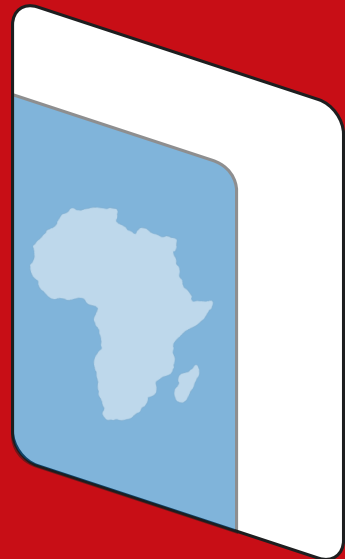


Claudia Maria Cvetko

**Mehr als ein Faszinosum?
Afrika in der Musikdidaktik**

**Eine historiographische und
qualitative Studie über die Ziele**



Claudia Maria Cvetko

**Mehr als ein Faszinosum?
Afrika in der Musikdidaktik**

Komparative und ethnomusikologische
musikpädagogische Forschungen | Bd. II

Comparative and Ethnomusicological Research
in Music Education | Vol. II

Bernd Clausen (Hg./Ed.)

Claudia Maria Cvetko

**Mehr als ein Faszinosum?
Afrika in der Musikdidaktik**

Eine historiographische und
qualitative Studie über die Ziele

Diese Publikation wurde vom
Fachbereich Erziehungs- und Kulturwissenschaften
der Universität Osnabrück im September 2022
als Dissertation angenommen.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie;
detaillierte Daten sind im Internet über <http://dnb.dnb.de> abrufbar

Impressum

Druck und Bindung:
UniPrint, Universität Siegen

Gedruckt auf alterungsbeständigem holz- und säurefreiem Papier

Siegen 2023: *universi* – Universitätsverlag Siegen
www.uni-siegen.de/universi

ISBN 978-3-96182-131-0

doi.org/10.25819/ubsi/10233

Die Publikation erscheint unter der
Creative Commons Lizenz CC-BY-SA



Vorbemerkung des Herausgebers zur Schriftenreihe

Der Gründung dieser neuen Schriftenreihe ging angesichts der Literaturlage in unserem Fach der Gedankengang voraus, einen sichtbaren Ort für jene Ergebnisse musikpädagogischer Forschung zu schaffen, die bislang randständig oder unter schwer erkennbaren Etiketten firmieren. Der komparativen Musikpädagogik wird sich seit einiger Zeit sowohl in epistemologischer Hinsicht als auch mit einzelnen Forschungen gewidmet. Der erste Band dieser Reihe wurde mit einer solchen Arbeit würdig eröffnet, ein zweiter wird mit anderer Schwerpunktsetzung hier vorgelegt.

Denn wie in der komparativen musikpädagogischen Forschung, so ist mit Blick auf die Fachlandschaft kein wirklich erkennbarer Publikationsort für jene Arbeiten gegeben, die sich unter einem forscherschen Blickwinkel mit dem beschäftigen, was in der Bundesrepublik Deutschland unter den Ausdrücken *inter-* oder *transkulturelle Musikpädagogik* untersucht wird. Das Nachdenken über eine angemessene Vokabel für die Beschreibung dieses Themengebiets führt in die Mitte musikpädagogischer Debatten, denn in Frage kommende Bezeichnungen, etwa solche, die das Wort *Kultur* enthalten, müssten sich zu einem hoch ausdifferenzierten Fachdiskurs verhalten. Als Teil eines Reihentitels eignen sie sich darum kaum. Daher liegt es nahe, *ethnomusikologisch* als zweiten Begriff hinzuzufügen, weil damit auf eine Disziplin rekurriert wird, die sich in Hinsicht auf Musik und musikbezogenes Lernen und Lehren weitaus differenzierter darstellt, als in der deutschen Musikpädagogik wahrgenommen wird.

In dieser Schriftenreihe sollen sich also Untersuchungen aufgehoben finden, die sich den genannten Vokabeln *Inter-* und *Transkulturalität* etc. zuwenden und solche, die sich aus wissenschaftlicher Perspektive dem Musiklernen und -lehren in interdisziplinärer Weise, an der Schnittstelle von Musikpädagogik und Ethnomusikologie widmen. So ergibt sich ein Reihentitel, unter dem Arbeiten willkommen sind, die sich entlang beider Begriffe mit der Erforschung von Aneignungs- und Vermittlungsprozessen zwischen Mensch(en) und Musik(en) aus einer „Erziehungs-, Bildungs-, Lehr-, Lern- und Unterrichtsperspektive“ (Kraemer 2007: 42) beschäftigen.

Genau mit dieser Thematik beschäftigt sich die vorliegende Arbeit von Claudia Maria Cvetko. Sie arbeitet gründlich und präzise am Beispiel Afrika mit einer erschöpfenden Literatursichtung, über Interviews mit ausgewählten Protagonisten sowie einer Schulbuchanalyse die bundesrepublikanischen Debatten zur *inter-/transkulturellen Musikpädagogik* systematisch auf. Die Ergebnisse ihrer Untersuchung sind zweifellos wegweisend für einen zukünftigen Umgang mit dieser Thematik.



Editor's Note

The idea for this series stems from a general observation that crucial topics in music education have been relatively marginalised or published under inadequate labels: in view of current discourses in German-speaking music education, this new series aims to create a visible place for the results of such music educational research, for example dealing with comparative music education that has been addressed both in epistemological terms and with individual research. Indeed, the first volume in this series was worthily opened with such a work on Suzuki by Ayako Ito.

Similarly to comparative music education, there is also no particularly recognizable location for research results which deal with so-called *intercultural*, *transcultural* or – to a lesser extent – *multicultural* music education in German discourses. Thus, considering a suitable label leads directly into the heart of current music educational debates, since terms that come into scrutiny, including those alluding to *culture*, would have to relate to a highly differentiated discourse; such terminology is therefore hardly fitting within our series title. In contrast, the word *ethnomusicological* refers to a discipline that is far more differentiated than is perceived in German music education. Hence, it includes the studies that address the aforementioned vocabulary of inter- and transculturality, and those that, from a scientific perspective, are devoted to learning and teaching music in an interdisciplinary manner, at the intersection between music education and ethnomusicology.

The result is a thematically bound series title, which welcomes research that considers the appropriation and mediation processes between human beings and music under an "instructive, educational, teaching, learning and classroom perspective" (Kraemer 2007: 42).

This second volume by Claudia Maria Cvetko deals precisely with this topic: using Africa as an example, she works thoroughly and rigorously on the debates surrounding German inter-/transcultural music education with an exhaustive literature analysis, interviews with selected protagonists and a textbook analysis. The results of her investigation are groundbreaking for an approach that is indeed very well suited to this series.



Inhaltsverzeichnis

VORWORT	15
TEIL A: EINLEITUNG	19
1 THEMENAUFNAKT: WIE ES ZUR FORSCHUNGSFRAGE KAM	19
2 AUSGANGSPUNKT, FORSCHUNGSFRAGE UND FORSCHUNGSMETHODEN	23
2.1 Ausgangspunkt: Stand der Forschung	23
2.1.1 Afrika in der Musikdidaktik	23
2.1.2 Ziele einer Beschäftigung mit Musik aus Afrika in der Musikdidaktik	29
2.1.3 Afrika im Schulbuch anderer Fächer	30
2.1.4 »Dritte Welt« im Schulbuch anderer Fächer	36
2.2 Forschungsfrage	39
2.2.1 Musikkulturelle versus migrationsbezogene Interkulturelle Musikpädagogik – Warum eine Differenzierung für die Studie notwendig ist	39
2.2.2 Transfer eines Begründungsmusters der migrationsbezogenen Perspektive auf die musikkulturelle: Ein Beispiel aus dem Schulbuch	44
2.2.3 Konkretisierung der Forschungsfrage	45
2.3 Forschungsmethoden	48
2.3.1 Teil B: Afrika in der Musikdidaktik – eine Historiographie	49
2.3.2 Teil C: Afrika in der Musikdidaktik – eine Schulbuchanalyse	55
2.3.3 Teil D: Begegnungen	74
Exkurs: Darf ich über Afrika in der Musikdidaktik forschen? Eine Stellungnahme	77
3 BEGRIFFSKLÄRUNGEN	83
3.1 »Afrika«	84
3.2 »Afrikanische Musik«	85
3.3 »Primitive«, »exotische« und »außereuropäische« Musik sowie »Musik fremder Kulturen« und »Musik anderer Kulturen«	91
3.4 »Ziel« versus »Motiv«	99
TEIL B: AFRIKA IN DER MUSIKDIDAKTIK – EINE HISTORIOGRAPHIE	105
4 AUFTAKTE DER 1920ER-JAHRE UND FRÜHER	105
4.1 Edgar Rabsch	109
4.2 Carl Orff	112

5	VERGANGENHEITSORIENTIERUNG IN DEN NACHKRIEGSJAHREN	115
6	DISKREPANZ DER 1960ER-JAHRE	120
6.1	Impulsgeber: Deutsche UNESCO-Kommission	123
6.2	Impulsgeber: International Society for Music Education	126
6.3	Verschiedene Annahmen und didaktische Konsequenzen	128
6.4	Äußerungen von Bedenken	130
	Exkurs: Ein Blick nach Ghana	132
7	DER ÜBERHOLTE MONOKULTURELLE MUSIKUNTERRICHT – DIE 1970ER-JAHRE	140
7.1	Musik aus Afrika in Schulbüchern und in der Unterrichtspraxis	140
7.2	Musik aus Afrika im musikdidaktischen Fachdiskurs	143
7.3	Siegmund Helms	145
7.4	Ziele einer musikdidaktischen Berücksichtigung von Musik aus Afrika	146
7.5	Kontroversen über den Zugang zur Musik anderer Kulturen	152
8	EIN MERKBARES AUSWEICHEN VOR DER BESCHÄFTIGUNG MIT »AUßEREUROPÄISCHER MUSIK« – DIE 1980ER-JAHRE	154
8.1	Zur Problematik der »außereuropäischen Musik« als Unterrichtsgegenstand	157
8.2	Über die Ziele einer musikdidaktischen Berücksichtigung von Musik aus Afrika	159
8.3	»Afrikanische Musik«: Ein neues musikpädagogisches Reizwort?	161
9	DAS AUßERGEWÖHNLICHE INTERESSE AN MUSIK AUS AFRIKA – DIE 1990ER-JAHRE	165
9.1	Volker Schütz als Impulsgeber	167
9.2	Fortbildungsveranstaltungen und die <i>Reisen in die schwarze Musik</i>	171
9.3	Fünf Thesen zur Einschätzung des außergewöhnlichen Interesses an Musik aus (Subsahara-)Afrika	175
9.4	Ein Vergleich zur »Faszination« für Rockmusik	177
9.5	Ziele einer musikdidaktischen Berücksichtigung von Musik aus Afrika	178

10	TENDENZEN SEIT DER JAHRTAUSENDWENDE	183
	ZUSAMMENFASSUNG: TEIL B	191
	TEIL C: AFRIKA IN DER MUSIKDIDAKTIK – EINE SCHULBUCHANALYSE	197
11	FOKUS I: MIGRATION	198
11.1	Migrationsmotiv im engeren Sinne	200
11.2	Migrationsmotiv im weiteren Sinne	203
11.3	Motivverortung: »Migration«	207
12	FOKUS II: DAS ZEITLICHE ALS DIDAKTISCHES MITTEL	223
12.1	Evolutionsmotiv	226
12.1.1	Musikinstrumente aus Afrika als Vorformen	226
12.1.2	Magier aus Afrika als Vorformen	231
12.1.3	Motivverortung: »Evolutionismus«	232
12.2	Funktionsmotiv	246
12.2.1	Singen und Tanzen: Mehr als Unterhaltung	247
12.2.2	Instrumentalspiel: Mehr als die künstlerische Aufführung eines Werks	252
12.2.3	Motivverortung: »Funktion«	255
13	FOKUS III: FASZINOSUM MUSIZIERPRAXIS	266
13.1	Körperbewegungsmotiv	269
13.1.1	Körperbewegende Erfahrungsmöglichkeiten initiieren – Hemmungen am Tanzen begegnen	270
13.1.2	Körpermotorik und Körperkoordination fördern	273
13.1.3	Zusammenhang zwischen Körperbewegungsmotiv und Funktionen des Tanzens	274
13.2	Rhythmusmotiv	276
13.2.1	Förderung rhythmischer Fähigkeiten im Allgemeinen	276
13.2.2	Förderung rhythmischer Fähigkeiten mit Fokus auf Polyrhythmik	278
13.2.3	Förderung rhythmischer Fähigkeiten mit Fokus auf »afrikanische Rhythmik«	279
13.2.4	Zweifelsfälle	281
13.3	Experimentmotiv	283
13.3.1	Mit stimmlichen Ausdrucks- und Klangmöglichkeiten experimentieren	283
13.3.2	Mit (Melo-)Rhythmen experimentieren	285
13.4	Animationsmotiv	288
13.5	Musiziermotiv	290
13.5.1	Musizierpraxis als »Ziel«	291
13.5.2	Musizierpraxis als »Intention«, »Kompetenz« oder »Teilkompetenz«	292
13.5.3	Zweifelsfälle	293

13.6	Motivverortung: »Afrikabezogene Musizierpraxis«	295
14	FOKUS IV: RÄUMLICHE GRENZÜBERSCHREITUNGEN	311
14.1	Vielfaltsmotiv	315
14.1.1	Visueller Einblick in Vielfalt	315
14.1.2	Audiovisueller Einblick in Vielfalt	318
14.2	Kulturbegegnungsmotiv	322
14.2.1	Dem Fremden begegnen	322
14.2.2	»Erfahrungen machen« und Aspekte afrikanischer Musikkulturen »kennnenlernen«	324
14.3	Akkulturationsmotiv	327
14.4	Motivverortung: »Primärinteresse«	331
15	FOKUS V: PROJEKTIONEN	335
15.1	Ethikmotiv mit Blick auf Menschen und Kulturen im Allgemeinen	337
15.2	Ethikmotiv mit Blick auf »Außereuropäische Musik«	340
15.3	Ethikmotiv mit Blick auf »afrikanische Musik«	342
15.4	Schnittstellen zwischen Ethik- und Vielfaltsmotiv	344
15.5	Schnittstellen zwischen Ethik- und Akkulturationsmotiv	348
15.6	Motivverortung: »Ethik«	350
16	GRENZEN DER SCHULBUCHANALYSE: AUF DER SUCHE NACH EINEM MOTIV	365
16.1	Intention nicht rekonstruierbar	365
16.2	Intention versus »Anlass«	372
16.3	Belegstellen nicht ausreichend – Potenzielle Motive	375
17	ERGÄNZENDER MOTIVVERGLEICH: MUSIK AUS AFRIKA IN UNTERRICHTS- MATERIALIEN MUSIKPÄDAGOGISCHER FACHZEITSCHRIFTEN	379
	ZUSAMMENFASSUNG: TEIL C	386

TEIL D: BEGEGNUNGEN	396
18 BEGEGNUNG 1: INTERVIEW MIT VOLKER SCHÜTZ – „FASZINATION IST ALLES“	396
18.1 Primäre Intention: Musikalisierung der Schülerinnen und Schüler	397
18.2 Kopf versus Körper – Eine zentrale Dichotomie	398
18.3 Verschränkung zwischen Interesse, Faszination und Intention	401
19 BEGEGNUNG 2: INTERVIEW MIT THOMAS OTT – EINEN „DIREKTEN KONTAKT ZU DEN KULTUREN“	403
19.1 Das Schlüsselerlebnis in Gambia	404
19.2 Mehr als Musizieren	406
19.3 Begeisterung als erster Zugang	408
20 BEGEGNUNG 3: INTERVIEW MIT MARKUS DETTERBECK – „DAS EINTAUCHEN DANN WIRKLICH IN DIE KULTUREN, DAS IST SO EINE ANDERE GESCHICHTE“	410
20.1 Volker Schütz als zentraler Impulsgeber	410
20.2 Zusammenhang zweier Südafrikareisen mit dem Forschungsthema Afrika in der Musikdidaktik	411
20.3 Vom eigenen Handeln zur differenzierteren Beschäftigung mit dem kulturellen Kontext	412
20.4 Zusammenhang zwischen Intentionen und der Frage der Authentizität	414
ZUSAMMENFASSUNG: TEIL D	416
TEIL E: SCHLUSS	419
21 GESAMTZUSAMMENFASSUNG	419
22 AUSBLICK	429
Primär- und Sekundärliteratur	435
Programmhefte	493
Schulmusikbücher	495

Vorwort

Es fühlte sich an, als hielte mir jemand einen Fön mit heißer Luft entgegen. Ich stieg aus dem Flugzeug und spürte das tropische Klima – ich war in Ghana angekommen. In der Ankunftshalle des Flughafens las ich in Großbuchstaben *Akwaaba – Welcome*. Die nächsten sechs Monate würde ich in Accra leben und in einem Projekt mitwirken, dessen Zielgruppe auf der Straße lebende Kinder sind. Hier begann meine eigene Geschichte, meine Erfahrungen und Erlebnisse in einem kleinen Teil des riesigen afrikanischen Kontinents ...

