturellen) Prinzipien in der Differenz zu anderen Werken, ohne diese zu universalisieren (ebd.: 46). Erweitern wir Masets Werkbegriff auf musikalische Artefakte in jeder Form, dann lässt sich seine Setzung auch auf den (inter-)kulturellen Bereich übertragen (vgl. Weber, 2020). Überlegungen für einen „transversalen Methodenansatz“ existieren bei Maset im Kontext einer poststrukturalistisch motivierten „ästhetischen Bildung der Differenz“ (1995). Eine transversale Methodenvernetzung ermöglicht „Zugänge zum Verständnis aktueller Ästhetik, Erkenntnisse zu visuellen (auf Musik bezogen auditiven) Lebenswelten; neue Handlungsmethoden hinsichtlich intersubjektiver Produktion, Konfiguration und Konstellation ästhetischer Objekte“ (Maset, 1995, S. 218). Maset bezieht sich auch hier konkret auf das Konzept der transversalen Vernunft und überträgt es in didaktische Kontexte. Insofern inszeniert Kunstunterricht (in Analogie dazu der Musikunterricht) „Unterscheidungen, Verbindungen, Auseinandersetzungen und Veränderungen unterschiedlicher Realitätskonfigurationen“ (ebd., S. 45; vgl. Welsch, 2002, S. 296). Dabei geht es ihm nicht nur um eine material-strukturelle Ebene, sondern darüber hinaus um künstlerische

² Das „transversale Unterrichten“ bildet einen institutsspezifischen Studienschwerpunkt des Instituts Kindergarten-/Unterstufe der Pädagogischen Hochschule der Fachhochschule Nordschweiz (FHNW) (Künzli et al., 2021, S. 167, 182).

³ Hier beziehen sich die Autor*innen auf die beiden Bildungsstufen der Schweiz: „Kindergarten“ und „Primarunterstufe“.

⁴ Weitere Publikationen zur Transversalität in didaktischen Kontexten, siehe: Blum et al., 2021, De Sterke et al. 2020; Kunstreich, 2016; Pauli, 2018, u. a.

Konzepte, welche für ihn als *Prinzipien* hinter den Werken stehen: „Ein Werk vollzieht seine Prinzipien in der Differenz zu anderen Werken, [...] kann diese Prinzipien indessen nicht universalisieren“ (Maset, 1995, S. 46).⁵

Diese Dynamik innerhalb und die Differenz zwischen unterschiedlichen Realitätskonfigurationen wird auch durch Balzer bestätigt. Er betont die „unendliche Transformation“ kultureller Identitäten sowie deren Differenz und interpretiert das Bedürfnis nach „kulturellen Reinheitszuständen“ in Bezug auf Derrida als „Sehnsucht nach dem Ursprung“ (Balzer, 2022, S. 58). Seine Vorstellungen einer ethisch *guten* Appropriation enthält in Ergänzung dazu stets ein reflexives Moment, es stellt Machtverhältnisse in Frage, kritisiert ideologische Verfestigungen und zweifelt an kultureller Normativität. Eine nach Balzer *falsche* Appropriation hingegen führt zu einer Affirmation rassistischer Verhältnisse (ebd. S. 71–72).

Eine weitere kunstdidaktische Lesart finden wir bei Kleesattel (2019). Im Rahmen ihrer kritischen Auseinandersetzung mit Rancières Gleichheitsbegriff plädiert sie für die Aufnahme des Transversalitäts- und Intersubjektivitätskonzepts im Anschluss an Pierangelo Masets Verständnis ästhetischer Bildung.

6. Musikpädagogische Lesart – Potentiale für eine wissenschaftliche Musikpädagogik

Der Abgleich von Dreßlers Befunden mit dem historischen Aneignungsbegriff sowie aktuellen und internationalen Diskursen enthüllt ethische und objektbezogene Leerstellen innerhalb des deutschsprachigen Diskursraumes. Weiterhin scheint ein Zugang zu den diversitäts- und machtsensiblen internationalen Diskursen bisher noch nicht gefunden oder zumindest noch nicht etabliert zu sein. Im Zusammenhang mit Welschs Konzepten der Transversalität und transversalen Vernunft kann der Aneignungsbegriff musikpädagogisch unter eine neue Perspektive gestellt und weitergedacht werden: inhaltlich in Bezug auf die Pluralität ästhetischer Artefakte und hinsichtlich

