



# Wenn im Unterricht hergestellte Größen als Universalien verstanden werden ...

Olivier Blanchard

## 1 Einleitung

Die Frage nach dem Umgang mit (musik-)kultureller Diversität im Musikunterricht steht an zentraler Stelle der musikpädagogischen Diskussion im deutschsprachigen Raum. Mit der Bezeichnung »Interkulturelle Musikpädagogik« hat sich gar eine Art eigenständiger Fachbereich entwickelt.<sup>1</sup> Ein zentrales Desiderat dieser Diskussion ist die Reflexion der eigenen kulturellen Eingebundenheit beim Blick auf kulturelle Diversität<sup>2</sup>, was zahlreiche problematische Konsequenzen nach sich zieht. Nachfolgend sei nur ein Beispiel genannt, das für den vorliegenden Text wichtig ist: Es finden sich wissenschaftlich-konzeptionelle Schriften, in denen vorgeschlagen wird andere Kulturen über deren kulturspezifischen Gebrauch der Universalie Musik im Musikunterricht zu thematisieren<sup>3</sup>. Diesen Konzepten zufolge ist Musik eine Art Objekt, in das sich andere Kulturen durch den spezifischen Gebrauch der Grammatik (Rhythmus, Tonhöhe und Harmonie) dieses Objekts einschreiben. Die Vorstellung von Musik als ein jegliche Praktiken transzendierendes Objekt, sowie Rhythmus, Tonhöhe und Harmonie als dessen Essenz, stammt allerdings von der Beschäftigung der historischen Musikwissenschaft mit abendländischer Kunstmusik<sup>4</sup> und ist somit in seiner Universalisierung eurozentristisch<sup>5</sup>.

---

<sup>1</sup> Für eine historiografische Rekonstruktion der sogenannten Interkulturellen Musikpädagogik s. Ott (2012) und für eine Kritik daran Clausen (2013, 9–10, 14, 15–16).

<sup>2</sup> Vgl. Blanchard (2019, 16).

<sup>3</sup> Siehe dazu kritisch Blanchard (2019, 81–96).

<sup>4</sup> Vgl. Unseld (2012); Walker (1996); Westerlund (1999).

<sup>5</sup> Vgl. Blanchard (2019, 81–89), ebj. (2020).

Dem gegenüber geht die diesem Text zugrundeliegende kulturwissenschaftlich-praxeologische Position davon aus, dass es keine Universalien gibt. Kulturen sind hier immer auch erkenntnisleitend. Eine Universalie, im Sinne einer jegliche Kultur transzendierenden Größe, wäre deshalb als solche gar nicht wahrnehmbar. Vielmehr sind sämtliche Konzepte, Artefakte, Identitäten etc. immer kulturspezifisch und werden durch die sozialen Praktiken erst hergestellt.

Anhand von Erkenntnissen eines empirischen Forschungsprojekts soll deshalb im vorliegenden Text gezeigt werden, wie die Vorstellungen von Musik als Objekt, sowie Rhythmus, Tonhöhe und Harmonie als dessen Essenz im Musikunterricht selbst konstruiert werden. Dazu wird Kultur zunächst aus einer kulturwissenschaftlichen Position heraus definiert, um die Überlegungen im wissenschaftstheoretischen Kontext zu verorten. Daran anschließend wird das Forschungsprojekt mit seinen Absichten und Erkenntnisinteressen vorgestellt. Nach einer Beschreibung des epistemologischen und methodischen Zugangs werden schließlich einige ausgewählte Erkenntnisse präsentiert, die auf ihre Kategorien abstrahiert, auf andere Fächer übertragbar sind. Abschließend werden aus diesen Erkenntnissen Konsequenzen für eine kultursensible Lehrkräftebildung gezogen.

## 2 Theoretische Verortung

Die Überlegungen dieses Textes gründen auf einem Verständnis von »Kultur« als Wissensordnungen, vor deren Hintergrund die Menschen der sozialen Welt Sinn verleihen und die dadurch Handeln ermöglichen und einschränken<sup>6</sup>. Wissensordnungen sind somit »nicht [...] *Epiphänomene*, sondern [...] *notwendige Bedingung* aller sozialen Praxis«<sup>7</sup>. Kultur hat folglich auch immer einen epistemischen Aspekt. Sämtliche Gegenstände, Identitäten, Handlungen usw. können sich nur unter diskursiven Bedingungen, also vor dem Hintergrund von Wissensordnungen, als solche konstituieren<sup>8</sup>.

Die Frage nach der Verortung der als Kultur verstandenen Wissensordnungen macht, Reckwitz<sup>9</sup> folgend, einen zentralen Unterschied der kulturwissenschaftlichen Theoriebildung und Forschung aus. In diesem

---

<sup>6</sup> Vgl. Reckwitz (2006, 16).

<sup>7</sup> Ebd. (16f., Hervorh. im Original).

<sup>8</sup> Vgl. Laclau und Mouffe (2012, 144f.).

<sup>9</sup> Vgl. Reckwitz (2005, 97f.).

Text wird eine kulturwissenschaftlich-praxeologische Position eingenommen und die Wissensordnungen folglich in den sozialen Praktiken gedacht. Soziale Praktiken sind demnach nur innerhalb einer kollektiven Wissensordnung verständlich und tragen umgekehrt dazu bei, diese überhaupt erst herzustellen<sup>10</sup>. Aus dieser Perspektive lässt sich auch (Musik-)Unterricht als Kultur verstehen. Wie Vogt betont, ist nämlich »auch das Lehren und das Lernen von Musik [...] eine Form musikbezogener kultureller Praxis: Es wird in einer Institution wie der Schule Musik gemacht, es wird in besonderer Weise über sie gesprochen, es werden Werte und Normen zur Geltung gebracht, es finden schulische, musikbezogene Rituale statt, Musik wird medial vermittelt etc.«<sup>11</sup> All diese Praktiken erzeugen wiederum eine spezifische Wissensordnung.

### 3 Das Forschungsprojekt

Auf der Grundlage der eben entfalteten theoretischen Prämissen, habe ich in meiner Promotionsarbeit Musikunterricht als ein kulturelles System beforcht. Es handelt sich dabei um ein Projekt, das den Forschungen der *Cultural Studies*, wie sie von Moebius<sup>12</sup> beschrieben werden, verwandt ist. Die *Cultural Studies* vertreten einen epistemologisch akzentuierten<sup>13</sup>, sowie einen politischen Kulturbegriff<sup>14</sup>, wobei immer auch die Kritik der Macht im Zentrum steht<sup>15</sup>.