Auch wenn der Schluss naheliegen könnte, meine Geschichte hätte die Wahl meines Dissertationsthemas beeinflusst, ist es bekanntlich ein schwieriges bis unmögliches Unterfangen, eindeutige Begründungszusammenhänge der eigenen Biographie selbstreflexiv herauszuarbeiten. Ob und inwieweit meine eigenen biographischen Bezüge zum afrikanischen Kontinent die Wahl und den Umgang mit dem Thema *Afrika in der Musikdidaktik* beeinflussten, kann ich nicht ermessen. „Weiß denn jemand jemals wirklich, warum er (oder sie) dieses oder jenes getan, diesen oder jenen Lebensweg eingeschlagen, sich dieser oder jener Aufgabe verschrieben hat?“, bemerkt auch der Ethnologe Ivo Strecker (Ivo Strecker zit. in Spielpläne Musik 7/8, Lehrerband 1992: 160). Sicher ist hingegen, dass es meinem Interesse an anderen Kulturen geschuldet war, nach Ghana zu reisen, mich Jahre später mit der *Interkulturellen Musikpädagogik* zu beschäftigen und das Themenfeld *Afrika in der Musikdidaktik* schließlich wissenschaftlich zu erforschen.

Ohne die Unterstützung anderer wäre die Erarbeitung meines Dissertationsvorhabens nicht möglich gewesen: Zunächst gilt mein Dank Prof. Dr. Dorothee Barth (Universität Osnabrück) und Prof. Dr. Thomas Ott (ehemals Universität zu Köln), die mich mit großem Engagement während meiner Promotionszeit begleitet haben. Danken möchte ich nochmals Prof. Dr. Thomas Ott, darüber hinaus Dr. Markus Detterbeck (Bensheim) und Prof. Dr. Volker Schütz (†) (Handorf) für ihre Bereitschaft, sich zu ihrer eigenen Geschichte sowie zu ihren Motiven, sich mit Musik aus Afrika zu beschäftigen, interviewen zu lassen. Die Begegnungen mit ihnen waren nicht nur hinsichtlich meiner Forschungen gewinnbringend, sondern haben mich persönlich ausgesprochen bereichert. Durch seinen plötzlichen Tod konnte Prof. Dr. Volker Schütz meine im Januar 2022 nahezu fertiggestellte Dissertation, an deren Prozess er sehr interessiert war, leider nicht mehr lesen. Ich hätte gerne mit ihm über die Ergebnisse meiner Studie gesprochen.

Mein Dank geht ebenfalls an die unermüdlichen Mitarbeiterinnen der drei primären Bibliotheken (Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung des Deutschen Instituts für Internationale Pädagogische Forschung in Berlin sowie die Universitätsbibliotheken Siegen und Osnabrück), die für mich unzählige Schulmusikbücher aus ihren Magazinbeständen heraussuchten. Ohne ihre tatkräftige Unterstützung wären nicht nur der Analysekörper, sondern auch die Ergebnisse schmaler ausgefallen. Die von einer Mitarbeiterin gut gemeinte Frage, ob denn nicht eine exemplarische Auswahl ausreiche – es würde sehr lange dauern –, verneinte ich und bat sie freundlich, mir doch den gesamten Bestand zur Verfügung zu stellen. Denn: Mein Forschungsansatz ist ein struktureller, kein ideographischer. Das Interesse liegt auf wiederkehrenden Strukturen, für die der Einzelfall bisweilen in den Hintergrund rückt. Aufgrund dessen könnten beim Lesen durchaus Detailfragen aufkommen, deren Antworten zwar interessant wären, nicht aber im Fokus der vorliegenden Studie stehen. Vom Forschungsansatz aus denkend ist auch der Publikationstitel zu verstehen: Im Analysefokus steht nicht ein afrikanisches Land, sondern die Summe aller Länder eines Kontinents, die innerhalb der Musikdidaktik zur Sprache kommen.

Mit der Aufnahme in die Promotionsförderung ermöglichte mir das Cusanuswerk eine großartige finanzielle und ideelle Unterstützung, die mir die Freiheit gab, mich intensiv auf meine Studie zu konzentrieren. Ebenso möchte ich der Universität Osnabrück danken, die mich im Rahmen ihrer Frauenförderung auf der Zielgeraden mit einem Abschlussstipendium förderte. Für das großartige Lektorat bedanke ich mich bei Thomas Sur (Hamburg) und Pia Kretschmer (Siegburg), für die Begleitung der Publikation im Universitätsverlag Siegen und die Unterstützung in jeglicher Hinsicht bedanke ich mich bei Prof. Dr. Bernd Clausen (Universität Siegen). Der Entschluss zu promovieren hatte sich am Ende meines Lehramtsstudiums an der Universität Siegen entwickelt und ist dort durch einige für mich wichtige Personen befürwortet und gefördert worden: Für die Unterstützung in dieser Phase danke ich Prof. Martin Herchenröder, (Prof.) Dr. Alexander J. Cvetko, meinem Klavierlehrer Andreas Beckmann und meiner Gesangslehrerin Andrea Trauboth. Daher freut es mich umso mehr, meine Dissertation nun im Verlag univerSi zu publizieren. Hier schließt sich gewissermaßen der Kreis.

Besonders danken möchte ich schließlich zum einen meinen Eltern, ohne die so vieles nicht möglich gewesen wäre. Sie haben mich nicht nur stets wohlwollend gefördert, sondern mir gerade auch in schwierigen Phasen geduldig zugesprochen und sich unzählige Tage mit ihren Enkelkindern beschäftigt. Zum anderen gilt mein besonderer Dank Alexander, der mich mit viel Geduld, Verständnis, guter Laune und überhaupt unterstützt hat. Nicht zuletzt verdanke ich ihm die Idee, über *Afrika in der Musikdidaktik* zu promovieren.

Bremen im Herbst 2022

Claudia Maria Cvetko

Teil A: Einleitung

1 Themenaufakt: Wie es zur Forschungsfrage kam

„Die Frage ist nicht originell, aber offenbar unverwundlich: Muss ein Schulbuch, das heute als didaktisch auf der Höhe gelten will, Pop und Rock sowie außereuropäische Musik gleichwertig in die Lerninhalte einbeziehen?“ (Kühn 2009: 3), fragt der Schulbuchautor Clemens Kühn kritisch in einer Zeit, in der die Thematisierung von Musik anderer Kulturen sowohl in Schulbüchern als auch in musikpädagogischen Zeitschriften längst verbreitet ist. Seinem damals erschienenen musiktheoretischen Arbeitsbuch für die Jahrgangsstufen 7 bis 9/10 *Musik erforschen* sei vorgehalten worden, eben diese beiden Bereiche auszusparen. Ähnlich sei es ihm mit seiner Schrift *Musiktheorie* der Reihe *Oberstufe Musik* ergangen, für die der Lugert-Verlag angemerkt haben soll, „sie ließe sich ‚natürlich‘ um Beispiele aus diesen Bereichen ‚ergänzen‘“ (Kühn 2009: 3). Beide Einlassungen hätten ihn schockiert, nicht aber wegen der zwei Publikationen, schreibt Clemens Kühn in seiner daraufhin verfassten Glosse: „Was mich verstört, ist die generelle Haltung. Denn im Grunde steht dahinter ein Richtungsstreit: die Frage, was Musikunterricht zu leisten und woran er sich auszurichten hat“ (Kühn 2009: 3). Implizit fragt Kühn also nach den Zielen von Musikunterricht, woraufhin er selbst anhand von drei Thesen, die hier nicht referiert werden sollen, Stellung bezieht. Relevant ist in diesem Zusammenhang Kühns einleitend aufgezeigte Frage, an die eine Warum-Frage unweigerlich anschließt: Aus Sicht von Kühn wäre zu fragen, *warum* Musik anderer Kulturen gleichwertig in die Lerninhalte einbezogen werden muss. Andersherum wäre an Kühn die Frage zu richten, *warum* Musik anderer Kulturen *nicht* gleichwertig in die Lerninhalte einbezogen werden sollte.

Die Frage nach einer Begründung ist mehr denn je brisant, weil durch sie ein (auch ideologisches) Spannungsfeld deutlich wird. Denn Kühns kritische Perspektive steht einem Selbstverständnis der Interkulturellen Musikpädagogik gegenüber, nämlich die Selbstverständlichkeit, sich mit Musik anderer Kulturen zu beschäftigen. Über zehn Jahre vor Kühns Einwand meint Volker Schütz, bereits von einem „musikdidaktischen Konsens“ sprechen zu können. Mehr noch behauptet er: „Interkulturelle bzw. transkulturelle Musikerziehung wird in ihrer Notwendigkeit heute nicht in Frage gestellt“ (Schütz 1996a: 185).¹ Auch Ludwig Striegel sieht es als

¹ Der Begriffsdiskurs über das Für und Wider von einer »interkulturellen« oder besser »transkulturellen« Musikpädagogik zu sprechen, wird hier nicht wiederholt. Mein Begriffsverständnis von »interkulturell« ist ein weitgefasstes und daher identisch zur Begriffsauslegung einiger Vertreter

eine Selbstverständlichkeit, die es offenbar nicht zu hinterfragen gelte. So heißt eine seiner elf Thesen zum Interkulturellen Musikunterricht: „Musikpädagogik ist nach ihrem Selbstverständnis dazu verpflichtet, fremde Kulturen in den Unterricht einzubeziehen und sich mit ihrer Musik auseinander zu setzen“ (Striegel 1998: 4). Ähnlich wie Volker Schütz geht Irmgard Merkt noch 2004 von einem Konsens aus und konstatiert ebenfalls, heute müsse kaum noch jemand von der Notwendigkeit überzeugt werden, in der Schule Musik anderer Kulturen zu thematisieren (Merkt 2004: 333). Vor diesem Hintergrund erscheint Clemens Kühns Glosse aus dem Jahr 2009 womöglich unvermittelt. Indessen aber bezeichnet er selbst seine Frage zurecht als „unverwüstlich“, stehen Befürworter und Kritiker einer Einbeziehung von Musik anderer Kulturen doch seit den 1950er-Jahren im Widerstreit (vgl. Kap. 5 ff.). Für Schütz, Striegel und Merkt muss wohl eher konstatiert werden, von einer eigenen normativen Meinung auf eine vermeintlich unumstößliche Allgemeingültigkeit zu schließen.

Kühn betont zwar in seiner (nicht weniger normativen) Stellungnahme, es gehe ihm um Schwerpunktsetzungen. Allerdings stellt er seine auf Kunstmusik fokussierte Position überaus deutlich heraus, dass an einem tatsächlichen Anliegen, Musik anderer Kulturen im Musikunterricht zu berücksichtigen, Zweifel erhoben werden dürften.² Denn hierfür stellt er folgende Bedingung: „Andere Musikkulturen haben so lange keinen Platz im Musikunterricht, solange Schüler keine blasse Ahnung haben von ihrer *eigenen* Kultur“ (Kühn 2009: 3, kritisch hierzu u. a. Clausen 2011: 81). Dass Kühn sich mit einem derart zentrierten Standpunkt in ideologisches Fahrwasser begibt, ist ihm durchaus bewusst, weshalb er eine Zwischenbemerkung einschiebt: „Um es deutlich zu formulieren (auf die Gefahr hin, dass es in eine nicht gemeinte politische Ecke gerückt wird) [...]“ (Kühn 2009: 3). Mitunter erheben Kritiker scharfe Vorwürfe gegenüber interkulturellen Vorhaben: Clemens Kühn etwa spricht hinsichtlich der Thematisierung von Musik anderer Kulturen von „eine[r] Flucht, wenn nicht eine Kapitulation vor dem Eigenen“ (Kühn 2009: 3). Dasselbe Urteil fällt Hans Christian Schmidt-Banse in einer harschen Kritik über interkulturelle Projekte im außerschulischen Konzertwesen, genauer gesagt über

der Interkulturellen Germanistik und der Interkulturellen Philosophie. Herbert Uerlings (Interkulturelle Germanistik) findet folgende treffende Worte: „Interkulturalität bezeichnet alle Formen und Beziehungen zwischen Kulturen, also auch alle Erscheinungsformen innerer Heterogenität, der Offenheit gegenüber anderen Kulturen und der Überlappung mit ihnen. Sie umgreift damit auch jene Phänomene, die häufig als ‚transkulturell‘ bezeichnet werden“ (Uerlings 2017: 105, ähnlich und als Vertreter der Interkulturellen Philosophie Weidtmann 2016: 39 ff.). Zum Transkulturalitätskonzept sowie zu unterschiedlichen Verwendungsweisen des Kulturbegriffs innerhalb der Musikpädagogik Kap. 11.3.

² Eine ähnliche Vermutung äußert Jürgen Terhag über Rainer Schmitt, dessen Beschreibung der Interkulturellen Musikpädagogik als eine »Schimäre« den Eindruck erwecke, „ihm passe die gesamte Richtung nicht“ (Terhag 2011: 318 über Schmitt 2000: 80 ff.).

das Osnabrücker Morgenlandfestival und den Austausch des einheimischen Symphonieorchesters mit dem Orchester Teherans. Identisch zu Kühn argumentiert Schmidt-Banse ausgehend von einem Vorrang »abendländischer Kunstmusik« und kritisiert: „Man mag solche interkulturellen Rekurse als Ausweichmanöver entlarven, als Ausdruck des Unvermögens, die Grenzen zur eigenen Kultur zu öffnen“ (Schmidt-Banse 2008: 158). Auch Schmidt-Banse nimmt Bezug auf ein politisches Moment und beanstandet, musikalische Kultur verkomme auf diese Weise zu einem „beliebigen Mittel, zum Alibi einer politischen Annäherung auf einfacher bürgerlicher Ebene“ (Schmidt-Banse 2008: 152).³

Mit Blick auf die Interkulturelle Musikpädagogik spricht Jürgen Terhag von „einer ungeklärten Selbstverständlichkeit“ und formuliert bewusst zugespitzt: „Ein internationaler Flughafen zeichnet sich durch weltweite Verbindungen aus, das Internet verbindet unser globales Dorf, doch die Interkulturelle Musikpädagogik ist für viele immer noch erklärungsbedürftig“ (Terhag 2011: 318). Wenngleich die Interkulturelle Musikpädagogik in den vergangenen Jahrzehnten einen festen Platz im Fachdiskurs eingenommen hat, bleibt ein Spannungsfeld zwischen dem eigenen Selbstverständnis und der Frage nach ihren Zielen. Dem ist nur entgegenzuwirken, wenn die Ziele Interkultureller Musikpädagogik erforscht und erst einmal aufgedeckt werden, um eine inhaltliche Diskussion führen zu können. Sofern Ziele aber nicht transparent sind, führt jede Kritik, jeder noch so scharfe Vorwurf ins Leere.⁴ Die Zielfrage ist in der Interkulturellen Musikpädagogik alles andere als geklärt (u. a. Feucht 2007: 144 ff. und Schmidt 2015: 49 f.). Es existiert zwar eine Vielzahl an normativen Setzungen verschiedener Autorinnen und Autoren, aber kaum Bemühungen, die Ziele des Fachdiskurses zusammenzutragen und zu systematisieren. Beispielsweise fragt auch Christoph Khittl explizit: „Warum und wozu außereuropäische Musik im Unterricht?“ Seine Beantwortung dieser Frage basiert hingegen nur auf „Überlegungen“ und einer Suche nach eigenen Antworten (Khittl 2001: 209). Allein Dorothee Barth und Oliver Kautny legen erste Strukturierungsansätze über die Ziele des Fachdiskurses vor: Barth etwa systematisiert ausgewählte Ziele hinsichtlich eines »musikethnologischen«, eines »transkulturellen« und eines »interkulturellen« Deutungsmusters und macht zugleich auf Probleme der jeweiligen

³ Jürgen Vogt äußert zwar keine harsche Kritik, dennoch spricht auch er von einer Unsicherheit gegenüber »dem Eigenen«. So fasst er zusammen, „daß ‚das Fremde‘ überhaupt nur in solch auffälliger Weise zum Thema wird, wenn man sich des ‚Eigenen‘ nicht mehr ganz sicher ist“ (Vogt 1998: 3).

⁴ Den Vorwurf, die Beschäftigung mit Musik anderer Kulturen sei eine Kapitulation vor dem Eigenen, weisen Volker Schütz, Thomas Ott und Markus Detterbeck in Interviews zurück (Teil D, ab Kap. 18). Zudem zeigt die Befragung der drei Interviewten auf, inwiefern diese Vorwürfe an den jeweilig intendierten Zielen vorbeigehen.

Ansätze aufmerksam (Barth 2004: 319 ff.). Kautny erarbeitet inhaltliche Strukturierungsmomente entlang einer Stichprobe an musikpädagogischen Fachtexten zur Interkulturellen Musikpädagogik, nicht jedoch, um eine vollständige Zielsystematik darzulegen, sondern ausschließlich um unterschiedliche Ansprüche verschiedener Ziele zu diskutieren (Kautny 2012: 19; Kap. 15.6). Das Ziel der vorliegenden Studie ist daher die Erforschung von Zielen Interkultureller Musikpädagogik, wobei ein geographischer Raum zentriert wird: Der afrikanische Kontinent.