⁵ Die Verfasser sind sich des durchaus problematischen Werkbegriffs innerhalb der Musikgeschichte und -wissenschaft bewusst, steht er doch in besonderem Maße für Hegemonialität und nicht für Diversität. Beispielsweise sind zahlreiche oral tradierte oder populäre kulturelle Praxen, wie sie weiter oben unter dem Hinweis auf Remix- und Bass-Kulturen referiert wurden, hiermit nur schwerlich fassbar. An dieser Stelle wird jedoch mit der Quelle von Maset gearbeitet und dessen Verwendung des Begriffs mit Bezug auf Kunst genutzt.

ihrer transversalen Konstellation, didaktisch in Bezug auf deren unterrichtspraktischen Inszenierung und ethisch in Verbindung mit einer (herrschaftsfreien) Kommunikation über ästhetische Artefakte. Musikpädagogisch gewendet, können sich aus der *Transversalität* und *transversalen Vernunft* didaktische Leitkategorien entwickeln, welche in inhaltlicher und ethischer Hinsicht *Unterscheidungen* fokussieren, *Verbindungen* knüpfen, *Auseinandersetzungen* und *Veränderungen* betreiben, ohne jedoch einen Artefakttypus oder eine Praktik am Maße des/der anderen zu bemessen.

Ausgehend von der Diskussion um kulturelle Aneignung haben sich hierzu Überlegungen und Angebote außerhalb der Musikpädagogik entsponnen, die noch auf ihre didaktische Umsetzung warten. Die Beispiele für *gute* Aneignung, wie sie oben von Balzer definiert wurden, können dabei aus unserer Sicht ebenso hilfreich sein wie der Gebrauch rhizomatischer Kulturverständnisse und die machtsensible Ausgestaltung entsprechender, differenzsensibler Projekte oder Unterrichtsstunden.

Die Potentiale beider ästhetischer Leitkategorien entfalten sich für die wissenschaftliche Musikpädagogik auf theoretischer, empirischer und didaktischer Ebene. Theoretische Desiderate eröffnen eine interdisziplinäre Perspektive hinsichtlich der Rezeption beider Leitbegriffe und zwar nicht nur, wie bereits angedeutet in benachbarten Disziplinen wie den Bildungswissenschaften oder der Kunstdidaktik, sondern darüber hinaus etwa in den Sozialwissenschaften im Zusammenhang mit der Dekonstruktion von Geschlechteridentitäten (Wartenpfehl, 2000).

Empirisch stellt die Fokussierung und Re-Definition neue Aufgaben an Prozesse der Operationalisierung vorliegender Kultur-, Identitäts- als auch Praxisverständnisse. Allerdings zeigen bereits in der jüngeren Vergangenheit vorgelegte Dissertationsschriften, dass an unterschiedlichen Stellen bereits hierzu gearbeitet wird und dass durch diese theoretischen und ersten Ansätze ein Import in empirische Designs als lohnenswert bis ertragreich erscheint.

Eine didaktische Verortung finden beide Leitkategorien dort, wo deren charakteristische Eigenschaften in spezifischen Unterrichtskontexten zum Tragen kommen. Beispielsweise *verbindet* Luciano Berio im dritten Satz seiner Sinfonia (1968) in korrespondierender Weise ein Stravinsky-Zitat (aus *Agon*) mit einem Zitat Debussys (aus *La Mer*); oder er *verändert (moduliert)* ein Mahler-Zitat und lässt es sequenzierend in einen „Beethovenschen ‚Bach‘“ münden (Hufschmidt, 1981, S. 258). Analoge strukturelle Konstellationen finden sich im als *postmodern* gelesenen Album *Entroducing* (1996) des US-amerikanischen Musikproduzenten DJ-Shadow. Die materiale Grundlage bilden hier nicht wie bei Berio Motive unterschiedlicher Komponisten, sondern mehr als 500 genreübergreifender Samples (Jazz, Klassik, Funk etc.). Mögliche *Verbindungen* und zugleich *Dif-*

ferenzen nicht innerhalb, sondern zwischen zwei Kompositionen zeigen sich in Morton Feldmanns *For Philip Guston* (1984) und in Brian Enos *Thursday Afternoon* (1985). Bezüglich konkreter Handlungsstrukturen bietet der transversale Methodenansatz von Maset aus unserer Sicht hierzu potentielle musikdidaktische Impulse.