In meinem Forschungsprojekt zielt die Kritik auf eine in der musikpädagogischen Diskussion weit verbreiteten Vorstellung von Kulturen als soziale Tatsachen, als nebeneinander existierenden Entitäten, die (sich zwar mitunter auch wechselseitig durchdringen und beeinflussen, aber) jeweils eine spezifische kulturelle Essenz besitzen<sup>16</sup>. Diese Vorstellung ist aus der Perspektive des hier vertretenen Kulturbegriffs v. a. in zweierlei Hinsicht problematisch. Erstens kann das Nebeneinander von Kulturen nur von außerhalb derselben als solches erkannt werden, also von einer extrakulturellen Position. Zweitens können Kulturen als voneinander getrennte Entitäten gar nicht miteinander in Kontakt treten, denn ein

---

<sup>10</sup> Vgl. ebd.

<sup>11</sup> Vogt (2014, 3).

<sup>12</sup> Vgl. Moebius (2012).

<sup>13</sup> Vgl. ebd. (17).

<sup>14</sup> Vgl. ebd. (14, 21).

<sup>15</sup> Vgl. ebd. (23); für die Musikpädagogik vgl. Vogt (2014, 5–6).

<sup>16</sup> Vgl. Blanchard (2019, 32–57).

Dialog wird erst vor dem Hintergrund einer spezifischen Wissensordnung möglich. In diesem Fall hat man es aber streng genommen nicht mehr mit verschiedenen Kulturen zu tun, da genau diese Wissensordnungen der Ort von Kultur sind. Vielmehr braucht es zur Kommunikation zwischen Kulturen die (situative) Etablierung einer gemeinsamen Wissensordnung. Dies ist aber ein hegemoniales Unternehmen, da sich immer eine Wissensordnung, oder zumindest Teile davon über eine andere setzt. Wird zudem, wie oben beschrieben, auch Unterricht als Kultur gedacht, wird dieser zum machtbesetzten Ort, welcher das (Nicht-)Erkennen von etwas als Musik oder Kultur erst ermöglicht und dadurch die Grundlage für Unterscheidungen und Kategorisierungen schafft, auf welchen wiederum Kulturen als solche bezeichnet werden<sup>17</sup>.

Genau diese Prozesse zur Konstituierung und Konsolidierung kultureller Macht bei der Herstellung des kulturellen Systems »Musikunterricht« durch die sozialen Praktiken waren Gegenstand des Forschungsprojekts, das in eine offene Kulturbeschreibung mündete<sup>18</sup>. Offen meint, dass es sich um ein exploratives Vorgehen handelte, dem zwar mit der Hegemonie ein dezidiertes Erkenntnisinteresse zugrunde lag, nicht jedoch eine Fragestellung im engeren Sinne.

#### 4 Epistemologischer Zugang

Aufgrund dieses dezidierten Erkenntnisinteresses wurde die Hegemonietheorie von Ernesto Laclau und Chantal Mouffe<sup>19</sup> zum zentralen erkenntnisleitenden Instrument der Forschung. Laclau und Mouffe verstehen sich selbst als postmarxistische Politphilosoph\*innen<sup>20</sup>, werden aber innerhalb der Kulturwissenschaften als poststrukturalistisch informierte Praxistheoretiker\*innen rezipiert<sup>21</sup>. Ihnen zufolge ist die soziale Wirklichkeit diskursiv konstruiert. Die Hegemonie eines spezifischen Diskurses versucht, diesen temporär zu schließen und dadurch eine spezifische soziale Wirklichkeit zu naturalisieren<sup>22</sup>.

---

<sup>17</sup> Vgl. Blanchard (2018, 286–288).

<sup>18</sup> Vgl. Blanchard (2019).

<sup>19</sup> Vgl. Laclau und Mouffe (2012).

<sup>20</sup> Vgl. ebd. (34).

<sup>21</sup> Vgl. z. B. Reckwitz (2011; 300, 303).

<sup>22</sup> Vgl. Moebius (2009, 160), (2012, 18), Reckwitz (2011, 304).

Die Hegemonietheorie von Laclau und Mouffe kann an dieser Stelle unmöglich in ihrer Komplexität entfaltet werden<sup>23</sup>. Trotzdem ist es wichtig, aufzuzeigen, aus welcher Perspektive der Musikunterricht beforscht wurde, allein schon um die unten präsentierten Erkenntnisse einordnen und nachvollziehen zu können.

Laclau und Mouffe fokussieren auf die *artikulatorische Funktion*<sup>24</sup> sozialer Praktiken. Dadurch werden Elemente (z. B. die Schüler\*innen, das Instrument, die Anweisungen, das Musizieren, die Lehrkraft) miteinander verbunden und zu Momenten eines Diskurses (z. B. der Unterricht) gemacht. Die einzelnen Momente erhalten innerhalb des Diskurses ihre Identität in *Differenz* zueinander. Es lässt sich nicht auf positivem Wege bestimmen, was die Lehrkraft ist: Sie ist der Mensch, also *nicht* das Instrument, der die Anweisungen gibt, also *nicht* die Schüler\*innen<sup>25</sup>.

Der *Diskurs* verleiht seinen Momenten erst ihren spezifischen sozialen Sinn<sup>26</sup>. Eine Lehrkraft kann nur im Kontext von Unterricht als solche verstanden werden. Aber auch der Diskurs ist den Praktiken nichts Vorgängiges, sondern wird ebenfalls erst durch diese konstruiert<sup>27</sup>. Unterricht entsteht z. B. nur dadurch, dass die Schüler\*innen die Anweisungen der Lehrkraft befolgen, entsprechend auf Instrumenten spielen, dieses Spiel von der Lehrkraft wieder beurteilt wird usw. Daraus sind schon zwei wesentliche Konsequenzen ableitbar. Erstens sind sämtliche Momente überdeterminiert, da sie ihre Bedeutung erst im diskursiven Zusammenhang erlangen. Eine Lehrkraft kann in anderen diskursiven Zusammenhängen auch Rockstar, Familienmutter, Gläubige usw. sein. Zweitens haben Diskurse, obwohl sie sozialen Sinn erzeugen, selbst kein sinnstiftendes Zentrum, da auch sie erst durch Praktiken konstruiert werden. Es gibt keine notwendige Bedeutung des Unterrichts. Die zentrale Bedeutung eines Diskurses erklären Laclau und Mouffe daher durch den Begriff des *Knotenpunkts*, eines privilegierten Moments, um welches herum sich die Praktiken vorwiegend drehen<sup>28</sup>. Als Knotenpunkt könnte im bereits verwendeten Beispiel etwa ›Lernen‹ genannt werden, weil es im Unterricht vorwiegend darum geht bzw. gehen soll. Allerdings ist auch der

---

<sup>23</sup> S. dazu Blanchard (2019, 120–143).