Warum Afrika?⁵ In den 1990er-Jahren erscheinen einige musikdidaktische Publikationen, in denen Unterrichtsmaterialien über Musik aus Afrika kompiliert und insbesondere Praxismodelle angeboten werden. Als Impulsgeber gilt das Arbeitsbuch *Musik in Schwarzafrika* (1992) von Volker Schütz (Kap. 9.1). Zugleich zeigt eine kursorische Durchsicht verschiedener Schulmusikbücher eine seither häufige Einbeziehung von Musikkulturen aus Afrika. Gleiches gilt für musikdidaktische Beiträge in musikpädagogischen Fachzeitschriften. Mitte der 1990er-Jahre spricht Volker Schütz von einer „didaktischen Euphorie“ (Schütz 1996a: 185), deren mögliche Gründe er in einem Vortrag auf dem zweiten Symposium zur *Interkulturellen Ästhetischen Erziehung* an der *Hochschule der Künste Berlin* (jetzt *Universität der Künste Berlin*) zu erörtern versucht: *Über das außergewöhnliche Interesse von Musikpädagogen an schwarzafrikanischer Musikkultur* (Schütz 1996d; Kap. 9.3). Skepsis gegenüber der euphorischen Anwendung von Praxismodellen zur Musik anderer Kulturen äußert Wolfgang Martin Stroh und stellt verschiedene Thesen *Über die Motivation, multikulturell Musik zu unterrichten* (Stroh 2001) auf. Er kritisiert das »Spaßprinzip« im Musikunterricht und in praxisorientierten Fortbildungsveranstaltungen, das gekoppelt mit einem hohen Selbsterfahrungswert für Lehrerinnen⁶ und Lehrer den Reiz von Praxismodellen ausmache (Stroh 2001: 6 und 8). Während Stroh der Kategorie »Spaß« im motivationalen Sinne stets auch Positives abgewinnen kann (Stroh 2001: 14), wiederholt er nach einem Jahrzehnt seine Kritik an einer einseitigen Fokussierung auf das Spaßprinzip in interkulturellen Zusammenhängen (Stroh 2012: 11 ff.). An anderer Stelle schärft er ein, der interkulturelle Musikunterricht verkomme dadurch „zu einer exotisch-aktionistischen Veranstaltung“, die zwar Spaß mache, aber keine interkulturellen Erfahrungen ermögliche

⁵ Zu meinem leitenden Begriffsverständnis von »Afrika« und »Musik aus Afrika« vgl. Kap. 3.1 und Kap. 3.2.

⁶ Um den Lesefluss nicht zu erschweren, verwende ich keine Zusatzzeichen, die für eine geschlechtergerechte Schreibweise vorgeschlagen werden (etwa das Binnen-I, das Gender-Sternchen, der Bruchstrich, die Klammer, der Doppelpunkt). Stattdessen greife ich auf die Paar-Form zurück und nenne stets sowohl die männliche als auch die weibliche Form. Wenn auch nicht expliziert, sind weitere Geschlechtsidentitäten, die sich einer binären Zuordnung entziehen, inkludiert.

(Stroh ⁶2017: 192). Angesichts der von Stroh eingeworfenen Vorhaltungen, die Beweggründe, interkulturell zu unterrichten, seien auf die Kategorien Spaß und Selbsterfahrung zurückzuführen, zeigt sich einmal mehr die Notwendigkeit einer wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit interkulturellen Zielen. Mehr noch: Nicht nur Volker Schütz, auch Thomas Ott, Niels Erlank und viele Weitere sprechen im Zusammenhang ihrer musikdidaktischen Materialien von einer Anziehungskraft afrikanischer Musik, einer »Faszination«, die von ihr ausgehe. Insofern stellt sich hinsichtlich der Ziele von *Afrika in der Musikdidaktik* die Frage: Ist *Afrika in der Musikdidaktik* mehr als ein Politikum und eine Kapitulation? Mehr als nur Spaß und Selbsterfahrung? Mehr als ein Faszinosum? Ja – soviel vorab!

2 Ausgangspunkt, Forschungsfrage und Forschungsmethoden

Ausgehend vom aktuellen Forschungsstand wird die Forschungsfrage konkretisiert (Kap. 2.2) und im Anschluss daran das methodische Vorgehen dargelegt (Kap. 2.3).

2.1 Ausgangspunkt: Stand der Forschung

Im folgenden Kapitel wird ein Überblick über den Stand der Forschung gegeben. Von Interesse ist der Forschungsstand des Themenfeldes *Afrika in der Musikdidaktik* im Allgemeinen (Kap. 2.1.1) sowie der bislang analysierten Ziele einer Beschäftigung mit Musik aus Afrika in der Musikdidaktik im Besonderen (Kap. 2.1.2). Darüber hinaus werden Studien aus anderen Fächern einbezogen, in denen weitaus häufiger und zeitlich früher Schulbuchanalysen mit einem Fokus auf »Afrika« (Kap. 2.1.3) oder der »Dritten Welt« (Kap. 2.1.4) durchgeführt worden sind.

2.1.1 Afrika in der Musikdidaktik

Im deutschsprachigen Raum gibt es zwar eine Fülle an musikdidaktischen Materialien zu dem Themenfeld *Musik aus Afrika*, aber kaum großflächig angelegte Studien, die dem Forschungsgegenstand aus fachwissenschaftlicher Perspektive nachgehen.

Zu den wenigen Studien zählt eine umfangreiche Schulbuchanalyse von Irmgard Sollinger aus dem Jahr 1994, die als Beitrag zur Rassismusforschung das Schulfach Musik ins Visier nimmt, weil dieses zuvor vernachlässigt worden sei (Sollinger 1994: 10). 48 Musikbücher der Sekundarstufe I, die zwischen 1970 und 1992 publiziert worden sind, untersuchte Irmgard Sollinger sowohl quantitativ anhand einer Bestandsaufnahme von Themen über Musik anderer Kulturen als auch qualitativ

mittels einer ideologiekritischen Inhaltsanalyse; musikdidaktische Fragestellungen werden nicht aufgegriffen. In ihrer quantitativen Analyse stellt Sollinger das vollständige Fehlen von Liedern aus Afrika fest (Sollinger 1994: 54 und 58).⁷ Der Fokus ihrer qualitativen Analyse liegt auf verstecktem Eurozentrismus und Rassismus: „Ich untersuche, ob die Möglichkeit der Gleichwertigkeit fremder Musik offengehalten wird oder ob immanente Abwertungsmechanismen gegenüber fremden Musikkulturen vorliegen“ (Sollinger 1994: 13). Ausgehend von dem Begriffsverständnis von »außereuropäisch« als „die Musikkulturen Südostasiens, des Nahen Orients, Afrikas und Südamerikas“ arbeitet Irmgard Sollinger acht Mechanismen der Abwertung und Ausgrenzung des Fremden heraus (Sollinger 1994: 16 und 60 ff.). Erste Ergebnisse ihrer Analyse publizierte Sollinger ein Jahr vor ihrer Monographie unter dem gleichnamigen Titel ... *da laß dich nicht ruhig nieder. Rassismus und Eurozentrismus in Musikbüchern der Sekundarstufe I* (Sollinger 1993a: 2 ff.) in der Zeitschrift für Entwicklungspädagogik sowie als Beitrag *Fremde Länder – eigne Sitten* (Sollinger 1993b: 47 ff.) in der musikpädagogischen Zeitschrift *Musik und Unterricht*. Ein gesonderter Aufsatz, sprachlich provokativ betitelt mit *Der Neger trifft auf die europäische Musikkultur*, enthält eine Zusammenschau jener Ergebnisse der Schulbuchanalyse, die über die Präsenz und Darstellung *Afrikanische[r] Menschen und ihre[r] Musik in Musiklehrbüchern der Sekundarstufe 1 und 2* (Sollinger 1995) Auskunft geben. Genauer gelesen beschränkt sich Irmgard Sollinger nicht auf in Afrika lebende Menschen und ihre Musik, sondern bezieht „schwarze Menschen außerhalb Afrikas“ ebenso ein, „da sie denselben Stereotypen zum Opfer fallen“, darunter insbesondere „schwarze US-BürgerInnen und ihre Musik“ (Sollinger 1995: 190 f.). Die von ihr erarbeiteten Mechanismen der Abwertung und Ausgrenzung besagen beispielsweise eine häufig vorzufindende Verbindung von Afrika und Armut (Sollinger 1995: 194) sowie einen undifferenzierten Sprachgebrauch, etwa bei einer Bildunterschrift *Spiel auf einer Trommel in Ostafrika* – dabei sei Ostafrika, fügt Sollinger hinzu, immerhin so groß wie ganz Europa (Sollinger 1995: 194). Darüber hinaus werde die gesamte Darstellung schwarzer Menschen, ihrer Musik und Kultur in den analysierten Musiklehrbüchern auf einige wenige Aspekte verengt und „gern auf den Neger als den ehemaligen Sklaven reduziert“ (Sollinger 1995: 192).⁸

⁷ Auch in einer zwei Jahre später veröffentlichten, erweiterten quantitativen Analyse stellte Sollinger das Aussparen von Liedern aus Afrika fest (Sollinger 1996: 161 und 166).

⁸ Über die Darstellung schwarzer Menschen in Schulbüchern sind auch einige Analysen aus universitären Abschlussarbeiten publiziert worden: Matthias Giger beispielsweise verfasste Ende der 1990er-Jahre an der *Pädagogischen Hochschule des Kanton St. Gallen* (Schweiz) eine Arbeit über *Das Bild des schwarzafrikanischen Menschen in Geographie- und Musiklehrmitteln des 20. Jahrhunderts*, wobei sein Schwerpunkt auf Geographielehrmitteln liegt (Giger 1999). Neueren Da-

Das Afrika-Bild in österreichischen Schulmusikbüchern untersuchte Nadja Thoma, nicht jedoch angelegt als eine umfassende Studie, die vom Umfang vergleichbar wäre mit soeben genannter von Irmgard Sollinger. Vielmehr trifft Thoma im Rahmen ihres Aufsatzes eine bestimmte Auswahl an Quellen seit den 1960er-Jahren, um anhand einer „kritische[n] Lektüre“ das Bild von Afrika sowie der »afrikanischen Diaspora« zu erarbeiten und auf diese Weise einen Einblick in die Geschichte des Sprach- und Bildgebrauchs österreichischer Lehrmittel für das Fach Musikerziehung zu geben (Thoma 2006: 127). Insgesamt kritisiert Thoma eine veraltete Darstellung von „primordialen afrikanischen Musikkulturen“, eine Fokussierung auf rhythmische Elemente der Musik aus Afrika und damit verbunden eine Zentrierung der Trommel (Thoma 2006: 127 und 131 f.). Auch in Schulbüchern der 1990er-Jahre finde man in Bezug auf das präsentierte Afrika-Bild weiterhin „ethnozentrische Arroganz“, die sogar in Ignoranz gegenüber anderen Traditionen als der eigenen wurzele (Thoma 2006: 134 f.). Dennoch sei auch Positives festzustellen, etwa eine erstmalige differenzierte Darstellung hinsichtlich verschiedener Länder und Musikkulturen Afrikas sowie eine Erweiterung des unterbreiteten Instrumentariums (Thoma 2006: 135). Verweisend auf Irmgard Sollingers Bildanalyse, die in deutschen Schulmusikbüchern Vergleichbares beobachtete (Sollinger 1994: 67 und 72-75), betont Thoma einerseits die Charakterisierung von Afrikanerinnen und Afrikanern als emotional und leidenschaftlich sowie andererseits die Funktion vieler Bilder als „Mittel zur Belustigung“ (Thoma 2006: 133 und 137). In ihren Schlussfolgerungen überlegt Thoma, warum Schulbuchautorinnen und Schulbuchautoren dazu neigen, Stereotype sowie veraltete und verzerrte Afrika-Bilder zu transportieren, und fordert auf, dies in zukünftigen Studien zu erarbeiten (Thoma 2006: 139).

Wie unterschiedlich afrikabezogene Bilder in Schulbüchern von Lehrkräften interpretiert und eingeschätzt werden können, zeigt folgende Interviewstudie von Hans Jünger. Anlehnend an Irmgard Sollingers Schulbuchanalyse befasste sich auch Hans Jünger mit „*Afrika*“ im Schulbuch, so zumindest lautet der Titel seines Aufsatzes, der 2007 im Sammelband *Interkulturalität als Gegenstand der Musikpädagogik* unter Herausgabe von Norbert Schläbitz erschien. Gleichwohl er den Forderungen Sollingers zustimmt, kritisiert Jünger Inhaltsanalysen der Schulbuchforschung, die mehr oder weniger unhinterfragt von einem sehr einfachen Modell medialer Kommunikation ausgingen: „Der Sender sendet, das Medium vermittelt, der Empfänger empfängt – was der Autor ins Schulbuch schreibt, landet eins zu eins in den Schülerköpfen“ (Jünger 2007: 165 f.). Demnach genüge es seiner Ansicht nach

tums ist eine Analyse von Vincent Bababouilabo, der seine Masterarbeit über *Visuelle Repräsentationen schwarzer Menschen in Schulbüchern des Fachs Musik an der Hochschule für Musik und Theater »Felix Mendelssohn Bartholdy« Leipzig* veröffentlichte (Bababouilabo 2019).

nicht, Texte und Bilder aus Schulbüchern zu analysieren, um ihre Wirkung auf die Einstellungen der Leserinnen und Leser beurteilen zu können. Stattdessen sei es erforderlich zu untersuchen, „was Lehrer und Schüler mit ihnen machen, wie sie sie verwenden und wie sie sie verstehen“ (Jünger 2007: 166). Aus diesem Anlass führte Hans Jünger eine Interviewstudie mit fünf einstündigen Interviews durch, abzielend auf die Erforschung der Rezeption von Unterrichtsmedien durch Musiklehrkräfte respektive des Einflusses didaktischer Entscheidungen der Schulbuchautoren auf die didaktischen Vorstellungen von Musiklehrerinnen und Musiklehrer (Jünger 2007: 167). Folglich berühren seine Forschungsfragen nicht primär den Forschungsgegenstand Afrika. Dieser kommt in seiner Studie aber insofern vor, als Hans Jünger für den ersten Teil seiner Interviews auf die Methode eines fokussierten Interviews zurückgreift, für dessen einleitenden Stimulus er zwei Schulbuchdoppelseiten über Musik aus Afrika auswählte. Beide Schulbuchbeispiele, erläutert Jünger, wiesen zwar gewisse Ähnlichkeiten auf, unterschieden sich aber erheblich in der zugrunde liegenden didaktischen Konzeption sowie ihrer Sichtweisen auf Musik aus Afrika: Einerseits „als exotischen und fremdartigen Gegenstand ernsthafter Reflexion, andererseits als vergleichsweise vertrautes und recht attraktives musikpraktisches Angebot“ (Jünger 2007: 168 f.). Beginnend mit dem Stimulus durch die beiden Schulbuchdoppelseiten geht es im zweiten Teil seines Interviews um Einschätzungen in Bezug auf die Eignung von Schulbüchern als Kommunikationsmedium zwischen Didaktikern und Praktikern und führt somit auf eine Metaebene (Jünger 2007: 170). Aus den Reaktionen und Einschätzungen der fünf Lehrerinnen und Lehrer fasst Hans Jünger zwei wesentliche Erkenntnisse zusammen: Erstens könnten Schulmusikbücher aufgrund unterschiedlicher Wahrnehmungs- und Beurteilungsstile in ihrem didaktischen Anspruch und in ihrer Haltung zu kultureller Vielfalt verschieden verstanden und somit auch missverstanden werden. Beispielsweise seien Schwarzweißfotos zum einen für ethnologische Aufnahmen der Kaiserzeit als auch zum anderen für aktuelle Aufnahmen einer heutigen Lebensweise in Afrika gehalten worden (Jünger 2007: 180). Zweitens ließe sich durch verschiedene didaktische Standpunkte zwischen einem eher sachorientierten und einem eher schülerorientierten Lehrertypus unterscheiden. Danach sei dem sachorientierten Lehrertypus eine unverfälschte Darstellung kultureller Traditionen wichtig, um afrikanische Musik verstehen zu lernen, wobei eine Konfrontation mit der Andersartigkeit afrikanischer Kultur und eine reflektierende Auseinandersetzung im Zentrum stehe (Jünger 2007: 180). Dem schülerorientierten Lehrertypus hingegen komme es auf positive Erfahrungen im Umgang mit Kulturen Afrikas an, auf regelmäßiges Singen, Spielen und Tanzen zur Musik aus Afrika. Für diesen Lehrertypus, stellt Jünger heraus, sei es legitim, Klischees als Anknüpfungspunkte

zu verwenden sowie Lieder und Tänze den Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler entsprechend zu verändern (Jünger 2007: 181).⁹

Neben den genannten Publikationen von Irmgard Sollinger, Nadja Thoma und Hans Jünger sind vier weitere Untersuchungen anzuführen, die den Forschungsgegenstand *Musik aus Afrika in der Musikdidaktik* zumindest tangieren. Während Siegmund Helms nach Höreinstellungen von Schülerinnen und Schülern fragt, nehmen Heinz Lemmermann, Helmut Tschache und Renate Hofstetter Schulbücher und weitere Unterrichtsmaterialien in den Blick.¹⁰

Im Sommer 1974 befragte Siegmund Helms 20 Schulklassen verschiedener Jahrgangsstufen und Schulformen der Bundesländer Hessen, Niedersachsen und Bremen, abzielend darauf, „etwas über die Höreinstellungen von Schülern gegenüber außereuropäischer Musik zu erfahren“ (Helms 1975: 82). Vorläufige Zwischenergebnisse präsentierte Helms im Mai 1975 auf der 7. *Arbeitstagung des Arbeitskreises Musikpädagogische Forschung* in der *Staatlichen Hochschule für Musik und Theater Hannover*. Eine Folgepublikation, in der die Endergebnisse präsentiert werden, ist auch nach einer umfangreichen Recherche nicht ausfindig zu machen. Nichtsdestoweniger soll kurz auf den Report der Zwischenergebnisse eingegangen werden: Den Schülerinnen und Schülern wurden jeweils sechs verschiedene Tonbandbeispiele vorgespielt, wobei „absichtlich fast nur solche Beispiele aus Asien und Afrika ausgewählt [wurden], von denen ich [Siegmund Helms] annehmen konnte, daß sie den Schülern recht fremdartig erscheinen würden.“ Zu den Beispielen afrikanischer Musik zählen eines aus Ruanda sowie eines aus der Elfenbeinküste. Bezüglich der Beurteilungen sei keine Einigkeit festzustellen, lautet ein erstes Ergebnis: „Es gibt mehrere Schüler und Schülerinnen, die sämtliche Beispiele als ‚sehr interessant‘, andererseits aber auch einige, die sie allesamt als ‚sehr langweilig‘ einstufen“ (Helms 1975: 85). Zugleich zeige sich eine Korrelation zwischen Geschlechtszugehörigkeit und Interesse als hochsignifikant, das heißt Mädchen fänden die Beispiele im Durchschnitt interessanter als Jungen (Helms 1975: 88 und 98). Insgesamt schlussfolgert Helms aus den Polaritätsprofilen, „daß ein Interesse für einen großen

⁹ Hans Jünger greift in einem Aufsatz über *Die heimliche Didaktik des Materials* (2016) erneut zwei afrikabezogene Schulbuchbeispiele auf, um am Beispiel von Musik aus Afrika eine »implizite« Didaktik zu veranschaulichen (Jünger 2016: 165 ff.). Von einer Untersuchung oder gar Studie über Musik aus Afrika im Schulbuch ist hierbei erneut nicht zu sprechen.