7. Fazit

Der vorliegende Artikel sollte aus Sicht der Verfasser ergänzen, möchte aber auch zur innerdisziplinären Diskussion ermuntern: Welche Kulturbegriffe finden in der aktuellen Musikpädagogik statt, welche didaktischen Konzepte greifen (noch) und welches methodische Repertoire können wir (noch) nutzen, wenn wir versuchen, kreolische (Musik-) Kulturen als rhizomatische Geflechte zu verstehen und Prozesse der Aneignung mit, in oder über diese auch in unterrichtlichen Kontexten zu begleiten bzw. zu reflektieren? Wie erschaffen wir Räume für veränderte Identitätszuschreibungen oder Selbstverständnisse, die Jugendliche in spätmodernen Gesellschaften zumindest außerhalb von Schule regelmäßig erleben oder performen?

Hierzu haben wir einerseits zum Objektbereich, ethischen Dimensionen der Aneignung und vor allem auch machttheoretisch sowie auf Diversität bezogen informierte(re) Arbeiten hinzugezogen, welche wir als sinnvoll einstufen, um diese Fragen zu bearbeiten. Die Verdichtung des bisherigen Diskurses durch Dreßler war hierzu eine sehr hilfreiche und aufwendige Arbeit, da die *Leerstellen* so deutlich sichtbar wurden. Wir sehen uns in den Thesen somit bestätigt und hoffen, Angebote und Sensibilisierung durch unsere eigenen Überlegungen und Bezüge in die Diskussion einbringen zu können. Abschließend ist mit Karen Howard festzuhalten:

„The term cultural appropriation as it applies to music education is frequently misunderstood due to the complexity of having open discussions addressing culture, race, privilege, and power. It is easy to feel uncertain about whether one is engaging in appropriative pedagogy when presenting diverse musics or attempting to celebrate cultures“ (Howard, 2020, S. 69.)

Nehmen Musiklehrkräfte die zuvor skizzierten Optionen und Überlegungen ernst, so ändern sich ihre Handlungen, didaktisch-methodischen Anlagen und Rollenverständnisse, so dass notwendigerweise auch Aspekte wie Macht, Rassismen, Klassismen und diversere Kulturbegriffe im Kontext von Aneignungsvorgängen aus unserer Sicht sensibler thematisiert werden können.

Literatur

- Ahlers, M. & Klingmann, H. (2021). Doing Popkultur. In W. Jank, (Hg.), *Musikdidaktik* (9. Aufl.) (S. 226-235). Berlin: Cornelsen.
- Ansbach, J. (2020). Unpacking Gendered Arguments to Increase LGBTQ+ Allyship. *English Journal*, 110(1), 46-53.
- Avdeeff, M. K. (2021). TikTok, Twitter, and Platform-Specific Technocultural Discourse in Response to Taylor Swift's LGBTQ+ Allyship in 'You Need to Calm Down'. *Contemporary Music Review*, 40(1), 78-98.
- Balzer, J. (2022). *Ethik der Appropriation* (2. Aufl.). Berlin: Matthes & Seitz.
- Baron, J. (2021). *Reuse, misuse, abuse: the ethics of audiovisual appropriation in the digital era*. New Brunswick: Rutgers University Press.
- Barth, D. (2008). *Ethnie, Bildung oder Bedeutung? Zum Kulturbegriff in der interkulturell orientierten Musikpädagogik*. Augsburg: Wißner.
- Bennett, A. (2017). *Music, space and place: popular music and cultural identity*. London: Routledge.
- Binas-Preisendörfer, S. (2014). *Klänge im Zeitalter ihrer medialen Verfügbarkeit*. Bielefeld: transcript.
- Blum, K. et al. (2021). Begleitung früher Lernprozesse in offenen Unterrichtsettings im Spannungsfeld von Fachlichkeit und Transversalität, In A. Zaugg (Hg.), *Individualisierung im Spannungsfeld von Instruktion und Konstruktion – Kompetenzförderung durch spielbasiertes Lernen bei vier- bis achtjährigen Kindern* (S. 213-232). Münster: Waxmann.
- Born, G., & Hesmondhalgh, D. (2000). Introduction: on difference, representation and appropriation in music. In G. Born & D. Hesmondhalgh (Hg.), *Western Music and its others* (S. 1-58). Berkley, Los Angeles: Univ of California Press.
- Bradley, L. (2001). *Bass culture: When reggae was king*. London: Penguin UK.
- Brown, T., & Kopano, B. (2014). *Soul Thieves: The Appropriation and Misrepresentation of African American Popular Culture*. Wiesbaden: Springer.
- Butler, J. (1990). *Das Unbehagen der Geschlechter*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Campanelli, V. (2014). Toward a remix culture: An existential perspective. *The Routledge Companion to Remix Studies* (S. 78-92). New York: Routledge.
- Dahlberg, I. (1987). Die gegenstandsbezogene, analytische Begriffstheorie und ihre Definitionsarten, in B. Ganter, R. Wille & E. Wolf (Hg.), *Beiträge zur Begriffsanalyse* (S. S. 9-22). Mannheim, Wien, Zürich: Wissenschaftsverlag.
- De Sterke et al. (2020). Jenseits des Fachprinzips? – 'Umgang' und 'Wissen' als Horizont einer Transversalen Perspektive auf Anfangsunterricht. In B. Blanck (Hg.), *Inter- und transdisziplinäre Bildung* (Bd. 1) (S. 140-158), online unter <https://doi.org/10.5281/zenodo.5083374> [2.02.2023].
- Deinet, U. & Reutlinger, Chr. (Hg.) (2004). *Aneignung als Bildungskonzept der Sozialpädagogik*. Wiesbaden: VS.
- Derrida, J. (1990). Die différance. In: P. Engelmann (Hg.). *Postmoderne und Dekonstruktion. Texte französischer Philosophen der Gegenwart* (S. 76-113). Stuttgart: Reclam.