<sup>24</sup> Im Englischen meint Artikulieren nicht nur das sprachwissenschaftliche Lautbilden bzw. das (deutliche) Aussprechen, sondern auch das ›Verbinden‹.

<sup>25</sup> Vgl. Laclau und Mouffe (2012, 141).

<sup>26</sup> Vgl. ebd.

<sup>27</sup> Vgl. ebd. (145).

<sup>28</sup> Vgl. ebd. (150).

Knotenpunkt nichts dem Diskurs Vorgängiges und besitzt deshalb selbst keinen Sinn per se. Es ist somit durchaus möglich, dass die Bedeutung eines Knotenpunkts umkämpft sein kann. Laclau und Mouffe sprechen in diesem Fall von einem *Antagonismus*. Lernen könnte z. B. ›Wissenserwerb‹ oder ›Forschen‹ bedeuten. Antagonismen sind allerdings nicht räumlich zu denken, als geschlossene Diskurse mit ihren jeweils eigenen und gänzlich voneinander separierbaren Momenten, die um einen Knotenpunkt herum aufeinanderprallen. Antagonismen im Laclau'schen und Mouffe'schen Sinne verhindern ein absolutes Fixieren von Bedeutung, indem Elemente niemals Momente eines einzigen Diskurses werden können, z. B. eine Lehrkraft ausschließlich Lehrkraft wäre und als solche immer und überall so verstanden würde. Antagonismen sind somit Grenzen, die durch Diskurse – das heißt durch deren Momente – hindurch gehen<sup>29</sup>. *Hegemonie* ist nun der Versuch, eine Bedeutung um einen umkämpften Knotenpunkt zu verabsolutieren. Sie ist als eine paradoxe Schließbewegung diskursiver Grenzen zu denken, die gleichzeitig notwendig und unmöglich ist. Notwendig ist sie, weil der Diskurs Bedeutung stiftet, aber sich als solcher konstituieren kann, wenn er sich von etwas abgrenzen kann<sup>30</sup>. Die Grenze ist aber, wie gesehen, nicht räumlich, sondern im Sinne eines Ausgrenzens von anderen Bedeutungen aus seinen Momenten zu verstehen. Unmöglich ist eine diskursive Grenzschießung aber, weil der Diskurs, der Praktiken überhaupt erst verstehbar macht und dadurch Sinn erzeugt, selbst durch Praktiken konstruiert wird. Sowohl Diskurse als auch deren Momente und Knotenpunkte bedingen sich wechselseitig. Es kann auf nichts Gegebenes zurückgegriffen werden. Laclau und Mouffe erklären daher Hegemonie als jene sozialen Praktiken, deren artikulatorische Funktion eine zweite Bedeutung erzeugt, jene der *Äquivalenz*, welche die Bedeutung der Differenz untergräbt, obwohl sie von ihr zehrt. Innerhalb eines Diskurses werden einzelne Momente aufgrund deren Differenz zu den anderen Momenten wahrgenommen. Im Falle einer hegemonialen Artikulation schließen sie sich zu einer *Äquivalenzkette* zusammen und artikulieren sich mit dem Knotenpunkt<sup>31</sup>. Wäre im hier verwendeten Beispiel Lernen ›bloßer‹ Wissenserwerb, wäre die Lehrkraft Vermittler\*in und die Schüler\*innen Empfänger\*innen des Wissens, die dazugehörigen Kulturtechniken wären Einprägen und -pausen usw. Alles ist innerhalb des Diskurses eine Differenz: Einprägen ist

---

<sup>29</sup> Vgl. ebd. (161–165).

<sup>30</sup> Vgl. Laclau (2002, 66).

<sup>31</sup> Vgl. Laclau und Mouffe (2012, 134).

bspw. nicht Einpauken. Würden nun im diskursiven Feld ›Unterricht‹ Unsicherheiten auftauchen – z. B., wenn die\*der empirische Agent\*in ›Lehrkraft‹ zur\*zum Impulsgebenden von Forschungsfragen würde, oder Schüler\*innen beginnen würden, Hypothesen zu bilden – würde der Knotenpunkt antagonisiert und der Sinn des Unterrichts potenziell gefährdet. In diesem Falle würden alle Differenzen (Lehrkraft, Schüler\*innen, Kulturechniken) insofern äquivalent, als dass sie sich mit dem Knotenpunkt ›Lernen‹ artikulieren und diesem dadurch die Bedeutung ›Wissensvermittlung bzw. -erwerb‹ einschrieben. Das Bilden von Hypothesen, im Sinne eines Elements, könnte sich dadurch nur schwerlich mit der Äquivalenzkette ›Lernen‹ artikulieren.<sup>32</sup>

Dabei gilt es noch zu beachten, dass nicht die Lehrkraft die Deutungshoheit über den Lernbegriff hat. *Macht* im Sinne von Hegemonie liegt nicht bei Akteur\*innen, sondern im geteilten Sinn, der Bedeutungen und Praktiken ermöglicht oder verunmöglicht. Im hier verwendeten Beispiel wüsste ein\*e Schüler\*in, wollte sie bzw. er eine Hypothese bilden, ggfs. nicht, wie dies im Unterricht zu bewerkstelligen wäre. Und sowohl die Lehrkraft als auch die anderen Schüler\*innen würden das entsprechende Handeln möglicherweise gar als Unterrichtsstörung verstehen, die ›das Lernen‹ verunmöglicht. Es gelänge den Akteur\*innen des Unterrichts somit nicht, die Differenz Hypothesenbildung mit den anderen Differenzen Einprägen, Einpauken, Lehrkraft, Schüler\*in usw. äquivalent zu setzen. Von den Akteur\*innen selbst können die einen Antagonismus ermöglichenden Bedingungen als Gegebenheiten beschrieben werden: »Hypothesenbilden hat nichts mit Lernen zu tun, das gehört zum Forschen.« Die Antagonismen sind allerdings nicht auf diese reduzierbar. Vielmehr sind es die hegemonialen sozialen Praktiken selbst, die versuchen Kontingenz zu verbannen, Bedeutung zu fixieren und somit Diskurse – z. B. des Lernens – zu schließen.<sup>33</sup>

---

<sup>32</sup> Genauso gut wäre eine Äquivalenzkette um denselben Knotenpunkt ›Lernen‹ denkbar, die diesem die Bedeutung ›Forschen‹ einschreiben würde. Die entsprechenden Subjektpositionen wären dann bspw. eher ›Moderator\*in‹ oder ›Impulsgeber\*in‹ als ›Wissensvermittler\*in‹, eher ›Forscher\*in‹ als ›Wissensempfänger\*in‹ und die dazugehörigen Kulturtechniken eher ›Hypothesenbildung oder -überprüfung‹ als ›Einprägen‹. Mit dieser Äquivalenzkette ließe sich umgekehrt ein Element wie ›Einpauken‹ nur schwerlich verbinden.