¹⁰ Der Titel einer Untersuchung von Rainer Eckhardt lässt zwar eine Berücksichtigung von Liedern aus Afrika vermuten, wenn es um eine Analyse „Ausländische[r] Lieder in westdeutschen Unterrichtswerken für den Musikunterricht der Orientierungsstufe“ geht. Allerdings liegt sein Fokus auf Ländern, die an westdeutschen Schulen am stärksten vertreten seien (Schülerinnen und Schüler aus der Türkei, dem ehemaligen Jugoslawien, aus Italien, Griechenland, Polen, Österreich, Spanien und aus den Niederlanden) (Eckhardt 1992: 235 und 239).

Teil der außereuropäischen Musik bei Schülerinnen und Schülern der 9. und 12. Klassen vorhanden ist“ (Helms 1975: 87).

Zwei kleinere Beiträge zur Schulbuchforschung leisteten Heinz Lemmermann (1977) und Helmut Tschache (1982): In seiner Publikation *Musikunterricht* (1977) führt Heinz Lemmermann im Umfang eines Teilkapitels auch in die *Analyse von Unterrichtsmaterialien* ein, bespricht in groben Zügen Forschungsansätze einer grob- und feinstrukturierten Analyse und arbeitet schließlich als Beispiel einer synoptischen Untersuchung elf kritische Anmerkungen zu dem Verhältnis von Musik und Gesellschaft heraus, basierend auf der Analyse von sechs Schulmusikbüchern (Lemmermann 1977: 134–156). Hier interessieren ausschließlich die zweiseitigen Anmerkungen zur defizitären Darstellung *Außereuropäische[r] Musik* (Lemmermann 1977: 147 ff.): Zwar sei seiner Einschätzung nach „[d]ie Arroganz »abendländischen Kulturbewußseins«, die Ignoranz und Diffamierung »außereuropäischer Musik« weitgehend aus den Schulbüchern verbannt. Nichtsdestoweniger stellt Lemmermann ein Ungleichgewicht fest. Er kritisiert, »außereuropäische Musik« werde nur punktuell einbezogen, sodass die aufgestellten Lernzielforderungen bei weitem nicht erreicht werden könnten. Hinsichtlich der „Lernziele“ listet Lemmermann vier Beispiele auf und stellt die Vermutung auf, ein wesentliches Lernziel sei das Bewusstwerden, »außereuropäische Musik« mit »unseren Ohren« zu hören (Lemmermann 1977: 147 f.).

Eingebettet in eine konzeptionelle Untersuchung zum Verhältnis von Musikdidaktik und Musikethnologie analysiert Helmut Tschache neben musikdidaktischen Materialbänden von Kurt-Erich Eicke und Siegmund Helms fünf Schulmusikbücher hinsichtlich ihrer Anteile „außerdeutscher Folklore“ sowie dahingehende didaktische Aspekte und Kriterien. Durch eine Begrenzung der Erscheinungsjahre von 1970 bis 1975 möchte Helmut Tschache Aussagen treffen, inwieweit sich die zu Beginn der 1970er-Jahre festzustellende Annäherung der Disziplinen Musikdidaktik und Musikethnologie in den Lehrbüchern niedergeschlagen hat (Tschache 1982: bes. II 4 10 bis II 4 25). Einen Verweis auf Musik aus Afrika lässt sich nach Tschaches Analyse nur in einem Kommentar zu einem Spiritual im Lehrbuch *Resonanzen. Band 1* (1973) von Meinolf Neuhäuser, Arnold Reusch und Horst Weber finden; allerdings sei die dort unterbreitete Verbindung eines bestimmten Rhythmus mit Musik aus Afrika nach Einschätzung von Tschache fehlerhaft (Tschache 1982: II 4 16). Nicht nur in Bezug auf Musik aus Afrika, sondern insgesamt stellt Tschache eine „[w]eitgehende Ausklammerung der außereuropäischen Musik“ fest, wobei Musikrichtungen des nordamerikanischen Raumes (Blues, Spiritual, Gospel, Folk) eine Ausnahme darstellten. Für die vorliegende Forschungsfrage der Ziele ist ein Analyseergebnis von Tschache besonders aufschlussreich, denn er

merkt an, „[u]ngenügende didaktische Begründungen für die Aufnahme des Themenbereiches Volksmusik bzw. außereuropäische Musik in Lehrwerke“ (Tschache 1982: II 4 22 f.) vorzufinden, also einer offenbar seiner Meinung nach erforderlichen, aber nicht gegebenen Darlegung von Gründen oder Zielen.

Schließlich ist die Dissertation über *Ziele und Inhalte in Schulbüchern für den Musikunterricht seit 1970* von Renate Hofstetter aufzuführen, die in einer inhaltsanalytischen Untersuchung von 15 Schulbüchern der Sekundarstufe I und II des Zeitraums 1970 bis 1977 auch den Themenbereich *Außereuropäische Musik* erarbeitet (Hofstetter 1982: 74 und 301–311, s. a. Sollinger 1994: 26 f.). Übereinstimmend mit den Ergebnissen von Heinz Lemmermann und Helmut Tschache betont Renate Hofstetter eine quantitativ geringe Berücksichtigung »außereuropäischer Themen« (Hofstetter 1982: 302). Hofstetter grenzt drei Ansätze voneinander ab, um verschiedene Umgangsweisen in Schulbüchern deutlich zu machen. In den drei Ansätzen schimmern mitunter Ziele durch: Zum ersten Ansatz zählt Hofstetter Schulbuchbeispiele, in denen musiktheoretische Fragestellungen der europäischen Musikkultur verdeutlicht und den Schülerinnen und Schülern Unterschiede im Musikverständnis aufgezeigt werden sollen (Hofstetter 1982: 303). Ein zweiter Ansatz beinhaltet die Einbindung von »außereuropäischer Musik« im Zusammenhang mit anderen Musikbereichen, etwa Tanz, und Musikarten, beispielsweise Neue Musik oder Popmusik (Hofstetter 1982: 303 ff.). Einem dritten Ansatz ordnet Hofstetter jene wenigen Schulbuchbeispiele zu, in denen Musik anderer Kulturen gesondert und umfangreicher in einem eigens dafür konzipierten Abschnitt thematisiert wird (Hofstetter 1982: 307). Die mit diesem Ansatz verbundenen Absichten seien vielfältiger: Musikimmanente Fragestellungen zielten auf eine Vervollständigung des enzyklopädischen Wissens der Schülerinnen und Schüler (Hofstetter 1982: 307 f.), teilweise diene die Berücksichtigung »außereuropäischer Musik« allein einer konzeptionellen Abrundung der Schulbuchgliederung (Hofstetter 1982: 308), wohingegen die Fokussierung funktionaler Aspekte zur Reflexion anregen und Verständnis für Unterschiede der Musik und Musikausübung verschiedener Kulturen aufbringen solle (Hofstetter 1982: 309 f.). Zuletzt kritisiert Renate Hofstetter, »außereuropäische Musik« werde vielfach „lediglich als modischer Zusatz“ dargestellt (Hofstetter 1982: 310).

2.1.2 Ziele einer Beschäftigung mit Musik aus Afrika in der Musikdidaktik

Musikpädagogische Studien zur Erforschung von Zielen afrikabezogener Unterrichtsinhalte sind bislang noch nicht durchgeführt worden. In drei der oben aufgezeigten sieben Untersuchungen werden Ziele am Rande genannt. Hans Jünger etwa nimmt in seiner Rezeptionsstudie zumindest flüchtig Bezug auf Ziele, indem er zwei Positionen herausstellt: Musik aus Afrika richtig zu verstehen sei das primäre

Ziel des sachorientierten Lehrertypus, während der schülerorientierte Lehrertypus vorrangig beabsichtige, „dass die Schüler afrikanische Musik mögen“ (Jünger 2007: 180 f.). Weitere Anhaltspunkte zu Zielen sind bei Jünger nicht zu entdecken. Heinz Lemmermann und Renate Hofstetter listen in ihren Schulbuchanalysen zwar am Rande Ziele auf, nicht aber explizit hinsichtlich einer Thematisierung von Musik aus Afrika, wohl aber übergeordneter zur Einbindung »außereuropäischer Musik« im Musikunterricht. Lemmermann stellt als ein wesentliches Ziel heraus, den Schülerinnen und Schülern bewusst zu machen, »außereuropäische Musik« mit »unseren Ohren« zu hören (Lemmermann 1977: 148). Renate Hofstetter lässt in den drei oben dargestellten Ansätzen verschiedene Ziele des Themenbereichs *Außereuropäische Musik* anklingen: Das Aufzeigen von Unterschieden im Musikverständnis und in der Musikausübung, von Schnittstellen in Musikbereichen oder Musikarten, etwa Neuer Musik und Popmusik, sowie die Vervollständigung eines enzyklopädischen Wissens der Schülerinnen und Schüler und die Reflexion funktionaler Aspekte. Eine systematische Erforschung von Zielen steht somit noch aus.

2.1.3 Afrika im Schulbuch anderer Fächer

Mit Blick auf den Forschungsstand in anderen Fächern ist das gleiche Forschungsdesiderat herauszustellen: In keiner der nachfolgend aufgeführten Schulbuchanalysen ist der Fokus auf die Analyse von Zielen gerichtet, sondern fast ausschließlich auf die Herausarbeitung von Afrikabildern:¹¹

Im Vergleich zu Schulbüchern des Faches Musik sind solche der Fächer Erdkunde und Geschichte weitaus früher auf ihr Afrikabild hin untersucht worden: Bereits Anfang der 1960er-Jahre untersuchte Eckart Schmitt 45 Erdkundelehrbücher und 10 Atlanten sowie 121 Geschichtslehrbücher und 11 Geschichtsatlanten, die seit 1945 in der Bundesrepublik Deutschland publiziert worden waren, hinsichtlich ihrer Darstellung Afrikas. Sein rund vierzigseitiges „Gutachten“ (Schmitt 1963/1964: 130) erschien als ein Beitrag im neunten Band des *Internationalen Jahrbuchs für Geschichtsunterricht*, einer Reihe des Internationalen Schulbuchinstituts, dem heutigen Georg-Eckert-Institut für internationale Schulbuchforschung in Braunschweig. Erste Schulbuchrevisionen zu Afrika, wie diese von Eckart Schmitt, sind im Kontext internationaler Bemühungen um eine verstärkte Schulbuchverbesserung

¹¹ Auch wenn Johannes Geißler der Lernzielorientierung im Geographieunterricht in seiner Analyse eine gewisse Bedeutung beimisst, erarbeitet er keine Systematisierung von Zielen. Vielmehr geht es um eine Berücksichtigung „auch neu konzipierte[r] (lernzielorientierte[r]) Geographielehrbücher“ und die Offenlegung von inhaltlichen Veränderungen in Schulbüchern (Geißler 1985: 2 und 225).

rung nach dem Zweiten Weltkrieg zu sehen. Die UNESCO – Organisation der Vereinten Nationen für Erziehung, Wissenschaft und Kultur – erstellte eigens dafür ein Handbuch für die Neugestaltung von Schulbüchern und Lehrmitteln, das unter anderem einen detaillierten Musterplan für das Verfahren der Analyse und Verbesserung enthält sowie Grundsätze und Kriterien für eine Bewertung auflistet (Organisation der Vereinten Nationen für Erziehung, Wissenschaft und Kultur 1951: 92 ff., 104 f. und 106 f.). Im analytischen Fokus steht die Darstellung des 1. und 2. Weltkrieges, von Krieg und Frieden allgemein, von Ländern in allen Teilen der Welt, von Minderheitengruppen sowie von den Vereinten Nationen, ihren Sonderorganen und anderen internationalen Organisationen; dabei steht im Vordergrund, Schulbücher und Lehrmittel als „echte Mittler der internationalen Verständigung, der Zusammenarbeit und des Friedens“ zu sehen (Organisation der Vereinten Nationen für Erziehung, Wissenschaft und Kultur 1951: 94 f. und 120). Schon der Titel dieses Handbuches gibt Aufschluss über die politische Absicht einer *Neugestaltung von Schulbüchern und Lehrmitteln im Sinne einer internationalen Verständigung* (Organisation der Vereinten Nationen für Erziehung, Wissenschaft und Kultur 1951, s. a. Scheunpflug/Seitz 1995b: 141).¹²

Seither sind in verschiedenen Fachdidaktiken Schulbücher in Bezug auf Stereotype und Feindbilder analysiert worden, auch das Afrikabild wurde zunehmend in den Blick genommen. Aufgrund der Vielzahl an kleineren Aufsätzen zu diesem Forschungsgebiet werden im Folgenden ausschließlich umfassende Schulbuchanalysen aufgezeigt, die in Form einer monographisch angelegten Studie veröffentlicht wurden. Darüber hinaus werden nur solche Studien aufgelistet, in denen nach 1945 publizierte Schulbücher analysiert wurden.¹³

In den 1970er- und 1980er-Jahren befassten sich folgende drei Promovierende mit der quantitativen und qualitativen Darstellung Afrikas in Schulbüchern des Faches Erdkunde: Joachim Engel vergleicht in seiner Dissertation zum Thema *Afrika im Schulbuch unserer Zeit* (1972) Erdkundebücher der Bundesrepublik Deutschland mit diversen Büchern aus Frankreich, Großbritannien, Italien, aus den Niederlanden und den USA. In seiner im Fokus stehenden ideologiekritischen Inhaltsanalyse geht es um eine Herausarbeitung von „Darstellungstendenzen, die geeignet sind,

¹² Erste Bestrebungen, Schulbücher als ein Mittel zur Stärkung internationaler Beziehungen zu sehen und dahingehend verbessern zu wollen, habe es zu Beginn des 19. Jahrhunderts nach den Napoleonischen Kriegen gegeben (dazu und zur Entwicklung von Schulbuchrevisionen bis 1950: Organisation der Vereinten Nationen für Erziehung, Wissenschaft und Kultur 1951: 14 ff.).

¹³ Analysen zu historischen Quellen bleiben in dieser Auflistung unberücksichtigt, so auch Jos Gerwins Materialien und Thesen zur Herausbildung des Negerstereotyps durch Schulen und Realienbücher im 19. Jahrhundert und um die Jahrhundertwende (1989). Anhand von einigen Beispielen führt Gerwin vor, auf welche Weise Realienbücher an der Entwicklung des „Negerstereotyps (und an der Weckung von Kolonialbegeisterung)“ (Gerwin 1989: 28) beteiligt waren.