- Döhl, F. (2016). *Mashup in der Musik: Fremdreferenzielles Komponieren, Sound Sampling und Urheberrecht*. Bielefeld: transcript.
- Dreßler, S. (2021). Von der „Definitionsmacht der Begriffe“ – Zur Relevanz einer musikpädagogischen Auseinandersetzung mit ‚Aneignung‘ als Begriff. *Zeitschrift für kritische Musikpädagogik*, online unter <http://www.zfkm.org/21-dressler.pdf> [01.02.22].
- Eco, U. (1972). *Einführung in die Semiotik*. München: Wilhelm Fink.
- Eibach, B. (2018). *Musik-Lernen. Dimensionierung eines Grundbegriffs in der Musikpädagogik*. Berlin: LIT.
- Feld, S. (2001). A sweet lullaby for world music. *Globalization* 12(1), 189-216.
- Fischer, G. (2018). Wem gehört ein Klang? „Nur mir“? Zum Verhältnis von Urheberrecht und Kreativität in der samplingbasierten Musikproduktion. In J. Hergesell, A. Maibaum, C. Minnetian & A. Sept (Hg.), *Innovationsphänomene* (S. 41-60). Wiesbaden: Springer VS.
- Fischer, G., & Meyer, E. (2017). Sampling: Ästhetik der Zitate oder Piraterie? In C. Leggewie & E. Meyer (Hg.), *Global Pop* (S. 76-81). Wiesbaden: Springer VS.
- Foucault, M. (1984). *Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Großmann, R. (2005). Collage, Montage, Sampling – Ein Streifzug durch (medien-) materialbezogene ästhetische Strategien. In H. Segeberg (Hg.), *Sound: Zur Technologie und Ästhetik des Akustischen in den Medien* (S. 308-331). Marburg: Schüren.
- Großmann, R. (2011). Reproduktionsmusik und Remix-Culture. In M. Saxer (Hg.), *Mind the Gap. Medienkonstellationen zwischen zeitgenössischer Musik und Klangkunst* (S. 116-127). Saarbrücken: Pfau.
- Großmann, R. (2015). Wissen und kulturelle Praxis–Audioarchive im Wandel. In P. Gendolla & J. Schäfer (Hg.), *Wissensprozesse in der Netzwerkgesellschaft* (S. 239-256). Bielefeld: transcript.
- Hadley, B. (2020). Allyship in disability arts: roles, relationships, and practices. *Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 25(2), 178-194.
- Hahn, H. P. (2011). Antinomien kultureller Aneignung. Einführung, online unter: https://www.academia.edu/4526444/Antinomien_kultureller_Aneignung_Einf%C3%BChrung_2011_ [1.03.2023].
- Harkins, P. (2011). Appropriation, additive approaches and accidents: The sampler as compositional tool and recording dislocation. *IASPM Journal*, 1(2), 1-19.
- Harrison, N. (2014). Reflections on the Amen Break: A Continued History, an Unsettled Ethics. In E. Navas, O. Gallagher & x. burrough (Hg.), *The Routledge Companion to Remix Studies* (S. 454-462). London: Routledge.
- Hasters, A. (2019). *Was weiße Menschen nicht über Rassismus hören wollen aber wissen sollten*. München: Carl Hanser.
- Hess, J. (2018). Hip hop and music education: Where is race? *Journal of Popular Music Education*, 2(12), 7-12.
- Heyd, T. (2003). Rock art aesthetics and cultural appropriation. *The Journal of Aesthetics and Art Criticism*, 61(1), 37-46.