<sup>33</sup> Vgl. ebd. (166).

## 5 Methodisches Vorgehen

Mit dieser Theorie als »Denkmittel«<sup>34</sup> habe ich fünf Musikunterrichte<sup>35</sup> an Deutschschweizer Sekundarschulen untersucht und bin dabei ethnografisch vorgegangen. Eine zentrale Prämisse der Ethnografie ist deren Verwurzelung in intensiver und extensiver empirischer Feldforschung. Es geht darum, Informationen »aus erster Hand« zu erhalten, indem die Akteur\*innen in ihrer »natürlichen Umwelt« und beim Vollzug ihrer sozialen Praxis beobachtet werden.<sup>36</sup> Dadurch wird das ethnografische Vorgehen kompatibel mit der vorangehend vorgestellten theoretischen Prämisse: Der soziale Sinn liegt in den sozialen Praktiken. Zur Ergründung des sozialen Sinns bedarf es deshalb der Beobachtung dieser Praktiken.

Dies macht die teilnehmende Beobachtung zum zentralen Datenerhebungsinstrument ethnografischer Forschung. Konkret habe ich während eines Schuljahres an 44 Stunden beobachtend teilgenommen. Im Anschluss an die Stunden wurden die Notizen zu Beobachtungsprotokollen niedergeschrieben, welche den Hauptbestandteil meines Datenkorpus ausmachten. Zusätzlich wurden im Feld mit Planungen, Prüfungen, Arbeitsblättern etc. weitere Dokumente gesammelt, welche bei der Analyse situativ beigezogen wurden. Gegen Ende des Feldaufenthaltes habe ich schließlich mit allen fünf Lehrkräften einzeln, sowie mit insgesamt 54 Schüler\*innen in unterschiedlichen Settings (Einzel-, Gruppen- und Klassengesprächen) leitfadengestützte, halbstrukturierte Interviews durchgeführt. Die Transkriptionen dieser insgesamt 23 Interviews ergaben zusätzliches Datenmaterial. Dieses wurde aber bei der Analyse nur ergänzend herbeigezogen, um einerseits die Perspektive der Schüler\*innen sowie der Lehrkräfte zu berücksichtigen und andererseits mich dadurch auf von mir übersehene oder vernachlässigte Aspekte aufmerksam zu machen.

Die Analyse erfolgte, stark vereinfacht dargestellt, in einem Dreischritt. Zuerst habe ich versucht, mich entlang der Geertzchen Maxime »what the hell is going on here«<sup>37</sup> von den Relevanzen des Feldes leiten zu lassen und die Daten entsprechend zu ordnen. Danach habe ich diese Ordnung mit der Hegemonietheorie von Laclau und Mouffe interpretiert.

---

<sup>34</sup> Breidenstein et al. (2013, 166).

<sup>35</sup> Dieser Begriff soll verdeutlichen, dass weder Lehrkräfte noch Schüler\*innen beforscht wurden, sondern (Musikunterrichte als) kulturelle Systeme, die in den Praktiken aller beteiligten Akteur\*innen verortet werden.

<sup>36</sup> Vgl. ebd. (31–41).

<sup>37</sup> Geertz, zit. nach Hirschauer und Amann (1997, 20).



Schließlich habe ich diese Interpretation wieder näher am Datenmaterial ausdifferenziert und kontrastiert. Allerdings gilt es zu betonen, dass in ethnografischen Verfahren die klassische Trennung zwischen Datenerhebung und -analyse oft unterlaufen wird, da z. Bsp. bei einer teilnehmenden Beobachtung bereits die Frage, was an einer Situation interessant und beobachtungswürdig erscheint als analytische Operation verstanden werden kann<sup>38</sup>.

Mit den Erkenntnissen wird kein Anspruch auf Repräsentativität erhoben. Allgemein gilt eher die Reflexivität als zentrales Gütekriterium ethnografischer Forschung. Die Erkenntnisse wären nämlich nicht nur anders, wenn ein anderer Unterricht beobachtet würde, sondern auch, wenn ein\*e andere\*r Forscher\*in mit anderem (theoretischen, epistemologischen, biographischen etc.) Hintergrund denselben Unterricht beforstete<sup>39</sup>. Dies relativiert nicht nur die oben postulierte »Offenheit« der Kulturbeschreibung, sondern grundsätzlich die Bezeichnung der Erkenntnisse als Beschreibung. Überhaupt gilt seit der *Writing-Culture-Debatte*<sup>40</sup> und dem daraus resultierenden *Reflexive Turn*<sup>41</sup> als Gemeinplatz ethnografischer Forschung, dass beschriebene Kulturen vielmehr sozialwissenschaftlich *erzeugte* Kulturen sind<sup>42</sup>.

Die nachfolgenden, aus einer kritisch-kulturwissenschaftlichen Perspektive gewonnenen Erkenntnisse sollen folglich zeigen, wie im schulischen Musikunterricht Konzepte erzeugt und diese durch hegemoniale Praktiken naturalisiert werden. Sie können auf ihre Kategorien abstrahiert auf andere Fächer übertragen werden und als Anhaltspunkte für didaktische Interventionen im Sinne eines Beitrags zu einer kultursensiblen Lehrkräftebildung dienen.

## 6 Erkenntnisse

Die beforschten Musikunterrichte finden jeweils in zwei miteinander unvereinbaren Diskursen statt, dem Musizieren und dem Nicht-musizieren.<sup>43</sup> Es handelt sich dabei nicht um Aktivitäten, sondern um Diskurse

---

<sup>38</sup> Vgl. Breidenstein et al. (2013, 109–111).

<sup>39</sup> Vgl. Ackermann (2011, 145).

<sup>40</sup> Vgl. Clifford und Marcus (1986).

<sup>41</sup> Vgl. Bachmann-Medick (2010, 144).

<sup>42</sup> Vgl. Schiffäuer (2011, 507).