Vorurteilsstrukturen zu verfestigen, anstatt sie zu lösen“ (Engel 1972: 21). Sein Augenmerk liegt dabei auf didaktisch-methodischen Aspekten sowie auf wirtschaftlich-sozialgeographischen und gesellschaftspolitischen Kriterien (Engel 1972: 43 f.). Herausgegeben vom Georg-Eckert-Institut für Internationale Schulbuchforschung erschien Mitte der 1980er-Jahre die Dissertation *Afrika in europäischer Sicht* (1984) von Elfriede Hillers, in der ebenfalls Erdkundebücher länderübergreifend (Belgien, Bundesrepublik Deutschland, England/Wales, Frankreich und Niederlande) verglichen werden. Parallel zu Joachim Engels Untersuchung bildet Hillers' qualitative Inhaltsanalyse das Kernstück ihrer Studie, die ebenfalls drei Kategoriensysteme enthält: Von fachwissenschaftlichen, ethnologisch-geographischen Kategorien grenzt Elfriede Hillers methodisch-didaktische ab und untersucht außerdem die Vorurteilsproblematik, Wertungen und Urteilsbildungen (Hillers 1984: 36). Und schließlich promovierte Johannes Geißler vor dem Hintergrund einer Umorientierung des Geographieunterrichts in der Bundesrepublik Deutschland in Richtung Lernzielorientierung über die Darstellung tropischer Entwicklungsräume in neueren Geographielehrbüchern am Beispiel Ostafrikas und der Andenregion Südamerikas (Geißler 1985). Im Gegensatz zu Joachim Engel (1972) und Elfriede Hillers (1984) beschränkt sich Johannes Geißler in seiner Analyse auf Lehrwerke der Bundesrepublik Deutschland, betont nichtsdestoweniger „ein mehrfach komparatives Vorgehen“, da zum einen entsprechende Darstellungen in älteren (länderkundlich geprägten) mit solchen in neueren (lernzielorientierten) Konzeptionen verglichen und zum anderen Lernzielkonkurrenz und Lernzielkomplementarität beider Regionen einander gegenübergestellt werden (Geißler 1985: 2 f.). Die Analyse der Inhalte, der Darbietung und des daraus resultierenden Ostafrika-Bildes veröffentlichte Johannes Geißler bereits wenige Jahre zuvor in einer gesonderten Monographie, anmerkend, dass sich diese Untersuchung in gewisser Weise als eine Fortsetzung der Arbeit von Joachim Engel verstehe, „untersuche sie doch schließlich die neukonzipierten Geographielehrbücher“ (Geißler 1981: 13). Engel, Hillers und Geißler ordnen ihre Untersuchungen der internationalen Schulbuchkunde (Engel 1972: 21) beziehungsweise der internationalen Schulbuchforschung (Hillers 1984: 12, Geißler 1985: 12) zu und betonen die Absicht einer Schulbuchverbesserung im Sinne der Völkerverständigung (Engel 1972: 21, Hillers 1984: 12, Geißler 1985: 14).

Abzielend darauf, „Eurozentrismen, die in Fleisch und Blut übergegangen sind, bewußt zu machen und dadurch ein Überdenken der Einstellungen zu Menschen in anderen Kontinenten, anderen Kulturen zu erreichen“, publizierte Karin Guggeis die Magisterarbeit ihres Ethnologiestudiums (Guggeis 1992: 1). Darin untersucht sie 22 Lehrwerke des Faches Erdkunde, die im Zeitraum 1978 bis 1989 erschienen sind, sowohl quantitativ als auch qualitativ hinsichtlich des vermittelten Bildes von subsaharischen Bevölkerungsgruppen (Guggeis 1992: 28). Zwanzig

Jahre darauf erarbeitete Jan-Peter Behrendt Afrikabilder in den Lehrplänen und Schulbüchern für das Fach Erdkunde in der DDR, weniger um an die historische Stereotypenforschung anzudocken (Behrendt 2004: 23), sondern vielmehr um mit seiner Untersuchung einen Beitrag zur Erforschung des Verhältnisses von autoritärer Herrschaft und Erziehung in der DDR zu leisten (Behrendt 2004: 6). Die Erforschung von Afrikabildern ist somit nicht zentrales Anliegen, vielmehr betont Jan-Peter Behrendt, ein grundsätzlich beliebiger Unterrichtsinhalt sei als Untersuchungsgegenstand ausgewählt worden, abzielend darauf, die Art und Intensität der politischen Beeinflussung von Lehrinhalten zu analysieren (Behrendt 2004: 6). Ähnliche Fragestellungen bearbeitet Cordula Berghahn in ihrer zeitgleich veröffentlichten *Wissenschaftlichen Hausarbeit zur Ersten Staatsprüfung für das Amt des Studienrats*. In dieser ist der Vergleich des Afrikabildes in Erdkundebüchern der Bundesrepublik Deutschland und der DDR zentral. Anhand von „zwei sehr unterschiedliche[n] politische[n] Systeme[n]“ soll beantwortet werden, inwiefern das Schulbuch ein Politikum sei, in welchem Maße sich also das gesellschaftliche, politische und geschichtliche Selbstverständnis eines jeweiligen Staates in den Schulbüchern widerspiegeln (Berghahn 2004: 1 f.).¹⁴

Schulbücher im Fach Geschichte sind seltener als im Fach Erdkunde im Rahmen einer umfassenden Schulbuchanalyse spezifisch auf afrikanische Inhalte analysiert worden.¹⁵ Keine deutschen Geschichtsbücher, aber einen Ländervergleich mit englischen, französischen, italienischen, portugiesischen und spanischen Geschichtsbüchern unternimmt Susanne Diestel in ihrer Dissertation über *Das Afrikabild in europäischen Schulbüchern: Die Darstellung Afrikas von den Entdeckungsreisen bis zur Gegenwart* (1978). Einen Einblick in das Afrikabild deutscher Geschichtsschulbücher der Jahre 1996 bis 2000 gibt Anke Poenicke, die im Auftrag der Konrad-Adenauer-Stiftung die heutige Darstellung Afrikas und der afrikanischen Bevölkerung in den Medien sowie in ausgewählten Schulbüchern recherchiert.¹⁶ Die

¹⁴ Untersuchungen von Erdkunde-Schulbüchern im Rahmen von Aufsätzen publizierten auch Eva Matthes (2004: 231 ff.) und Karin Guggeis (2004: 251 ff.), letztere rekurrend auf ihre veröffentlichte Magisterarbeit (Guggeis 1992).

¹⁵ Kleinere Untersuchungen in Form von Aufsätzen finden sich dagegen häufiger: Beispielsweise die Herausgabe *Afrika im Geschichtsunterricht europäischer Länder* (1982) von Walter Fürnröhr und darin besonders der Beitrag über *Afrika im Geschichtsunterricht in der Bundesrepublik Deutschland* von Dieter Tiemann (1982: 135 ff.).

¹⁶ Da diese Publikation auf ein großes Interesse seitens der Medien gestoßen sei, veranstaltete die Konrad-Adenauer-Stiftung zusammen mit dem Georg-Eckert-Institut für internationale Schulbuchforschung im Oktober 2001 eine Konferenz zu dem Thema *Afrika in den Schulbüchern*, an der auch Vertreterinnen und Vertreter von Schulbuchverlagen und Fachzeitschriften sowie Autorinnen und Autoren teilnahmen (Poenicke 2002: 97). Auf ebendieser Tagung sei auch die Idee entstanden, eine interdisziplinäre Fachgruppe zusammenzustellen, die über die problematischsten Darstellungsstrukturen Afrikas in Erdkunde- und Geschichtsschulbüchern diskutiert und Alternativen erarbeitet (Poenicke 2003: 7f. und 10 ff.). Das niedergeschriebene Resultat dieser

Absicht des Berichts liege darin, „zur Verständigung zwischen Europa und Afrika beizutragen“ (Poenicke 2001: 5), und zeigt dahingehend eine gewisse Kontinuität zu oben genannten Schulbuchanalysen von Engel (1972), Hillers (1984) und Geißler (1985). Für die Fächer Erdkunde, Französisch und Musik fasst Anke Poenicke den derzeitigen Forschungsstand zusammen, während sie für das Fach Geschichte eigene Analysen durchführt und erste Aussagen über Darstellungsstrukturen offenlegt (Poenicke 2001: 31 ff.). Gleichzeitig räumt sie ein, ihre Untersuchung nicht mit den üblichen Methoden der Schulbuchanalyse durchgeführt zu haben, sodass es sich hierbei „um eine erste qualifizierte Lektüre des Gesamtmaterials [handele], die relativ pragmatisch geschieht“ (Poenicke 2001: 31 bzw. 56, Fußnote 21). Zu einer erneuten Beauftragung durch die Konrad-Adenauer-Stiftung kam es sieben Jahre später, ausgehend von der Fragestellung, ob sich an der Darstellung Afrikas etwas verändert habe. An eine Medienanalyse schloss sich wiederum eine Schulbuchanalyse an, wobei sich Anke Poenicke dieses Mal auf Geschichtsschulbücher fokussierte, die in den Jahren 2006 und 2007 in deutschen Schulbuchverlagen erschienen sind (Poenicke 2008: 12).

Im Fach Französisch ist folgende, den Fokus auf Afrika gerichtete Schulbuchanalyse realisiert worden: In ihrer Dissertation erforschte Anke Poenicke sowohl quantitativ als auch qualitativ *Die Darstellung Afrikas in europäischen Schulbüchern für Französisch am Beispiel Englands, Frankreichs und Deutschlands* (Poenicke 1995). Das Forschungsinteresse konzentriert sich auf die Wahl, die Inhalte und die Aufbereitung von Texten und verwendetem Anschauungsmaterial, während sich der zu untersuchende Schulbuchkorpus auf die Erscheinungsjahre 1979 bis 1989 erstreckt (Poenicke 1995: 31). Eine kritische Betrachtung des europäischen Afrikabildes steht im Zentrum dieser Untersuchung, die nicht nur für die Wahrnehmung versteckter Botschaften sensibilisieren, sondern auch auf Fehler aufmerksam machen möchte (Poenicke 1995: 21). Zugleich betont Anke Poenicke ihre Intention, den Rezipienten positiv zu bewertende Darstellungen Afrikas in Französischschulbüchern aufzuzeigen und insgesamt „einen kleinen Beitrag zur Entwicklung Europas zu leisten“ (Poenicke 1995: 21 und 13 f.); ein politisches Motiv, das Poenicke ferner als Anstoß für künftige Analysen sieht (s. o.).

Schulbücher im Fach Katholische Religion sind hinsichtlich ihres Afrikabildes von Manfred Kemme untersucht worden. Im Fokus seiner Dissertation sind katholische Religionsschulbücher für die Sekundarstufe I, die zwischen 1960 und 2002 in der

Fachgruppe erschien in der Broschüren-Reihe *Zukunftsforum Politik* der Konrad-Adenauer-Stiftung und beinhaltet Diskussionen zur Terminologie und zur Darstellung geschichtlicher als auch politischer Themen und schließt mit pädagogisch-didaktischen Überlegungen (Poenicke 2003). Eine verkürzte Fassung ist unter dem Titel *Gibt es Stämme in Afrika? Hinweise zur Darstellung eines Kontinents* (Poenicke 2004: 27 ff.) publiziert worden.

früheren und heutigen Bundesrepublik Deutschland veröffentlicht wurden (Kempe 2004: 5). Seine Fülle an Forschungsfragen gliedert Manfred Kempe in drei Teile: Erstens interessiert die Auswahl von afrikanischen Themen in den Schulbüchern, das Bild von Afrika und seiner Bevölkerung und die Bewertung dieser Beispiele aus religionsdidaktischer Perspektive. Zweitens wird die theologische, historische und politische Richtigkeit dieser Darstellungen überprüft sowie drittens nach dem Bezug dieser Inhalte zur Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler gefragt (Kempe 2004: 4). Manfred Kempe verdeutlicht einleitend, Afrika sei stark von abwertenden Vorurteilen und Klischees betroffen, die mit Hilfe des Religionsbuches und des Religionsunterrichts abgebaut werden müssten und könnten (Kempe 2004: 1). Auf Anke Poenicke rekurrierend, die auf die vorhandene Forschungslücke aufmerksam macht (Poenicke 2001: 54), betont Manfred Kempe die noch ausstehende Analyse von Religionsschulbüchern (Kempe 2004: 3).

Fachübergreifendere Studien initiierte Elina Marmer, die in ihrem 2012 gestarteten Forschungsprojekt IMAFREDU – Image of AFRica in EDUcation – die Darstellung von Afrika in Schulbüchern und Unterrichtsmaterialien sowie ihre Auswirkung auf den Rassismus in deutschen Schulen untersuchte (Marmer [2014]: 1). Die Pilotstudie und erste Ergebnisse der Schulbuchanalysen sind in Form von Aufsätzen in verschiedenen, vor allem englischsprachigen Zeitschriften veröffentlicht worden (Marmer/Marmer/Hitomi/Sow 2011: 1 ff., Marmer 2013: 25 ff., Marmer/Sow 2013: 49 ff., Marmer/Ziai 2015: 64 ff.).¹⁷ Eine umfangreiche Sammelschrift erschien 2015 unter dem Titel *Wie Rassismus aus Schulbüchern spricht: Kritische Auseinandersetzung mit »Afrika«-Bildern und Schwarz-Weiß-Konstruktionen in der Schule* (Marmer/Sow 2015), in der neben Ursachen und Handlungsansätzen potenzielle Auswirkungen anhand von vier Perspektiven offengelegt werden: Rassismus am Beispiel von „Afrika“ im Schulbuch (Marmer/Sow/Ziai 2015: 110 ff.) wird ebenso thematisiert wie die Sicht von Schülerinnen und Schüler afrikanischer Herkunft in Bezug auf Rassismus in Schulbüchern und im Klassenraum (Marmer

¹⁷ Für die erste Schulbuchanalyse (Marmer 2013: 25 ff.) der „bildlichen Repräsentationen und sprachlichen Formationen zu Afrika und Schwarzsein“ wählte Elina Marmer den Analysekorpus nach dem Zufallsprinzip aus; Grundlage sind jahrgangs-, fächer- und verlagsübergreifende Bücher aus der Hamburger Lehrbibliothek des Landesinstituts für Lehrerbildung und Schulentwicklung (hierzu: Marmer/Sow/Ziai 2015: 110 f.). In der zweiten Schulbuchanalyse (Marmer/Sow 2013: 49 ff.) liegt der Fokus auf dem Aspekt „Geschichte“, für den verschiedene Geschichtsschulbücher herangezogen wurden. Die dritte Schulbuchanalyse zum Aspekt „Entwicklung“ (Marmer/Ziai 2015: 64 ff.) enthält Schulbücher der Fächer Erdkunde/Geografie und Gesellschaft/PGW (Politik, Gesellschaft, Wirtschaft) (zusammenfassend: Marmer/Sow/Ziai 2015: 111). In ihrem Resümee der drei Schulbuchanalysen schlussfolgern Marmer, Sow und Ziai schließlich, in den untersuchten Unterrichtsmaterialien zeichne sich ein kolonial-rassistisches Bild von Afrika und Schwarzen Menschen ab (Marmer/Sow/Ziai 2015: 124).

2015b: 130 ff.). Darüber hinaus geht es um das Rassismusverständnis weißer Lehrender (Ehlen 2015: 148 ff.) sowie ein neu initiiertes Seminar zum Thema »Rassismuskritische Bildung« und dessen Einschätzung durch Lehramtsstudierende (Marmer 2015a: 160 ff.).

2.1.4 »Dritte Welt« im Schulbuch anderer Fächer

Während das Forschungsinteresse in den bislang aufgezeigten Schulbuchanalysen auf der Darstellung des afrikanischen Kontinents liegt, ist der Blickwinkel in weiteren Untersuchungen von Lehrmaterialien auf den umfassenderen Gegenstandsbe- reich der »Dritten Welt« ausgerichtet.¹⁸ Da dieser afrikanische Länder einbezieht, wird abschließend ein Überblick über ausgewählte Schulbuchanalysen gegeben. Eine exemplarische Auswahl zu treffen ist unumgänglich, konnten Annette Scheunpflug und Klaus Seitz doch bereits Mitte der 1990er-Jahre eine stattliche Anzahl von 135 Schulbuchuntersuchungen zum Thema »Dritte Welt« allein im Zeitraum von 1950 bis 1990 recherchieren (Scheunpflug/Seitz 1995b: 140). Da Annette Scheunpflug und Klaus Seitz den Forschungsstand über Schulbuchuntersuchungen zum Thema »Dritte Welt« seit den 1950er-Jahren sehr umfangreich, chronologisch in Jahrzehnten, darstellen (Scheunpflug/Seitz 1995b: 140-164), enthält die folgende Auswahl weder Untersuchungen, die »Dritte Welt« nur als Unterkategorie nebenbei verfolgen, noch Sammelchriften, die eine bunte Mischung an verschiedenen Analysen zusammentragen. Aufgezeigt werden erneut nur solche Studien, die in Form einer Monographie veröffentlicht wurden, wohlwissend, dass eine solche als notwendig erachtete Auswahl wertvolle Sammelchriften unterschlägt.¹⁹

Mit der Absicht, „eine den tatsächlichen Problemen der Dritten Welt²⁰ angemessene[n] Urteilsbildung in der Bevölkerung zu fördern“, sind am Institut für Sozialforschung der *Goethe-Universität Frankfurt am Main* 120 Schulbücher fächerübergreifend analysiert worden, um Vorurteile sichtbar zu machen und die Darstellung

¹⁸ Unter dem Terminus »Dritte Welt« werden seit seinem Bedeutungswandel in den 1960er-Jahren die Länder Asiens, Afrikas sowie Süd- und Mittelamerikas als eine Gruppe zusammengefasst und ihnen „aus westlicher Perspektive »Unterentwicklung« unterstellt“, kritisiert Katharine Machnik (Machnik ²2009a: 107 f.). Ursprünglich sei »Dritte Welt« aber nicht im entwicklungs- politischen, sondern im bündnispolitischen Sinne für solche Länder geprägt worden, die sich im Kalten Krieg weder den kapitalistischen noch den sozialistischen Ländern zuordnen und einen alternativen Weg – den »Dritten Weg« – einschlagen wollten (Machnik ²2009a: 107). Aufgrund seiner Abwertung, Verallgemeinerung und Verabsolutierung wird heutzutage dafür plädiert, vollständig auf diesen Terminus zu verzichten (Machnik ²2009a: 108 ff.).