- Holodynski, L., & Oerter, R. (2002). Motivation, Emotion und Handlungsregulation. In R. Oerter & L. Montada (Hg.), *Entwicklungspsychologie* (S. 551-589). Weinheim: Verlags Union.
- Holzkamp, K. (1977). *Kritische Psychologie*. Frankfurt: Fischer.
- Howard, K. (2020). Equity in Music Education: Cultural Appropriation versus Cultural Appreciation-Understanding the Difference. *Music Educators Journal*, 106(3), 68-70, online unter: <http://dx.doi.org/10.1177/0027432119892926> [31.03.2022].
- Hufschmidt, W. (1981). Musik über Musik. In W. Gruhn (Hg.), *Reflexionen über Musik heute. Texte und Analysen* (S. 254-289). Mainz: Schotts Söhne.
- Huxtable, J. (2021). Pragmatic White Allyship for Higher Education Popular Music Academics, *International Association for the Study of Popular Music (IASPM) Journal* 11/1, 94-99.
- Ismail-Wendt, J. S. (2019). Anmerkungen zum Rechtsstreit über Musik-Sampling. In L. Grünewald-Schukalla, M. Lücke, M. Rauch & C. Winter (Hg.), *Musik und Stadt: Jahrbuch für Musikwirtschafts- und Musikkulturforchung* 2 (S. 103-112). Wiesbaden: Springer.
- Jones, R. (2009). Technology and the cultural appropriation of music. *International Review of Law, Computers & Technology*, 23(1-2), 109-122.
- Jünger, H. (2014). Auf dem Weg zu musikalischer Tätigkeit. Anmerkungen zum Musikbegriff der Musikdidaktik. In: J. Vogt, F. Heß & M. Brenk (Hg.), *(Grund-)begriffe musikpädagogischen Nachdenkens. Entstehung, Bedeutung, Gebrauch* (S. 65-80). Berlin: LIT.
- Kaiser, H. J. (1989). Zur Konstitution des ästhetischen Objekts. Annäherungen an einen musikbezogenen Erkenntnis-/Lernbegriff. In C. Nauck-Börner (Hg.), *Musikpädagogik zwischen Traditionen und Medienzukunft* (S. 13-36). Laaber: Laaber.
- King, S. A. (1999). The Co-optation of a „Revolution“: Rastafari, Reggae, and the Rhetoric of Social Control. *Howard Journal of Communication*, 10(2), 77-95.
- Klafki, W. (2007). *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik*. Weinheim: Beltz.
- Kleesattel, I. (2019). Ästhetisch Lernen und Lehren unter Gleichen. Warum ein unwissender Lehrmeister nicht genug ist. In R. Mayer, A. Schäfer & S. Wittig (Hg.), *Jacques Rancière: Pädagogische Lektüren* (S. 243-266). Wiesbaden: Springer VS.
- Kunstreich, T. (2016). Pädagogik des Sozialen als transversale Selbstregulierung. Ein Versuch, lebendige Arbeit und Transversalität zusammen zu denken. *Widersprüche: Zeitschrift für sozialistische Politik im Bildungs-, Gesundheits- und Sozialbereich*, J. 36, H. 142, 35-44.
- Künzli, D. et al. (2021). Mehr als Fachlichkeit – Transversales Unterrichten als Spezifik einer Didaktik des Zyklus 1 und als verbindendes Konzept im Studiengang für Lehrpersonen dieser Stufe. In: S. Bachmann et al. (Hg.): *Die Bildung der Generalistinnen und Generalisten. Perspektiven auf Fachlichkeit im Studium zur Lehrperson für Kindergarten und Primarschule* (S. 165-193). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kussmann, Th. (1975). Psychologie in der Sowjetunion. *Psychologische Rundschau*, XXVI, 1975, 2, 157-162.
- Layne, P. (2018). *White rebels in Black: German appropriation of Black popular culture*. Ann Arbor: University of Michigan Press.