<sup>43</sup> Es handelt sich hierbei, wie auch bei allen weiteren in diesem Kapitel folgenden Konzepten, um induktiv generierte Erkenntnisse, die sich nicht auf musikdidaktische, -wissenschaftliche oder andere Konzepte beziehen.

im Laclau'schen und Mouff'schen Sinne, die durch die sozialen Praktiken konstruiert werden, umgekehrt sinnstiftend sind sowie als diskursive Spielregeln handlungsleitend wirken. Die Konstitution beider Diskurse werden nachfolgend genauer beschrieben:<sup>44</sup>

Während das Nichtmusizieren sich stets an einem, von der Lehrkraft bestimmten, Ziel orientiert, kommt das Musizieren in der Regel ohne Zielsetzung aus, sondern orientiert sich an der Aktivität des Musizierens selbst. Zwar wird in den Unterrichten durchaus angekündigt, dass »ein neues Lied gelernt« oder »ein Lied abgeschlossen« würde. Allerdings haben auf Nachfrage alle beteiligten Akteur\*innen Mühe, dieses »Abschließen« konkret (didaktisch) zu begründen. Entsprechend bleibt auch unklar, was gelernt werden muss, damit ein Lied abgeschlossen werden kann, was in den Worten eines Schülers wie folgt klingt:

»Ich weiß nicht mal, was ich beim Singen<sup>45</sup> erreichen sollte [lacht].« (Quentin<sup>46</sup> im Interview)

Bei genauerer Betrachtung der Musiziersequenzen im Unterricht lässt sich interpretieren, dass die korrekte Intonation sowie die korrekte rhythmische Wiedergabe des Stücks bzw. beim Singen des Liedtextes im Fokus stehen. Dies wird jedoch von den Akteur\*innen nicht als Ziel des Musizierens wahrgenommen, sondern eher als Voraussetzung, welche die Schüler\*innen schon mitbringen und dadurch ein gemeinsames Musizieren als Aktivität überhaupt erst möglich machen, weshalb auch dieser Fokus nicht als Lernen verstanden werden kann:

Barbara: »Aber so lernen [lacht] können wir ja eigentlich nichts.«

Quentin: »Ja.«

Simon: »Außer das Lied auswendig.«

Barbara: »Ah, ja.«

Quentin: »Ja, das, das können eh schon Dreiviertel von unserer Klasse ... Ja, ist doch so!«

(Barbara, Quentin und Simon im Interview)<sup>47</sup>

<sup>44</sup> Aus Platzgründen können viele Erkenntnisse hier im Einzelnen nicht (z. B. mit Auszügen aus Beobachtungsprotokollen) belegt werden. Für eine ausführliche Darstellung siehe Blanchard (2019, 171–300).

<sup>45</sup> In einigen der beforschten Unterrichte ist Singen die einzige musizierende Tätigkeit, die innerhalb des Diskurses Musizieren ausgeübt wird.

<sup>46</sup> Die Namen aller beforschten Personen wurden anonymisiert.

<sup>47</sup> Blanchard (2019, 180–185).

Das Nichtmusizieren erfährt seine Strukturierung durch verschiedene Aktivitäten (Vortrag, Klassengespräch, Üben und Vertiefen, Aufgabenlösen, Recherche usw.), welche in verschiedenen Sozialformen durchgeführt werden und allesamt die Schüler\*innen unterstützen sollen, sich Fähigkeiten, Fertigkeiten und Wissen anzueignen, um das gesetzte Ziel zu erreichen. Dem gegenüber sind es die Inhalte, welche den Unterricht beim Musizieren strukturieren. Diesbezüglich haben die Schüler\*innen eine nicht zu unterschätzende Macht, sind es doch im Wesentlichen sie, die durch ihre Bereitschaft, das von der Lehrkraft vorgeschlagene Repertoire zu singen, den Unterricht durchführbar machen oder nicht. So meint Herr Thommen dazu:

»und dann gibt es aber auch die Situationen, wo ich [...] ein Lied höre und denke, das ist perfekt für den Unterricht, vorbereitet hingehe, mit Freude und denke ›Hey, ich habe den perfekten Song, ich bin jetzt hundert Prozent sicher, dass sie darauf abfahren.« Dann spiele ich ihn ab und dann finden alle [imitiert meckernde Schüler\*innen]: ›Wöö, was ist das für ein Scheiß?!‹ ... Ja ... Und [...] das ist auch ein wichtiger Faktor, wenn man dieses Fach unterrichtet, dass man mit dem umgehen kann und dass man das nicht auf sich projiziert« (Herr Thommen im Interview).

Ich bemerke, dass die Transkription ja auch Arbeit sei. Herr Thommen pflichtet bei, findet aber die zwei Stunden [Transkriptionsaufwand] verhältnismäßig weniger Arbeit als das »Kämpfen im Unterricht einen unbeliebten Song durchzubringen.« (Auszug aus einem Beobachtungsprotokoll)

Auch ein anderer Lehrer wirkte auf mich stets gestresst, wenn er einen neuen Song in die Stunde mitgebracht hat:

Vor der Arbeit am Song sagt Herr Neuhaus: »Weil wir den Kanon gut abgeliefert haben, machen wir auch schon einen Song.« Dies sei der zweite Grundsatz: »Wenn ihr was liefert, kommt auch was zurück.« Er bemerkt noch, dass dies »ein cooler Song« sei und dass er wolle, dass die Schüler·innen diesen ernst nehmen [was für mich klingt, als hätte er Angst, dass die Schüler·innen den Song zurückweisen können, und nun appelliert, seinen Aufwand zu respektieren]. (Auszug aus einem Beobachtungsprotokoll)

Wie Herr Schneider, eine weitere Lehrkraft, sagt, kann man

»als Lehrperson eigentlich fast nichts machen, wenn die Schüler einen Song nicht singen wollen.« (Herr Schneider im Interview)

Entsprechend wird viel Unterrichtszeit auch für die Verhandlungen über das Repertoire investiert. Schüler\*innen geben Songwünsche an, welche sie in einer Folgestunde singen möchten, nehmen Vorschläge der Lehrkraft an oder lehnen sie ab (gelegentlich mit Unterbreitung eines Gegenvorschlags) und streiten auch untereinander über die Beliebtheit der

Songs. Die Inhalte werden dadurch zu einer zentralen Größe des Musizierunterrichts<sup>48</sup>.

Das Erreichen der im Nichtmusizieren gesetzten Ziele durch die Schüler\*innen wird schließlich von der Lehrkraft auch beurteilt und in den meisten Fällen benotet. Die Beurteilung orientiert sich dabei an konkreten Kriterien, die den Schüler\*innen transparent gemacht werden. Die Rückmeldung der Lehrkräfte im Musizieren fällt hingegen gefühlsmäßig aus. Dies bedeutet nicht, dass keine Qualitätsvorstellungen existieren. Es wird nämlich mitgeteilt, dass das Ergebnis »rollt«, »lebt«, »schon Musik ist«, oder dass man hört, wie die Schüler\*innen »fühlen« und »dabei sind«. Diese Rückmeldungen sind jedoch nicht kriteriengeleitet und nur schwerlich intersubjektiv überprüfbar<sup>49</sup>.