¹⁹ Zumindest hingewiesen werden soll auf die Herausgabe *Dritte Welt in den Medien der Schule* (1977) von Erhard Meueler und K. Friedrich Schade.

²⁰ Den für den Publikationstitel ausgewählten Terminus »Entwicklungsländer« verwenden die Autorinnen und Autoren synonym zur Bezeichnung »Dritte Welt« (Institut für Sozialforschung an der Johann Wolfgang [von] Goethe-Universität 1970: 1, Fußnote 1).

der Dritten Welt beschreiben zu können (Institut für Sozialforschung an der Johann Wolfgang [von] Goethe-Universität 1970: 2). Gegenstand der Untersuchung sind Schulbücher der Fächer Erdkunde, Geschichte und Sozialkunde für Hauptschulen und Gymnasien aus den Publikationsjahren 1957 bis 1959 und 1967 bis 1969. Im Anschluss an die Schulbuchanalyse folgt die Ergebnispräsentation einer, nach eigenen Angaben, „nicht repräsentativ[en]“ Lehrerbefragung, die darauf abzielt, „einige direkte Hinweise über Art und Funktionen der Lehrmittel im Unterricht zum Thema Dritte Welt zu erlangen“ (Institut für Sozialforschung an der Johann Wolfgang [von] Goethe-Universität 1970: 188). Eine Zusammenfassung und Neubearbeitung dieser Studie, mit einem Augenmerk auf die analysierten Erdkundes Schulbücher, veröffentlichen Karla Fohrbeck, Andreas J. Wiesand und Renate Zahar als ein Kapitel ihrer Publikation *Heile Welt und Dritte Welt – Medien und politischer Unterricht I – Schulbuchanalyse* (1971) (ausführlich dazu Scheunpflug/Seitz 1995b: 145 ff.).

Den Themen »Dritte Welt«, Entwicklungspolitik und Entwicklungshilfe geht Erhard Meueler in 15 Schulbüchern der Fächer katholische und evangelische Religion nach, um damit einen Beitrag zu dem damaligen Forschungsvorhaben der Vergleichenden Erziehungswissenschaft der *Universität Hamburg* zu leisten, die im Auftrag des Bundesministeriums für Wirtschaftliche Zusammenarbeit eine Untersuchung von Unterrichtsmaterialien und -methoden über entwicklungspolitische Fragen durchführte (Meueler 1971: 4). Im Zentrum Meuelers Analyse stehen erstens die sozialen, wirtschaftlichen und politischen Strukturen und Prozesse der Dritten Welt, zweitens Aussagen sowohl über die Dritte-Welt-Bevölkerung als auch über die angesprochenen Schülerinnen und Schüler hierzulande sowie drittens Anmerkungen über im Vorfeld formulierte Reaktionen der Schülerinnen und Schüler sowie Lehrerinnen und Lehrer (Meueler 1971: 5 f., ausführlich dazu Scheunpflug/Seitz 1995b: 150). Eine aktuelle Studie legt Julia Henningsen vor, die anstelle der Termini »Entwicklungsländer« oder »Dritte Welt« den Terminus »Globaler Süden« vorzieht. Auch die Bezeichnung »Globaler Süden« könne durchaus kritisiert werden, räumt Henningsen ein, aber: „Im Unterschied zu Begriffen wie ‚Entwicklungsländer‘ oder ‚Dritte Welt‘, die in großem Maße mit Konnotationen aufgeladen sein können, bietet die gedankliche Einheit ‚Globaler Süden‘ jedoch eine weitaus neutralere und denotativ angelegte soziologische Bezeichnung für jene Gebiete der Erde“ (Henningsen 2022: 3). In ihrer Dissertation analysiert sie *Repräsentationen des Globalen Südens im evangelischen Religionsbuch* aus dem Blickwinkel postkolonialer Theorien. Den Fokus ihrer Diskursanalyse legt sie auf drei Dimensionen, anhand derer Repräsentationen in Einzelanalysen erforscht werden: globale Verantwortung, globales Christentum und globale Religionen (Henningsen 2022: 24 ff.).

Für das Fach Englisch erforschte Angelika Kubanek in ihrer Dissertation die Darstellung und Vermittlung der *Dritte[n] Welt im Englischlehrbuch der Bundesrepublik Deutschland* (Kubanek 1987) seit 1945. Eine solche Analyse, die in eine diachrone und eine synchrone gegliedert ist, diene zugleich als eine Bestandsaufnahme und könne Auskunft über das Verhältnis des Schulfaches Englisch zur Dritten Welt geben (Kubanek 1987: 1). Im Unterschied zu den beiden vorangegangenen Analysen grenzt Angelika Kubanek den Terminus »Dritte Welt« deutlich ein: Dieser bezeichne somit die „Summe aller von der UNO, der Weltbank und ähnlichen internationalen Institutionen anerkannten Entwicklungsländer[,] [...] in Afrika alle Länder außer der Republik Südafrika“ (Kubanek 1987: 140).

Die Darstellung der Dritten Welt im Schulunterricht erforschten Dorothee Bülow und Sabine Decker-Horz Mitte der 1980er-Jahre und sehen ihre Untersuchung als eine Art Zwischenbilanz zur Überprüfung, was sich seitdem zunehmenden wissenschaftlichen und öffentlichen Interesse an dem Thema *Schule und Dritte Welt* zu Beginn der 1970er-Jahre aufgrund kritischer Auseinandersetzungen verändert habe respektive was weiterhin zu verändern sei (Bülow/Decker-Horz 1984: 9). Dabei analysieren sie nicht die Darstellung der Dritten Welt im Schulbuch, sondern prüfen Rahmenbedingungen entwicklungspolitischen Unterrichts und befragen Lehrkräfte hinsichtlich der im Unterricht aufkommenden Schwierigkeiten bei entwicklungsbezogenen Themen (Bülow/Decker-Horz: 1, s. a. Sollinger 1994: 22).

Annette Scheunpflug und Klaus Seitz erforschten in einem umfassenden Forschungsprojekt den Gegenstandsbereich *Dritte-Welt-Pädagogik* und publizierten ihre Ergebnisse über *Die Geschichte der entwicklungspolitischen Bildung: Zur pädagogischen Konstruktion der „Dritten Welt“* (1995) in drei Bänden. Ihre breitgefächerten Forschungsfragen basieren auf historischem, systematischem und vergleichendem Interesse, also einer Erarbeitung der zeitlichen Verlaufsgeschichte, spezifischer Fragestellungen sowie der Gemeinsamkeiten und Unterschiede in verschiedenen Ländern (Scheunpflug/Seitz 1995a: 17 und 19). Komplex wurde dieses Forschungsprojekt auch dadurch, verschiedene Bereiche einzubinden, etwa Schule, Hochschule/Universität, Jugendarbeit, Erwachsenenbildung/Aktionsgruppen und Wissenschaft (Scheunpflug/Seitz 1995a: 17). Im Bereich Schule wird der Blick auf die Entwicklung „in den einschlägigen Fächern, nämlich Geographie, Religion, Politik, Geschichte“, gerichtet und Lehrpläne, Schulbücher sowie Unterrichtsmaterialien analysiert (Scheunpflug/Seitz 1995a: 17, auch Scheunpflug/Seitz 1995b: 11 f.).

Zusammenfassend ist festzuhalten: Bislang sind Schulbücher weder für das Fach Musik noch für andere Fächer hinsichtlich der Ziele afrikabezogener Unterrichtsinhalte untersucht worden. Gelegentlich werden Ziele am Rande von Schulbuchanalysen erwähnt, eine strukturierte Kategorisierung existiert jedoch

nicht. Der Fokus der aufgezeigten Schulbuchanalysen zum Thema Afrika liegt mehrheitlich auf der Herausarbeitung des Afrikabildes und lässt sich der Stereotypen- und Rassismusforschung zuordnen. Mitunter wird die Untersuchung der Darstellung Afrikas in Schulbüchern lediglich als ein Mittel eingesetzt, übergeordnete Strukturen offenzulegen, etwa die politische Beeinflussung durch Lehrinhalte oder die Widerspiegelung des gesellschaftlichen, politischen und geschichtlichen Selbstverständnisses eines Staates. Darüber hinaus ist zu resümieren, dass sich andere Fachdidaktiken der Analyse von Afrika im Schulbuch weitaus früher, in den 1960er-Jahren, zuwandten.

2.2 Forschungsfrage

Bevor die Forschungsfrage konkretisiert wird, muss eine für die Studie notwendige Differenzierung des Gegenstandsbereichs der Interkulturellen Musikpädagogik vorangehen. Eine zumindest heuristische Abgrenzung zwischen der migrationsbezogenen und der musikkulturellen Perspektive ist für die Erforschung von Zielen zwingend erforderlich.

2.2.1 Musikkulturelle versus migrationsbezogene Interkulturelle Musikpädagogik – Warum eine Differenzierung für die Studie notwendig ist

Unter dem Terminus »Interkulturelle Musikpädagogik« werden gegenwärtig zwei Perspektiven subsumiert, die erstmals Walter Gieseler Anfang der 1980er-Jahre separiert voneinander betrachtete. Sein Aufsatz *Musikethnologie – einmal anders betrachtet* aus dem Jahr 1981 dokumentiert nach Einschätzung von Bernd Clausen eine entscheidende Veränderung des damaligen Blickwinkels (Clausen 2013a: 210): Musikethnologie sei, fasst Gieseler nach der Überprüfung einschlägiger Texte aus bekannten musikpädagogischen Fachzeitschriften zusammen, „vornehmlich unter dem Zeichen des ‚sehr weit weg‘ verstanden“ worden und bleibe somit – ihre Gegenstände betreffend – etwas Exotisches im Sinne von »immer fremd bleibend« (Gieseler 1981: 199 f.).²¹ Anstelle einer „Vorführung exotischer Musik in der Schule“ möchte Walter Gieseler die Musikethnologie einmal anders verstanden wissen, nämlich „als eine Möglichkeit, die Menschen, die uns in der Bundesrepublik und zu großen Prozentsätzen in der Schule selbst begegnen, besser kennenzulernen [... :] Also vor allem Türken und Griechen, Spanier und Portugiesen, Ägypter

²¹ Walter Gieseler bezieht seine Analyse auf den Zeitraum von 1969 bis 1978, zuzüglich des im Oktober 1979 erschienenen Themenheftes *Außereuropäische Musik im Unterricht* (Gieseler 1981: 199).

und Tunesier“ (Gieseler 1981: 200, s. a. Clausen 2011: 93).²² Diese Möglichkeit nahm der Musikethnologe Wolfgang Laade bereits in den 1950er-Jahren wahr, wie er in einem Gespräch mit Elli Zausch erzählt. Auf die Frage, ob er schon in anderen Erdteilen gewesen sei, antwortet Laade, ihm sei es aus finanziellen Gründen nicht möglich gewesen, und fügt hinzu: „aber wissen Sie, in Berlin leben und studieren so viele Ausländer, daß ich mich vorerst damit begnügen musste, Musik fremder Völker in meinem kleinen Zimmer aufzunehmen.“ In seiner weiteren Schilderung berichtet er von Begegnungen mit Menschen aus Schottland, Indien, dem Orient und Indonesien, aber auch aus Afrika (Zausch 1958: 242).

Verschiedene Möglichkeiten, Musikethnologie für den Musikunterricht fruchtbar zu machen, beleuchtet Dorothee Barth auf empirischer Basis rund zwanzig Jahre später, dafür plädierend, den Diskurs über Interkulturelle Musikpädagogik inhaltlich zu systematisieren und zwei Perspektiven schärfer voneinander abzugrenzen: Ausschlaggebend für eine Differenzierung seien unterschiedliche Zielsetzungen, Methoden und Herangehensweisen, sodass sich Unterrichtsmaterialien und Konzepte der Interkulturellen Musikpädagogik entweder „einer ausländerpädagogischen“ oder „einer musikethnologischen Tradition“ (Barth 2000: 28 und 33) zuordnen ließen. Die der »musikethnologischen Tradition« zugeordneten didaktischen Aufbereitungen von asiatischer, afrikanischer oder lateinamerikanischer Musik beruhten demnach nicht auf großer numerischer Präsenz von Kindern dieser Weltregionen in den Schulen, sondern seien vielmehr mit der Hoffnung verknüpft, die eigene musikkulturelle Praxis zu bereichern (Barth 2000: 32).²³ Die »ausländerpädagogische Tradition« hingegen sei aus der Forderung entstanden, „die Herkunftskulturen aller SchülerInnen einer Lerngruppe zu berücksichtigen“ (Barth 2000: 31). In einem aktuelleren Handbuchartikel über Interkulturelle Musikpädagogik entwickelt Barth die Termini weiter und unterscheidet zwischen einer »Beschäftigung mit musikalisch-kulturellen Situationen in Einwanderungsgesellschaften« und der »Auseinandersetzung mit den Musiken der Welt« (Barth 2018b: 545).

Eine identische, wenn auch terminologisch differierende Abgrenzung nehmen folgende Autorinnen und Autoren vor: Matthias Kruse unterscheidet zwischen der

²² Den Blick auch auf „die Musik unserer Nachbarländer“ zu richten, forderte einige Jahre zuvor bereits Helmut Tschache. Seine Argumente für eine didaktische Berücksichtigung stützen sich jedoch nicht auf migrationsbezogene Begründungszusammenhänge. Vielmehr verweist er auf Schüleraustausche und Projektreisen, bei denen Schülerinnen und Schüler europäischen Kulturen direkt begegneten, weshalb eine musikethnologische Betrachtung dieser im Musikunterricht notwendig sei (Tschache 1978: 184).

²³ Dass es bei der Berücksichtigung afrikabezogener Inhalte im Musikunterricht nicht ausschließlich um eine Bereicherung der eigenen musikkulturellen Praxis geht, wird mit der vorliegenden Dissertation deutlich.

Beschäftigung »mit Musikkulturen der in Deutschland lebenden Migranten und deren Nachkommen« und »mit Musikkulturen, die primär durch die modernen Medien vermittelt werden«, wobei Kruse für letzteres „die afrikanische“ als Beispiel anführt (Kruse 2003: 7).²⁴ Oliver Kautny polarisiert aus heuristischen Gründen zwischen »Kulturen der Welt« und »Migrationskultur in Deutschland« (Kautny 2010: 27 f.), während Thomas Ott zwischen der »migrationsbezogenen« und der »musik-kulturellen Linie« innerhalb der Interkulturellen Musikpädagogik unterscheidet (Ott 2012b: 115). Hinsichtlich der Forschungsfrage der vorliegenden Studie ist eine Einschätzung Otts interessant, nach der die migrationsbezogene Linie „ein pädagogisches Erfordernis [ist], sozusagen von außen auferlegt,“ und nach den musikalischen Interessen und Praxen der Schülerinnen und Schüler mit Migrationserfahrungen frage. Die musikkulturelle Linie dagegen sei keine pädagogische Anforderung, sondern resultiere aus „der intrinsischen Motivation der Lehrpersonen und der Lernenden“ und frage – unabhängig ihrer jeweiligen Herkunft – nach den musikalischen Interessen und Praxen aller Schülerinnen und Schüler (Ott 2012b: 115). In dieser Einschätzung einer intrinsischen Motivation der Lehrkräfte zeigt sich eine Parallele zu dem im Themenauftritt aufgeworfenen Movens, Musiklehrkräfte greifen auf Musik aus Afrika zurück, weil sie fasziniert von ihr seien (Kap. 1). Wenn gleich hinsichtlich der Termini keine Einheitlichkeit besteht, ist doch zwischen verschiedenen Autorinnen und Autoren eine inhaltliche Übereinstimmung festzustellen. Auch Isolde Malmberg spricht sich für eine ähnliche Abgrenzung aus. Sie differenziert zwischen der »Vielfalt in der Gruppe« sowie der »Vielfalt in der Sache« und schlägt überdies vor, den Terminus »Interkultureller Musikunterricht« allein für die Vielfalt in der Gruppe zu verwenden, wohingegen »Welt-Musik-Pädagogik« die Vielfalt in der Sache beschreiben soll (Malmberg 2013: 223).