- Leontjew, A. N. (1977). *Tätigkeit, Bewusstsein, Persönlichkeit*. Berlin: Volk und Wissen.
- Leontjew, A. N. (1982). *Tätigkeit, Bewusstsein, Persönlichkeit* (2. Aufl.). Berlin: Volk und Wissen.
- Looseley, D. (2017). Authenticity and appropriation: A discursive history of French popular music. In D. Holmes & D. Looseley (Hg.), *Imagining the popular in contemporary French culture* (S. 47-84). Manchester: Manchester University Press.
- Lyotard, J.-F. (1989). *Der Widerstreit*. München: Fink.
- Lyotard, J.-F. (2004). *Das Ende der Philosophie*. Wien: Passagen.
- Marx, K. & Engels, F. [MEW]. *Das Kapital. Der Gesamtprozess kapitalistischer Produktion (Bd.3)*. Hamburg: Severus.
- Maset, P. (1995). *Ästhetische Bildung der Differenz. Kunst und Pädagogik im technischen Zeitalter*. Stuttgart: Radius.
- McAvan, E. (2006). „Boulevard of broken songs“: mash-ups as textual re-appropriation of popular music culture. *M/C Journal*, 9(6), online unter: <https://doi.org/10.5204/mcj.2680> [31.03.2022].
- Meurer, D. & Coombe, (2009). Digital media and the informational politics of appropriation. In G. Morrision & F. Stables (Hg.) *Lifting: Theft in Art* (S. 20-27). Aberdeen, UK: Peacock Visual Arts.
- Mikos, L. (2015). „Interpolation and sampling“: Kulturelles Gedächtnis und Intertextualität im HipHop. In J. Androutsopoulos (Hg.), *HipHop* (S. 64-84). Bielefeld: transcript.
- Navas, E. (2014). *Remix theory: The aesthetics of sampling*. Basel: Birkhäuser.
- Naylor, S. (2014). Appropriation, Culture and Meaning in Electroacoustic Music: A composer's perspective. *Organised Sound*, 19(2), 110-116.
- Niessen, A. (2012). *Aspekte Interkultureller Musikpädagogik: ein Studienbuch*. Augsburg: Wissner.
- Nigro, R., & Raunik, G. (2011). Transversalität. In I. Lorey, R. Nigro & G. Raunig (Hg.), *Interventionen* (194-196). Zürich: diaphanes.
- Ogette, T. (2017). *exit RACISM: rassismuskritisch denken lernen*. Münster: Unrast.
- Pauli, Chr. & Reusser, K. (2018): Unterrichtsgespräche führen – das Transversale und das Fachliche einer didaktischen Kernkompetenz. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*. J 36/3, 365 – 377, online unter: [urn:nbn:de:0111-pedocs-188562](https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-188562), DOI: 10.25656/01:18856 [25.01.2023].
- Peirce, Ch. S. (1976). *Schriften zum Pragmatismus und Pragmatizismus*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Pelleter, M., & Lepa, S. (2007). *'Sampling' als kulturelle Praxis des HipHop*. Bielefeld: transcript.
- Piaget, J. (1969). *Ausgewählte psychologische Schriften*. Moskau (russ.; ohne Verlagsangabe).
- Preuss-Lausitz, U. (1981). *Fördern ohne Sonderschule: Konzepte und Erfahrungen zur integrativen Förderung in der Regelschule*. Weinheim: Beltz.
- Rancière, J. et al.: (2015). *Die Methode der Gleichheit: Gespräch mit Laurent Jeanpierre und Dork Zabunyan*. Wien: Passagen.
- Riley, M. (2014). Bass culture: An alternative soundtrack to Britishness. In J. Stratton & N. Zuberi (Hg.), *Black Popular Music in Britain Since 1945* (S. 101-114). London: Routledge.
- Rodriquez, J. (2006). Color-blind ideology and the cultural appropriation of hip-hop. *Journal of Contemporary Ethnography*, 35(6), 645-668.