Schließlich fallen diese Leistungsbeurteilungen im Nichtmusizieren immer individuell aus – jede\*r Schüler\*in erhält eine persönliche Note –, während das Musizieren eine Kollektivleistung darstellt. Im Anschluss an einen musizierten Song gibt die Lehrkraft oft bekannt, wie ihr das gemeinsame Musizieren gefallen hat. Dabei wird gewöhnlich die ganze Klasse adressiert<sup>50</sup>.

All diese Unterschiede konstituieren auch unterschiedliche Subjektpositionen. Während es im Nichtmusizieren die Lehrkraft ist, welche die Ziele bestimmt, deren Bearbeitung organisiert, die Leistungen beurteilt und entsprechend die Schüler\*innen an den Zielen arbeiten, beurteilt werden etc., sind es im Musizieren (als Diskurs) eher Musiker\*innen, welche miteinander musizieren (als Tätigkeit).<sup>51</sup>

Die Benennung der beiden Diskurse soll deutlich machen, dass das Musizieren in der Logik des beforschten Feldes der unhinterfragte Normalfall des Musikunterrichts darstellt: Musikunterricht ist im Wesentlichen Musizieren, wohingegen »das Andere« sich nur dadurch konstituiert, dass es eben Nichtmusizieren ist. Erstens wird nämlich rein quantitativ deutlich mehr Unterrichtszeit im Musizieren abgehalten als im Nichtmusizieren. Zweitens rechtfertigen sich die Lehrkräfte zudem stets, wenn aus irgendeinem Grund im Unterricht nicht musiziert wird. Dem gegenüber wird das Musizieren nie gerechtfertigt oder begründet.

Aus dem Blickwinkel der Hegemonietheorie lässt sich der Musikunterricht als ein Knotenpunkt denken, der mit der Äquivalenzkette

---

<sup>48</sup> Vgl. ebd. (279ff.).

<sup>49</sup> Ebd. (193–196).

<sup>50</sup> Ebd. (192f.)

<sup>51</sup> Vgl. ebd. (189–193).

Musizieren artikuliert wird, die sich über ihren Antagonismus Nicht-musizieren konstituiert.<sup>52</sup> Dies zeigt sich nachfolgend anhand einer Aussage eines Lehrers:

Herr Neuhaus sagt, dass Theorie ja sowieso einfach ›eine Worthülse‹ sei. Sobald man nicht Musik mache, wäre man in der Theorie. (Auszug aus einem Beobachtungsprotokoll)

Erstens wird Theorie somit zur Äquivalenzkette, wobei zahlreiche Differenzen wie z. B. Musikgeschichte, (bewusstes) Hören, Rhythmusnotation usw. ihre Spezifik verlieren – sie vereinen sich in der »Worthülse« Theorie. Zweitens lässt sich aber diese »Worthülse« nicht auf positivem Wege bestimmen, sondern nur in Abgrenzung vom Musizieren. Drittens wird dadurch das Musizieren als das Natürliche des Musikunterrichts dargestellt. Denn Musizieren ist ebenfalls eine »Worthülse«, was Herr Neuhaus aber so nicht sagt. Vielmehr scheint es bei ihm selbsterklärend zu sein und durch eine Vielzahl von Momenten antagonisiert zu werden, die er eben alle als »Theorie« äquivalent setzt<sup>53</sup>.

Vor dem Hintergrund der bisher dargestellten Erkenntnisse verbinden sich – grob zusammengefasst – einerseits die Differenzen ›Aktivität‹, ›Musizieren‹, ›Singen‹, ›Inhalte‹, ›Kollektivleistung‹, ›Musiker\*innen‹ sowie ›unexplizierbare Qualitätsvorstellungen‹ zur Äquivalenzkette ›Musizieren‹ und zum anderen die Differenzen ›Ziel‹, ›Sozialformen‹, ›Individualleistung‹, ›Lehrkraft‹, ›Schüler\*in‹ sowie ›kriteriengeleitete Benotung‹ zur Äquivalenzkette ›Nichtmusizieren‹.

Natürlich kann die Bezeichnung beider Diskurse auch verwirrend sein, gerade weil mit Musizieren wohl primär eine Tätigkeit assoziiert wird. Die kulturwissenschaftlich-praxeologische Prägung von (Nicht-)Musizieren als Diskurs, soll deshalb anhand der Leistungsbeurteilung von Schüler\*innen im Unterricht veranschaulicht werden:

Danach »möchte [Herr Neuhaus] schnell die Note mitgeben vom Kanon«.

Jessica: »Oh, dreieinhalb!«<sup>54</sup>

Herr Neuhaus: »So, was denkt ihr?«

<sup>52</sup> Die wechselnde Bestimmung vom (Nicht-)Musizieren als Diskurs zum (Nicht-)Musizieren als Äquivalenzkette soll nicht als Nachlässigkeit verstanden werden, sondern ergibt sich aus der Logik der poststrukturalistisch informierten Hegemonietheorie von Laclau und Mouffe selbst. Es wäre nur legitim, dauerhaft vom (Nicht-)Musizieren als Diskurs zu sprechen, wenn dieses eine ontische Partikularität wäre.

<sup>53</sup> Vgl. dazu ausführlicher Blanchard (2019, 217–220).

<sup>54</sup> Im Schweizer Schulsystem ist 6 die Bestnote und 1 entsprechend die schlechteste. Die Genügendlimite liegt bei 4.

Verschiedene Schüler\*innen rufen kreuz und quer verschiedene Noten rein, die meisten bewegen sich zwischen 5,25 und 5.

Herr Neuhaus: »Ihr habt 31 von 35 Punkten erhalten, das gibt genau eine 5.«

(Auszug aus einem Beobachtungsprotokoll)

Herr Neuhaus erteilt der ganzen Klasse für eine gesangliche Leistung dieselbe Note. Auf Nachfrage geben seine Schüler\*innen an, dass sie nicht sehr glücklich sind, wenn ihre Leistung jeweils von jenen ihrer Mitschüler\*innen abhängt. Doch Herr Neuhaus geht noch »einen Schritt weiter«, wenn diese Beurteilung auch ohne ganz klare Kriterien erfolgt:

»Aber sie wissen auch, dass diese Klassennoten ... mehr- also, nicht ich gebe ja dort jedem Schüler dieselbe Note. Es geht mir um das Gesamtergebnis und diese Noten sind auch ... oft sehr gut. [...] Weil ich ihnen auch gesagt habe: »Schaut, ich beurteile hier nicht ganz klare Kriterien, Rhythmik, äh Tongebung, Aussprache und so«.