Malmbergs Begriffsabgrenzung hat den Vorteil, die beiden thematischen Bereiche klarer voneinander abzugrenzen. Denn wenn ein »interkultureller Musikunterricht« oder die »interkulturelle Musikpädagogik« in erster Linie mit Migrationserfahrungen der Schülerinnen und Schüler sowie mit dem Namen Irmgard Merkt assoziiert wird, bleibt Musik aus Afrika und ihre eigene Historie innerhalb der Musikdidaktik unberücksichtigt. Mehr noch ist Hans Jünger zuzustimmen, wenn er erläutert, warum Musikunterricht „[p]rinzipiell interkulturell“ (Jünger 2003: 15) zu

²⁴ Die Beschreibung, afrikanische Musik werde über moderne Medien vermittelt, ist irreführend und greift zu kurz. Zum einen berücksichtigt Kruse hierbei nicht die Genese eines musikdidaktischen Interesses an Musik aus Afrika, deren Anfänge weit entfernt von „den modernen Medien“ liegen (Kap. 4 ff.). Zum anderen ist Musik aus Afrika längst Teil des kulturellen Lebens in Deutschland und schon Jahrzehnte über Konzerte, Festivals, Workshops und ähnliches erfahr- und erlebbar, ganz zu schweigen von einem touristischen Interesse und Reiseaktivitäten in afrikanische Länder.

verstehen sei. Mein Begriffsverständnis eines »interkulturellen Musikunterrichts« ist ein umfassender, sodass auch eine »Welt-Musik-Pädagogik« meinem Verständnis nach unter einem interkulturellen Musikunterricht zu subsumieren ist. Daher verwende ich für eine Differenzierung der zwei Themenbereiche Interkultureller Musikpädagogik die griffigen Termini »migrationsbezogen« und »musikkulturell« nach Ott (2012b). Da sich aber die zwei Hauptlinien in Unterrichtsmaterialien auch überschneiden können und daher nicht per se von klaren Begrenzungslinien ausgegangen werden kann, unterscheide ich zwischen einer »migrationsbezogenen« und einer »musikkulturellen *Perspektive*«, um potenziell möglichen Überschneidungen terminologisch Rechnung zu tragen.²⁵

Gleichwohl Gründe dafürsprechen, die trennscharfe Differenzierung zumindest für den Musikunterricht aufzuheben (u. a. Merkt 2019: 9 und Buchborn 2020: 18 ff.; s. a. Kap. 11.3), stellt sie für die vorliegende Studie und die wissenschaftliche Erforschung von Zielen eine unverzichtbare heuristische Systematik dar. Innerhalb der Interkulturellen Musikpädagogik werden zwar einerseits unterschiedliche Zielsetzungen zwischen den beiden Perspektiven angenommen und mit den differierenden historischen Genesen begründet (Barth 2018b: 546 ff. und Ott 2012b: 115), andererseits ist häufig von *der* Interkulturellen Musikpädagogik und *den* Zielen die Rede. Somit zeigt sich ein weiteres Spannungsfeld, das in Anlehnung an den Thementaufakt (Kap. 1) zu ergänzen ist und viele Fragen offenlässt: Auf der einen Seite grenzen einzelne Autorinnen und Autoren zwei Perspektiven und ihre jeweiligen Ziele voneinander ab, auf der anderen Seite ist ein Handlungsmuster bei anderen Autorinnen und Autoren zu erkennen, Ziele beider Perspektiven zusammenzufassen und als allgemeine Ziele der Interkulturellen Musikpädagogik zu generalisieren. Ungeklärt ist hingegen nicht nur, ob die Ziele beider Perspektiven tatsächlich identisch sind, sondern welche Ziele jeweils überhaupt verfolgt werden. Erst nach einer separierten Erforschung von Zielen beider Perspektiven wäre eine Grundlage geschaffen, auf der ein Vergleich gezogen und Gemeinsamkeiten sowie Unterschiede herausgestellt werden könnten. Erst dann wäre eine Beantwortung der Frage möglich, ob und inwiefern ein Konsens besteht, ob also das, was für die migrationsbezogene Perspektive gesagt und diskutiert wird, zwangsläufig auch für die Perspektive, die sich aus einer musikethnologischen Tradition herausbildete, gilt. Die vorliegende Studie fokussiert die musikkulturelle Perspektive und legt Ziele am Beispiel von Musik aus Afrika dar.

²⁵ Mit Blick auf die hier analysierten afrikabezogenen Schulbuchmaterialien sind Schnittstellen zwischen der musikkulturellen (afrikabezogenen) und migrationsbezogenen Perspektive in zwei Motiven enthalten, im »Migrationsmotiv im engeren Sinne« und im »Migrationsmotiv im weiteren Sinne« (Kap. 11).

Eine Generalisierung von Zielen beider Perspektiven ist im Diskurs nicht selten anzutreffen. Beispielsweise weist Matthias Kruse im *Lexikon der Musikpädagogik* (2005) zwar eingangs auf zwei Perspektiven der »Interkulturellen Musikpädagogik« hin, legt Ziele aber nicht systematisch dar und fokussiert eher die migrationsbezogene Perspektive. In seinem Lexikonartikel fasst er grundsätzliche Ziele Interkultureller Musikpädagogik zusammen, wonach ein interkultureller Musikunterricht zum einen „zu Offenheit, Empathie, zur kognitiven wie affektiven Toleranz und Akzeptanz gegenüber fremden Kulturen erziehen“ wolle. Zum anderen gehe es darum, „die Reflexion der eigenen Kultur sowie (ggf.) deren Modifizierung [zu] fördern“ (Kruse 2005: 119 f.).²⁶

Während nunmehr beide Perspektiven unter dem Terminus »Interkulturelle Musikpädagogik« subsumiert werden, zeigen Einträge im viel älteren *Lexikon der Musikpädagogik* (1984) sowie dem *Neue[n] Lexikon der Musikpädagogik* (³1994) die vorherige Handhabung, die Themenbereiche voneinander zu trennen. Im *Lexikon der Musikpädagogik* (1984) steht ein Artikel über »außereuropäische Musik« (Helms 1984: 32 f.) nach einem Eintrag über »Ausländerkinder, Musikunterricht mit« (Gieseler 1984: 31 f.). Ein ähnliches Bild ergibt sich im *Neue[n] Lexikon der Musikpädagogik* (³1994), in der gesonderte Beiträge über einerseits »außereuropäische Musik« (Helms ³1994: 28) und andererseits »Interkulturelle Erziehung« (Merkt ³1994: 122 f.) enthalten sind. Mithin werden erst im aktuellen *Lexikon der Musikpädagogik* (2005) beide Themenbereiche zusammengeführt. Helms stellt in seinem Text über »außereuropäische Musik« aus dem Jahr 1994 erstmals zumindest implizit einen Bezug zum anderen Themenbereich, der »Interkulturellen Erziehung« (Merkt ³1994: 122 f.), her, wenn er von der Musikpädagogik fordert, „sich nicht nur mit der Musik weit entfernter Länder [zu] befassen, sondern u. a. im Hinblick auf gemischte deutsch-türkische Schulklassen insbesondere auch mit türkischer Musik, da sie Teil der musikal[ischen] Realität in Deutschland ist“ (Helms ³1994: 28).

Hinsichtlich der Ziele sind im Vergleich der beiden Themenbereiche Unterschiede festzustellen: Walter Gieseler und Irmgard Merkt, deren Lexikonbeiträge aus heutiger Sicht für die migrationsbezogene Perspektive der Interkulturellen Musikpädagogik stehen, weisen ähnliche Ziele auf, darunter die Förderung von „Respekt und Wertschätzung in gemischten Klassen“ (Gieseler 1984: 31), „Offenheit gegenüber anderen Kulturen“, „die Entwicklung von Empathie, Solidarität und Konfliktfähigkeit deutscher wie ausländischer Kinder“ sowie auch die „Unterstützung der Identitätsentwicklung der Migrantenkinder“ (Merkt ³1994: 123). Im Vergleich

²⁶ In nahezu identischem Wortlaut summiert Matthias Kruse ebendiese Zielsetzungen beider Perspektiven auch zwei Jahre zuvor im einleitenden Aufsatz seiner Herausgabe *Interkultureller Musikunterricht* (2003), einem Arbeitsbuch für die Sekundarstufen (Kruse 2003: 7).

dazu sind die Ziele, die Siegmund Helms in beiden Lexika mit Blick auf »Außereuropäische Musik« – also der musikkulturellen Perspektive – auflistet, breiter aufgestellt. Er nennt als Ziel zwar auch Offenheit gegenüber anderen Kulturen und den Abbau von Vorurteilen, geht aber darüber hinaus und ergänzt den Aspekt „Toleranz gegenüber sämtlichen musikal[ischen] Erscheinungsformen der eigenen Umwelt.“ Abgesehen von Offenheit und Toleranz zählt Helms zudem musikbezogene Ziele auf, denn die Berücksichtigung »außereuropäischer Musik« diene auch „zur Erhellung unserer eigenen europäischen Musik, als Impuls für Klangexperimente sowie zur Bereicherung der Instr[umenten]kunde bzw. der Anregung zum Bau eigener Musikinstrumente“ (Helms 1984: 32, nahezu identisch Helms³1994: 28). Allein aus dieser Gegenüberstellung wird deutlich, warum eine differenzierte Sichtweise und eine Fokussierung auf eine der beiden Perspektiven Interkultureller Musikpädagogik für die Erforschung von Zielen notwendig ist. Mit Musik aus Afrika liegt der Fokus in der vorliegenden Dissertation auf der musikkulturellen Perspektive der Interkulturellen Musikpädagogik.

2.2.2 Transfer eines Begründungsmusters der migrationsbezogenen Perspektive auf die musikkulturelle: Ein Beispiel aus dem Schulbuch

In manchen Schulbüchern verschwimmen die Begründungsmuster der migrationsbezogenen und der musikkulturellen Perspektive, wobei eine Verknüpfung beider Perspektiven mitunter fragwürdig ist. Außerdem bleibt die Zielfrage weiterhin offen. Beispielsweise enthält das Schulbuch *Musik um uns 2/3, Neubearbeitung* (2002) innerhalb des Kapitels *Andere Kulturen und ihre Musik* eine dreiseitige Darstellung über *Das Bantu-Königreich Swaziland* (Musik um uns 2/3, Neubearbeitung 2002: 324 ff.). Konkrete Ziele oder Intentionen finden sich im Lehrerband nicht, auch sind keine Intentionen rekonstruierbar (hierzu die *Grenzen der Schulbuchanalyse* in Kap. 16, insbesondere die Abgrenzung zwischen Intention und Anlass in Kap. 16.2). Wohl aber benennen die Autorinnen und Autoren allgemeine „Gründe, sich mit der Musik anderer Völker und Kulturen zu beschäftigen [...]“. Ein Grund beinhaltet eine Verknüpfung des afrikabezogenen Materials, also der musikkulturellen Perspektive, mit der migrationsbezogenen Perspektive Interkultureller Musikpädagogik. Denn die Autorinnen und Autoren begründen das Kapitel unter anderem damit, innerhalb einer Schulklasse Schülerinnen und Schüler mit Migrationserfahrungen zu haben: „Nicht selten sind bis zur Hälfte (oft sogar mehr) Schülerinnen und Schüler ‚Ausländerkinder‘, die meisten aus Ländern der EU, viele aber auch aus Afrika [...]“. Potenziell am Musikunterricht teilnehmende Schülerinnen und Schüler ‚aus Afrika‘ bewegen die Autorinnen und Autoren folglich dazu, einen

Einblick in das ehemalige Swaziland (heutiges Eswatini) zu geben.²⁷ Ein weiteres afrikanisches Land wird in diesem Kapitel nicht thematisiert. Die Zahl der aus Eswatini kommenden Schülerinnen und Schüler dürfte sich jedoch äußerst geringhalten, sodass der Transfer eines migrationsbezogenen Anliegens auf diesen afrika-bezogenen Inhalt fragwürdig ist. Zudem stellt sich angesichts des Begründungsmusters die Frage, ob das Schulbuchbeispiel ohne Schülerinnen und Schüler aus Eswatini irrelevant würde. Denn Ziele werden nicht formuliert.

Der Transfer eines Begründungsmusters von der einen zur anderen Perspektive Interkultureller Musikpädagogik hat in diesem Schulbuchbeispiel auch zur Folge, sich am migrationsbezogenen Diskurs messen zu müssen (zum Diskurs über migrationsbezogene Zuweisungen s. Kap. 11.3). Die Autorinnen und Autoren ergänzen im Lehrerband, „schon aus Motivations- und Fairnessgründen sollten wir auch für ihre Kultur, ihre Musik offen sein“ (Musik um uns 2/3, Neubearbeitung, Materialband für Lehrerinnen und Lehrer 2002: 145). Dass dabei von einem ethnisch-holistischen Kulturverständnis ausgegangen wird, kritisiert Dorothee Barth wie folgt: „Hier soll dann gemeinsam mit den Autoren darüber geschmunzelt werden, dass sogar ‚der studierte Journalist Vali‘ erzählt, wie er für seine Ehefrau erst eine einzige Kuh gezahlt hat und nun für eine zweite spart. Es ist anzunehmen, dass sich die Autoren nicht überlegt haben, wie sich ein Kind, dessen Vorfahren aus Afrika stammen und ‚für dessen Kultur und Musik wir offen sein sollten‘, fühlen mag, wenn diese Seiten gelesen werden“ (Barth ²2013a: 140; zum »ethnisch-holistischen Kulturbegriff« Kap. 11.3). Das Postulat, offen zu sein, widerspricht also der Schulbuchdarstellung. Aufgrund solcher und ähnlicher Beispiele, Schülerinnen und Schüler mit Migrationserfahrungen auf ihre Herkunftskultur zu beschränken, plädiert Barth für eine noch sorgfältigere Trennung beider Perspektiven Interkultureller Musikpädagogik (Barth 2018b: 548, s. a. Barth 2016: 85).

2.2.3 Konkretisierung der Forschungsfrage

Zur Konkretisierung meiner Forschungsfrage soll zunächst ein Brief von Rudolf Nykrin zitiert werden. Als Mitherausgeber des Schulbuches *Spielpläne Musik 7/8* (1986) schreibt Nykrin einen Brief an Ivo Strecker, der zusammen mit Jean Lydall seit 1970 die Kultur der Hamar in Südäthiopien erforschte. Ausgehend von ihren Forschungsergebnissen sind für das Schulbuchkapitel Begegnungen zwei Doppelseiten mit dem Titel *Musik in Afrika: Musik der Hamar* (Spielpläne Musik 7/8 1986:

²⁷ Zum Terminus »Schülerinnen und Schüler mit Migrationserfahrungen« s. Kap. 11, Fußnote 203.

138 ff.) erarbeitet worden, woraufhin sich Nykrin mit einem bestimmten Anliegen an Ivo Strecker richtet:²⁸

„Lieber Herr Strecker,

aufgrund Ihrer genauen Forschungen beim Stamm der Hamar haben wir im Buch ‚Spielpläne Musik‘ ein Kapitel über die Musik dieses Volkes gestalten können. Schüler in Deutschland, Österreich und der Schweiz begegnen jetzt den Bildern aus dem fernen Afrika, hören etwas von der Geschichte, den Instrumenten, Gesängen und Menschen dort. Sie selbst haben einen Teil Ihres Lebens der Erforschung jener afrikanischen Kultur gewidmet ...

Warum haben Sie das getan? Ich stelle Ihnen diese Frage, weil ich meine, daß Schüler und Lehrer, die etwas über die persönlichen Motive des Autors dieser Seiten im Schülerbuch wissen, eher bereit sein könnten, sich im Unterricht mit dem nicht gerade naheliegenden und leichten Thema zu beschäftigen.

Was lernen wir eigentlich bei all dem – ein wenig über das Leben und die Musik der Hamar, oder geht es um mehr? – Ich würde mich freuen, wenn Sie für unsere Lehrer und Schüler auf diesen Brief antworten könnten.

Mit Dank und freundlichen Grüßen verbleibe ich Ihr

Rudolf Nykrin (Mitherausgeber der ‚Spielpläne Musik‘)

(Spielpläne Musik 7/8, Lehrerband 1992: 160)

Zentral ist Nykrins Frage, „was lernen wir eigentlich bei all dem – ein wenig über das Leben und die Musik der Hamar, oder geht es um mehr?“ Sein Anliegen und seine Fragen bringen meine Forschungsfrage auf den Punkt, denn das Anliegen meiner Dissertation ist eine Erforschung von Zielen, die einer musikdidaktischen Einbeziehung von Musik aus Afrika zugrunde liegen. Dabei geht es nicht um eine Setzung oder kritische Sicht von Zielen für die Unterrichtspraxis, sondern um ein deskriptives Verfahren im Sinne einer, wie Sigrid Abel-Struth es nennt, „zieltheoretische[n] Forschung“ (Abel-Struth 1978: 132). Den Unterschied zwischen Setzung (präskriptiv) und Beschreibung (deskriptiv) macht Abel-Struth im Kontext ihrer Analyse über *Ziele des Musik-Lernens* (1978) deutlich: Die Beschreibung „schließt alle Versuche ein, über den speziellen Gegenstand ‚Ziele‘ Erkenntnisse und ein System dieser Erkenntnisse zu gewinnen; dies ist eine Forschungsaufgabe.“ Folglich ist es kein Ziel dieser Studie, Ziele für die unterrichtspraktische Einbeziehung von Musik aus Afrika zu setzen oder gar zu empfehlen. Hierbei wäre von „falschen Erwartungen an die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit Zielen“ zu

²⁸ Rudolf Nykrin zeigt beispielhaft auf, inwiefern ein direkter Austausch mit einem Ethnologen womöglich gewinnbringend für den Musikunterricht sein könnte. Damit löst er im Grunde bereits Ende der 1980er-Jahre das ein, was Irmgard Merkt Jahrzehnte später – im Jahr 2019 – im Sinne einer »Angewandten Musikwissenschaft« fordert, um den Wissenstransfer zwischen Ethnomusikologie und Musikpädagogik zu verbessern: „Könnte es nicht auch anders gehen? Etwa so: Die Musikwissenschaft signalisiert, dass sie bereit ist, Fragen von Schülerinnen und Schülern zu beantworten, die im Rahmen eines interkulturellen Unterrichts entstehen“ (Merkt 2019: 166 f.).

sprechen, denn die zieltheoretische Forschungsaufgabe – so betont Abel-Struth erneut – diene nicht der Produktion von Zielen, sondern der Erkenntnis ihrer Eigenarten und Bedingungen (Abel-Struth 1978: 132 und 138).²⁹ Auch ist Eckhard Nolte vor dem Hintergrund meiner eigenen Studie beizupflichten, wenn er die Aufgabe von Forschung im Allgemeinen treffend pointiert: „Forschung kann nur sagen, was ist, nicht aber, was geschehen soll (vgl. Covid-19)“ (Nolte 2020: 8). Für die Unterrichtspraxis aber besteht ein Mehrwert darin, ein System an Zielen offenzulegen, an dem didaktische Entscheidungen gespiegelt werden können. Abel-Struth spricht diesbezüglich von einer „Orientierungshilfe“, die über verschiedene „Ziel-Interessen“ und über „die Eigenart der einzelnen Ziel-Intentionen“ informiert. Den Nutzen für Musiklehrkräfte stellt Abel-Struth wie folgt überzeugend heraus: „Dem Musiklehrer wird vor allem durch das Gesamt der historischen Ziel-Erfahrungen das System des Möglichen und die Verantwortung seiner eigenen wertenden Auswahl und Akzentuierung oder auch seiner Abstriche bewußt gehalten“ (Abel-Struth 1978: 137).