- Rogers, J., & Preston, P. (2016). Crisis and creative destruction: New modes of appropriation in the twenty-first century music industry. In P. Wikström & R. DeFelippi (Hg.), *Business innovation and disruption in the music industry* (S. 53-72). Cheltenham: Elgar.
- Root, D. (2018). *Cannibal Culture: Art, Appropriation, And The Commodification Of Difference*. London: Routledge.
- Self, R. (2021). „If You Cared About the People, You Would Have Cared About Me“: Constructing Black Trans Allyship in Chasing: Atlanta. *Women's Studies in Communication* 44/2, 1-6.
- Smialek, E. (2021). Who Needs to Calm Down? Taylor Swift and Rainbow Capitalism. *Contemporary Music Review*, 40(1), 99-119.
- Spivak, R. G. G. C., & Said, E. (1988). *Selected subaltern studies*. Oxford: Oxford University Press.
- Steinskog, E. (2015). Michael Jackson and Afrofuturism: HIStory's Adaptation of Past, Present, and Future. In D. Hassler-Forest & P. Nicklas (Hg.), *The Politics of Adaptation* (S. 126-140). New York: Springer.
- Stroh, M. (1984). *Leben Ja. Zur Psychologie musikalischer Tätigkeit*. Stuttgart: Marohl.
- Stroh, M. (1999). Ich verstehe was ich will. Handlungstheorien angesichts des musikpädagogischen Paradigmenwechsels. *Musik & Bildung* 3/99, 1-8.
- Taylor, T. D. (2010). 'Nothin' but the Same old Story': Old Hegemonies, New Musics. In M. Drewett & S. Hill (Hg.), *Peter Gabriel, From Genesis to Growing Up* (S. 131-141). Surrey: Ashgate Publishing Company.
- Vogt, J. (2002). Praxisbezug als Problem. Zur Professionalisierung der Musiklehrerausbildung. *Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik*, online unter: http://www.zfkm.org/02-vogt_b.pdf [15.01.2023].
- Wartenpfehl, B. (2000). Transversale Differenzen — Transversales Denken: Herausforderungen. In B. Wartenpfehl (Hg.), *Dekonstruktion von Geschlechtsidentität — Transversale Differenzen: Eine Theoretisch-Systematische Grundlegung* (S. 235-236). Wiesbaden: VS, online unter: https://doi.org/10.1007/978-3-663-09574-3_6 [03.01.2023].
- Wade, P. (2004). Globalization and appropriation in Latin American popular music. *Latin American research review*, 39(1), 273-284.
- Walser, R. (1992). Eruptions: heavy metal appropriations of classical virtuosity. *Popular Music*, 11(3), 263-308.
- Weber, B. (2020). Ein didaktisches Denken im Plural: Differenzen aufdecken und Verborgenes offenlegen. Impulse für eine zeitgemäße Musikpädagogik. In Th. Buchborn, E.-M. Tralle & J. Völker (Hg.), *Interkulturalität – Musik – Pädagogik* (S. 105-118). Hildesheim: Olms.
- Welsch, W. (1990). *Ästhetisches Denken*. Stuttgart: Reclam.
- Welsch, W. (1996). *Vernunft. Die zeitgenössische Vernunftkritik und das Konzept der transversalen Vernunft*. Frankfurt a. Main.: Suhrkamp.
- Welsch, W. (2002). *Unsere postmoderne Moderne*. Berlin: Akademie.
- Yomantas, E. L. (2020). Decolonizing knowledge and fostering critical allyship. In L. Parson & C. C. Ozaki (Hg.), *Teaching and learning for social justice and equity in higher education* (S. 303-328). New York: Springer.

- Young, J. O., & Brunk, C. G. (2012). *The ethics of cultural appropriation*. Chichester, West Sussex: Wiley-Blackwell.
- Zuberi, N. (2016). Worries in the dance: post-millennial grooves and sub-bass culture. In J. Stratton & A. Bennett (Hg.), *Britpop and the English music tradition* (S. 195-208). New York: Routledge.