(Herr Neuhaus im Interview)

Zugespitzt kann Herrn Neuhaus' Praxis der Benotung wie folgt zusammengefasst werden: Durch die Kollektivbenotung werden nicht nur »gute Sänger\*innen« nicht gebührend honoriert und »schlechte Sänger\*innen« ungerechtfertigt belohnt, er kann darüber hinaus nicht einmal genau sagen, warum die Benotung so und nicht anders ausfällt, weil er sich nicht an Kriterien orientiert. Dem gegenüber geben die anderen Lehrkräfte ihren Schüler\*innen jeweils die Note, welche aus ihrer Sicht deren individueller Leistung entspricht und können durch die zugrundeliegenden Kriterien auch begründen, warum sie dies tun.

Bei genauerer Betrachtung ist jedoch Herr Neuhaus der Einzige, der konsequent benotet, wie er unterrichtet. Während bei allen anderen Lehrpersonen Musizieren im Unterricht eine Kollektivleistung ist, wird bei der Benotung die Einzelleistung jeder Schülerin und jedes Schülers beurteilt. Zudem erfolgt die Beurteilung des Singens oder instrumentalen Musizierens bei allen anderen Lehrpersonen, nicht wie im Unterricht »gefühlsmäßig«, sondern unterliegt klaren Kriterien – sie folgen den Spielregeln des Nichtmusizierens<sup>55</sup>. Wenn also das Nichtmusizieren in diesem Kontext ein Diskurs ist, kann gesagt werden, dass das Singen und das Spielen von Instrumenten in Beurteilungssituationen Nichtmusizieren sind.

Wie ist dies möglich? Die Differenzen »Singen« und »Musizieren«, die außerhalb der Benotungssituation u. a. mit den Differenzen

---

<sup>55</sup> Ausführlicher zu diesem problematischen Verhältnis zwischen Musizieren und Leistungsbeurteilung vgl. Blanchard (2021).

»Aktivität« und »Inhalte« zur Äquivalenzkette »Musizieren« artikuliert werden, müssen sich für die Beurteilungssituation plötzlich mit der Äquivalenzkette »Nichtmusizieren« artikulieren können. Mit einigen Differenzen dieser Äquivalenzkette scheint die Artikulation einfach nachvollziehbar zu sein. So ist es z. B. denkbar, dass die Differenz »Lehrkraft« nun aufgrund ihrer institutionell legitimierten Machtposition von der Differenz »Schülerin und Schüler« die Differenz »Individualleistungen« bezüglich der Differenz »Singen« bzw. »Musizieren« einfordern kann. Doch dies ist nur scheinbar einfach, denn damit sie dies tun kann, muss sie für das Singen ein Ziel bestimmen können, das sie kriteriengeleitet beurteilen kann – beides sind nämlich auch Differenzen der Äquivalenzkette »Nichtmusizieren«. Was sind also die Beurteilungskriterien und warum? In der Regel kommt die schulische Note aufgrund der Korrektheit der Wiedergabe bezüglich Intonation, Rhythmus, Text und, bei den Lehrkräften, die auch das instrumentale Musizieren überprüfen, Harmonie zustande. Auf die Frage nach dem Grund geben die Lehrkräfte an, dass diese Kriterien objektiv messbar sind. Das, was die Musik ausmacht, ihre »inneren Werte«, muss richtig wiedergegeben werden<sup>56</sup>.

## 7 Fazit

Die eben vorgestellten Erkenntnisse aus dem empirischen Forschungsprojekt zeigen deutliche Parallelen zu einem großen Teil der musikpädagogischen Diskussion zum Umgang mit kultureller Vielfalt im Musikunterricht auf. Diese Diskussion sieht vor, fremde Kulturen über deren Musik im Unterricht zu thematisieren, wobei Musik als ein jegliche Praxis transzendierendes Objekt verstanden wird, das sich durch seine Grammatik, nämlich Rhythmus, Tonhöhe und Harmonie auszeichnet<sup>57</sup>. Bei der Beforschung des Unterrichts konnte erstens gezeigt werden, wie »die Inhalte« – als ein zentrales Moment im Diskurs Musizieren – durch die Praktiken des Planens, des Verhandeln und des Reproduzierens konstruiert wurden. Dies wiederum konsolidiert eine spezifische Vorstellung von Musik als Objekt, denn die Frage oder die Verhandlung darüber, was gesungen werden soll, orientiert sich an etwas, das schon existiert. Auch *nachsingen* kann man nur, was es schon gibt. Zweitens wurde gezeigt, wie durch die Kriterien bei der Leistungsbeurteilung die Vorstellung von

---

<sup>56</sup> Vgl. Blanchard (2019, 288–303).

<sup>57</sup> Vgl. kritisch dazu Blanchard (2020).

Rhythmus, Tonhöhe und Harmonie als Essenz dieses Objekts konstruiert. Ein Objekt wird dann richtig nachgebildet, wenn seine essenziellen, vermeintlich objektiv beurteilbaren, Parameter korrekt sind. Abstrahiert man diesen didaktischen Befund, könnte man allgemein, also auch in anderen Fächern, von einer Hypostasierung des didaktischen Gegenstands (z. B. historische Deutung, literarische Interpretation, religiöse Deutung ...) durch Planung und Verhandlung ausgehen. Ebenso ließe sich vermuten, dass durch die Einforderung und Einhaltung der objektiv beurteilbaren Parameter bei der Leistungsbeurteilung dieser Gegenstand kulturell bedingt verzerrt und verkürzt wird, da er sich bei weitem nicht auf dieses (vermeintlich) Objektive reduzieren lässt.

Allerdings sollte aufgrund der hier vertretenen theoretischen Position deutlich geworden sein, dass es sich bei diesen Momenten, Musik als Objekt, sowie Rhythmus, Tonhöhe und Harmonie als dessen grammatikalische Essenz eben um Konstrukte (in diesem Fall) des Musikunterrichts handelt und nicht um Universalien.

Wird diese theoretische Position nun bei der Formulierung von Konsequenzen für eine kultursensible Lehrerbildung beibehalten, geht es darum, auf den konstruierten Charakter der eigenen Kultur aufmerksam zu machen. Es muss gezeigt werden, dass die eigene Kultur den epistemischen Rahmen bildet, der wiederum die Konzepte bereitstellt, mit denen auf andere Kulturen zugegriffen wird. Es muss weiter gezeigt werden, dass diese Konzepte keine Universalien, sondern kulturell konstruierte und hegemonial besetzte Größen sind. Es geht darum, die eigene Kultur zu dekonstruieren. Werden nämlich (auch im Unterricht) kulturell konstruierte Größen als Kulturen transzendierende Universalien verstanden, wird eine meist gut gemeinte Absicht – das Verstehen anderer Kulturen – subvertiert.

## Literatur

- Ackermann, Andreas (2011): Das Eigene und das Fremde: Hybridität, Vielfalt und Kulturtransfers. In: *Handbuch der Kulturwissenschaften. Bd. 3: Themen und Tendenzen*, Sonderausgabe, hg. v. Friedrich Jäger und Jörn Rüsen, 139–154. Stuttgart u. a.: Metzler.
- Bachmann-Medick, Doris (2010): *Cultural Turns. Neuorientierungen in den Kulturwissenschaften*. 4. Aufl. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Blanchard, Olivier (2018): Der bedeutungsorientierte Kulturbegriff revisited – aus einer kulturwissenschaftlichen Perspektive. In: *Soziale Aspekte des*



- Musiklernens*, hg. v. Bernd Clausen und Susanne Dreßler, 277–290. Münster u. a.: Waxmann.
- Blanchard, Olivier (2019): Hegemonie im Musikunterricht. Die Befremdung der eigenen Kultur als Bedingung für den verständigen Umgang mit kultureller Diversität. Münster u. a.: Waxmann.
- Blanchard, Olivier (2020): Gleichwertigkeit der Kulturen aus westlicher Sicht. Eurozentrismus in der Interkulturellen Musikpädagogik. In: *Interkulturalität – Musik – Pädagogik*, hg. v. Thade Buchborn, Eva-Maria Tralle und Jonas Völker. Freiburg: Olms.
- Blanchard, Olivier (2021): Schweizer Schulmusik. Schule oder Musik? In: *Kulturen der Schulmusik in der Schweiz. Les cultures de l'enseignement musical à l'école en Suisse*, hg. v. Jürg Huber, Marc-Antoine Camp und Olivier Blanchard, 63–78. Zürich: Chronos.
- Breidenstein, Georg; Hirschauer, Stefan; Kalthoff, Herbert und Nieswand, Boris (2013): Ethnografie. Die Praxis der Feldforschung. Konstanz, München: UVK Verlagsgesellschaft mbH.
- Clausen, Bernd (2013): Responses to Diversity: Musikunterricht und -vermittlung im Spannungsfeld globaler und lokaler Veränderungen. In: *Responses to Diversity: Musikunterricht und -vermittlung im Spannungsfeld globaler und lokaler Veränderungen*, hg. v. Jens Knigge und Hendrikje Mautner-Obst, 8–40. Stuttgart: Staatliche Hochschule für Musik und Darstellende Kunst.
- Clifford, James; Marcus, George E. (1986): *Writing Culture. The Poetics And Politics Of Ethnography*. Berkeley u. a.: University of California Press.
- Hirschauer, Stefan; Amann, Klaus (1997): Die Befremdung der eigenen Kultur. Ein Programm. In: *Die Befremdung der eigenen Kultur. Zur ethnographischen Herausforderung soziologischer Empirie*, hg. v. dies., 7–52. Frankfurt a. M.: Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft.
- Laclau, Ernesto (2002): Was haben leere Signifikanten mit Politik zu tun? In: *Emanzipation und Differenz*, 65–78. Wien: Turia + Kant.
- Laclau, Ernesto; Mouffe, Chantal (2012): Hegemonie und radikale Demokratie. Zur Dekonstruktion des Marxismus. 4. durchg. Aufl. Wien: Passagen Verlag.
- Moebius, Stephan (2009): *Kultur*. Bielefeld: transcript.
- Moebius, Stephan (2012): Theoriegeschichte und -konzeptionen der Cultural Studies. In: *Kultur. Von den Cultural Studies bis zu den Visual Studies*, hg. v. ders., 13–33. Bielefeld: transcript.
- Ott, Thomas (2012): Konzeptionelle Überlegungen zum interkulturellen Musikunterricht. In: *Aspekte Interkultureller Musikpädagogik. Ein Studienbuch*, hg. v. Anne Niessen und Andreas Lehmann, 111–136. Augsburg: Wißner-Verlag.
- Reckwitz, Andreas (2005): Kulturelle Differenzen aus praxeologischer Perspektive: Kulturelle Globalisierung jenseits von Modernisierungstheorie

- und Kulturessentialismus. In: *Kulturen vergleichen. Sozial- und kulturwissenschaftliche Grundlagen und Kontroversen*, hg. v. Joachim Renn, Ilja Srubar und Ulrich Wenzel, 92–111. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Reckwitz, Andreas (2006): Die Transformation der Kulturtheorien. Zur Entwicklung eines Theorieprogramms. Studienaus. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft.
- Reckwitz, Andreas (2011): Ernesto Laclau: Diskurse, Hegemonien, Antagonismen. In: *Kultur. Theorien der Gegenwart*. 2. erweit. Aufl., hg. v. Stephan Moebius und Dirk Quadflieg, 300–310. Wiesbaden: Springer Verlag.
- Schiffauer, Werner (2011): Der cultural turn in der Ethnologie und der Kulturanthropologie. In: *Handbuch der Kulturwissenschaften. Bd. 2: Paradigmen und Disziplinen. Sonderausgabe*, hg. v. Friedrich Jaeger und Jürgen Straub, 502–517. Stuttgart u. a.: Metzler.
- Unsel, Melanie (2012): Musik und Transkulturalität. Historische Verortungen. In: *Transkulturalität und Musikvermittlung. Möglichkeiten und Herausforderungen in Forschung, Kulturpolitik und musikpädagogischer Praxis*, hg. v. Susanne Binas-Preisendörfer und Melanie Unsel, 81–97. Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Vogt, Jürgen (2014): Musikpädagogik als kritische Kulturwissenschaft – noch einmal. *Art Education Research*, 5(9), 1–9. Verfügbar unter [https://blog.zhdk.ch/iaejournal/files/2014/12/AER9\\_vogt.pdf](https://blog.zhdk.ch/iaejournal/files/2014/12/AER9_vogt.pdf), [03.04.2023].
- Walker, Robert (1996): Music education freed from colonialism: a new praxis. In: *International Journal of Music Education*, 27(27), 2–15.
- Westerlund, Heidi (1999): Universalism against contextual thinking in multicultural music education – Western colonialism or pluralism? In: *International Journal of Music Education*, 33(33), 94–103.