Die vorliegende Untersuchung ist nach dem einleitenden Teil A in drei Teilstudien gegliedert: In einer Historiographie über *Afrika in der Musikdidaktik* (Teil B) steht die Forschungsfrage im Fokus, welche Personen oder Institutionen in der Vergangenheit ein Interesse an Musik aus Afrika für die (deutsche) Musikdidaktik bekundeten und welche Ziele mit den Bemühungen um Musik aus Afrika seither verfolgt werden.³⁰ Auf diese Weise sollen Zusammenhänge, Kontinuitäten und Diskontinuitäten hinsichtlich des Interesses und der Ziele bis in die Gegenwart aufgezeigt werden. Die zweite Teilstudie beinhaltet eine Analyse von afrikabezogenen Inhalten in Schulmusikbüchern seit den 1970er-Jahren (Teil C), um ebenfalls die Frage zu erforschen, welche Ziele den Unterrichtsmaterialien zugrunde liegen und inwiefern sich wiederkehrende Motive³¹ rekonstruieren und kategorisieren lassen. Leitend für die Schulbuchanalyse sind drei Fragen: Wie äußert sich der *Afrikabezug*, was ist an der jeweiligen Bezugnahme kennzeichnend? Was sollen die Schülerinnen und Schüler im Zusammenhang des jeweiligen Afrikabezugs machen, was beinhaltet

²⁹ Ebenso wenig sollen in der Forschungsarbeit neue Unterrichtsmaterialien zum Thema *Musik aus Afrika* erarbeitet werden, gleichwohl sich beispielsweise aus dem Internet-Projekt *Music in Africa* (<https://www.musicinafrica.net>; einleitend Cording 2014: 33 f., kritisch hierzu Giannini 2014: 70 ff.) und der bislang in Unterrichtsmaterialien nahezu unberücksichtigten *African Art Music* (Ziech 2017), insbesondere dem *African Pianism* (zur Begriffsklärung Ziech 2017: 67 ff.), viele Unterrichtsideen generieren ließen.

³⁰ Der Fokus der vorliegenden Forschungsarbeit liegt allein auf der deutschsprachigen Musikdidaktik. Abgesehen von dem *Exkurs: Ein Blick nach Ghana* finden musikdidaktische Beiträge zu musikpädagogischen Themen afrikanischer Länder keine Berücksichtigung, somit auch nicht beispielsweise Martin Bergers Beitrag über *Community Music in Südafrika* (Berger 2020: 22 ff.).

³¹ Zur Definition von »Motiv« s. Kap. 3.4.

also die *Unterrichtsaktion*? Und drittens: Welche *Intention* lässt sich aus dem Afri-kabezug und der Unterrichtsaktion ableiten, welche Intention liegt einem afrikabe-zogenen Schulbuchbeispiel zugrunde? Die Frage nach der Intention enthält zwei Dimensionen, denn erforscht werden soll zum einen, *was* die Schülerinnen und Schüler lernen sollen, und zum anderen, *warum* sie es lernen sollen.³² Zur Beant-wortung der Forschungsfrage ist die dritte Frage, in der das Intentionale zur Spra-che kommt, zentral. Im Anschluss an die Schulbuchanalyse folgt eine zusammen-fassende Auswertung von Interviews, die mit Volker Schütz, Thomas Ott und Mar-kus Detterbeck geführt werden (Teil D). Mit Blick auf das Forschungsthema *Afrika in der Musikdidaktik* kommt diesen drei Gesprächspartnern eine große Bedeutung zu, die in der Historiographie (Teil B) zwar bereits herausgearbeitet, in den Inter-views jedoch deutlich vertieft wird. Die Zielfrage steht auch hier im Vordergrund und soll unter zwei Blickwinkeln beantwortet werden: Zum einen geht es um Mo-tive der Interviewten, Musik aus Afrika im Musikunterricht zu thematisieren, zum anderen stehen – anknüpfend an die Historiographie – Motive des individuellen Interesses im Analysefokus.

Die vorliegende Studie ist zum einen der musikkulturellen Perspektive Interkul-tureller Musikpädagogik zuzuordnen, zum anderen ist sie als Beitrag zur Histori-schen Musikpädagogik zu verstehen, weil nicht nur Ziele der Gegenwart, sondern auch der Vergangenheit analysiert werden und das Historische durchgehend von Interesse ist. Darüber hinaus kann die Erforschung von Zielen am Paradigma Af-rika für die allgemeine musikpädagogische Diskussion über Ziele des Musikunter-richts von Nutzen sein, über die bislang ebenso wenig Konsens besteht.

2.3 Forschungsmethoden

Abzielend auf eine multiperspektivische Erarbeitung der Forschungsfrage ist die vorliegende Studie methodisch in drei Teilstudien untergliedert: Eine Historiogra- phie (Teil B), eine Schulbuchanalyse (Teil C) und eine Auswertung von Interviews mit Volker Schütz, Thomas Ott und Markus Detterbeck (Teil D). Um die methodi- schen Vorgehensweisen angesichts der Komplexität der Studie übersichtlich darzu- legen, werden die drei Teile nachfolgend einzeln betrachtet. Da die Schulbuchana- lyse quantitativ gesehen den größten Raum einnimmt, liegt ein Schwerpunkt des folgenden Kapitels entsprechend auf den Forschungsmethoden des Teils C.

³² Für die Frage nach dem zugrundeliegenden Sinn findet in hermeneutisch orientierten For- schungskontexten vor allem der Begriff »Intention« Anwendung, sodass hier auf diesen zurück- gegriffen wird.

2.3.1 Teil B: Afrika in der Musikdidaktik – eine Historiographie

Mit der vorliegenden Historiographie wird erstmals eine diachrone Geschichtsdarstellung über *Afrika in der Musikdidaktik* vorgelegt. Während im herkömmlichen Begriffsverständnis »Historiographie« mit dem Anspruch behaftet war, „wahrheitsgetreu bzw. realitätsadäquat über vergangene Ereignisse und Prozesse zu berichten“, ist im heutigen Begriffsverständnis die Position eines erkenntnistheoretischen Objektivismus korrigiert (Fulda 2002: 152). Anlehnend an den ‚linguistic turn‘ ist es wichtig zu betonen, die dargelegte Historiographie über *Afrika in der Musikdidaktik* als *eine* (und nicht als *die eine*) Historiographie zu verstehen und sich der potenziellen Pluralität von historiographischen Darstellungen zu demselben Thema bewusst zu werden.

Die Erarbeitung einer Historiographie ist innerhalb der musikpädagogischen Fachwissenschaft dem Forschungsbereich der »Historischen Musikpädagogik« zuzuordnen. Die Historische Musikpädagogik ist ein recht junger und überschaubarer Forschungsbereich, der über kein methodologisches Kompendium verfügt, wie es etwa für den Bereich empirischer Forschungen in der Musikpädagogik von Maria Luise Schulten und Kai Stefan Lothwesen vorgelegt wird (Schulten/Lothwesen 2017b). Wenn Schulten und Lothwesen in ihrer Einführung *Methoden empirischer Forschung in der Musikpädagogik* einleitend anmerken, jede wissenschaftliche Disziplin zeichne sich durch einen definierbaren Gegenstand und entsprechende Methoden der Erkenntnisgewinnung aus (Schulten/Lothwesen 2017a: 9), muss Einschränkendes für die Historische Musikpädagogik konstatiert werden, weil sie über keine fachgenuinen Forschungsmethoden verfügt. Mehr noch gilt dies auch für die Geschichtswissenschaft, einer Bezugsdisziplin der Historischen Musikpädagogik, für deren Umgang mit Methoden etwa Thomas Welskopp zusammenfasst: „[D]er in vielen Wissenschaften gängige Satz ‚Eine Disziplin definiert sich nach ihrer Methode‘ hat sich gerade in der Geschichtswissenschaft als irrig erwiesen“ (Welskopp 2008: 132).³³ Stefan Jordan wiederum suggeriert mit dem Titel seiner Publikation *Theorien und Methoden der Geschichtswissenschaft*, eine Nomenklatur für Methoden anbieten zu können. Bei genauer Lektüre aber ist festzustellen, dass es in seiner Einführung nicht um eine Operationalisierung verschiedener Forschungswege, sondern um eine Darlegung unterschiedlicher Theorien und der Geschichte der Geschichtswissenschaft geht (vgl. Jordan 2013). Insofern kann für die Erarbeitung

³³ Inwieweit die Geschichtswissenschaft einen Legitimationsdruck der Forschungsmethoden bereits in den 1960er-/1970er-Jahren durchlebte und nach einigen Jahrzehnten methodologische zugunsten inhaltlicher Forschungsfragen wieder in den Hintergrund rückten, erörtert Alexander J. Cvetko anhand einer Entwicklungsgeschichte der Geschichtswissenschaft (Cvetko 2020: 393, bes. 429 ff.).

einer Historiographie auf keine operationalisierte Methode zurückgegriffen werden. Dass historische Forschungen innerhalb der musikpädagogischen Fachcommunity häufig vorschnell einer »historisch-hermeneutischen Methode« zugeordnet werden, ist abzuwehren. Historische Forschung *kann* hermeneutisch sein, ist sie in der Regel aber nicht (zum »Mythos Hermeneutik« Clausen/Cvetko/Hörmann/Krause-Benz/Kruse-Weber 2020). Auch die hier vorgelegte Historiographie folgt – vergleichend zum Begriffsverständnis von Clausen/Cvetko/Hörmann et al. (2020: 542 ff.) – keinem rein hermeneutischen Ansatz. Denn der Fokus liegt weder allein auf der Analyse eines Einzelfalles noch auf dessen Intentionen. Hermeneutik in diesem engeren Sinne rekonstruktiver Forschung kommt vielmehr in der Schulbuchanalyse zum Tragen (s. u.).

Die methodische Vorgehensweise für die Erarbeitung einer Historiographie über das Thema *Afrika in der Musikdidaktik* orientiert sich an den vier methodischen Schritten, die Stefan Jordan allgemein für historische Forschung aufzeigt (Jordan 2005: 108 ff.). Die Frage nach der Relevanz (erster Schritt) ist dem Forschungsmethodenkapitel vorangestellt (hierzu Kap. 1 und 2.2). Der zweite Schritt ist in dem Sinne ein „Doppelschritt“, weil parallel zur Quellen- und Sekundärliteraturrecherche untersuchungsleitende Fragen entwickelt und konkretisiert werden.³⁴ Inwieweit hierbei von einem wechselseitigen Verhältnis zwischen Fragestellung und Quellen-/Literaturrecherche zu sprechen ist, verdeutlicht Jordan wie folgt: „Je genauer unsere Vorstellung wird, was [...] für das gewählte Thema entscheidend ist, desto deutlich[er] wird uns, welche Quellen- und Literaturbestände wir zu sichten haben“ (Jordan 2005: 110). Zu kurz kommt in Jordans Darstellung eines Wechselverhältnisses aber die Problematik, die mit der Quellen- und Literaturrecherche einhergeht (s. u.).

Die Recherche themenrelevanter Quellen (auch »Primärliteratur« genannt) und Sekundärliteratur (als Pendant zur Quelle auch »Darstellung« genannt) beginnt für das Thema *Afrika in der Musikdidaktik* mit einer systematischen Recherche bestimmter Schlagworte in verschiedenen Datenbanken sowie in musikpädagogischen Handbüchern und Lexika. Eine Engführung der Verschlagwortung auf »Afrika« und »Musikunterricht«, »Musikdidaktik«, »Musikpädagogik« sowie »Musik-

³⁴ Zur Unterscheidung zwischen »Quelle« und »Sekundärliteratur« vgl. zusammenfassend Jordan 2005: 49 ff. Demnach werden historische Materialien als »Quelle« bezeichnet, wenn sie der zu erforschenden Zeitstufe entstammen. Von »Sekundärliteratur« ist zu sprechen, wenn Materialien später entstanden sind und „bereits den Blickwinkel >ex post<, also aus der Sicht des Nachhinein, einnehmen“. Gleichwohl räumt Jordan selbst ein, eine „saubere Trennung“ zwischen Quelle und Sekundärliteratur sei mitunter schwierig (Jordan 2005: 49). Die Sekundärliteratur zum Thema *Afrika in der Musikdidaktik* nimmt einen überschaubaren Rahmen ein. Im Vordergrund der Historiographie stehen folglich historische Quellen.

kerziehung« ist nicht zielführend. Daher werden weitere Begriffe wie »außereuropäische Musik«, »exotische Musik«, »primitive Musik«, »Musik fremder Kulturen« und »Musik anderer Kulturen« (Kap. 3.3), aber auch »interkulturelle« und »transkulturelle Musikpädagogik« einbezogen. Darüber hinaus werden 14 musikpädagogische Zeitschriften nach denselben Schlagworten untersucht und einzeln durchgesehen, um auch versteckte, kurze Hinweise auf das Forschungsthema zu entdecken. Zu den ausgewählten Zeitschriften zählen: *Musik im Unterricht* (1949-1968), *Kontakte. Zeitschrift für Musik in der Jugend* (1958-1968), *Musik und Bildung* (1969-3/2021),³⁵ *Musik in der Schule. Zeitschrift für Theorie und Praxis des Musikunterrichts* (1949–2003), *Zeitschrift für Musikpädagogik* (1976-1989), *Musik und Unterricht. Zeitschrift für Musikpädagogik beziehungsweise Musik und Unterricht. Das Praxismagazin für die Klassen 5 bis 13* (1990-144/2021), *Populäre Musik im Unterricht* (1981-1989), *Die Grünen Hefte. Zeitschrift für die Praxis des Musikunterrichts* (1989-1996), *Zeitschrift für die Praxis des Musikunterrichts beziehungsweise Praxis des Musikunterrichts. Die Grünen Hefte* (1996-147/2021), *klasse musik. Praxis Musikunterricht in den Klassen 5 bis 10* (2002–2007), *AfS-Magazin* (1996-2014), *mip-journal* (2001-61/2021) sowie *Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik* (2002-2021) und *Diskussion Musikpädagogik* (1999-90/2021). Eingeschlossen in die Recherche ist außerdem eine umfangreiche Durchsicht verschiedener Programmhefte der *Bundesschulmusikwochen* des *Verbandes Deutscher Schulmusiker(zieher)* (VDS)³⁶ sowie der *Bundeskongresse für Musikpädagogik* des *Arbeitskreises für Schulmusik* (AfS) und schließlich der *Bundeskongresse Musikunterricht* (zunächst vom VDS und AfS gemeinsam organisiert, bevor beide Verbände zum *Bundesverband Musikunterricht* fusionierten). Das Interesse, die Programmhefte auf afrikabezogene Inhalte zu untersuchen, liegt darin begründet, dass Volker Schütz (als bedeutender Impulsgeber für ein musikdidaktisches Interesse an Musik aus Afrika) in den 1990er-Jahren zeitweise Vorsitzender des AfS war und sein Nachfolger Thomas Ott (ebenso bedeutend für das Forschungsfeld *Afrika in der Musikdidaktik*) das Amt bis ins Jahr 2000 weiterführte. Für mich stellt sich die Frage, ob und inwieweit sich ein Interesse an Musik aus Afrika in den *AfS-Bundeskongressen für Musikpädagogik* der 1990er- und 2000er-Jahre widerspiegelt, wobei vergleichend hierzu die Pro-

³⁵ Auf den Untertitel der Zeitschrift *Musik und Bildung* – heute *Musik & Bildung* – wird in der Auflistung verzichtet, da sich dieser über die Jahrzehnte viermal änderte: Zunächst hieß die Zeitschrift *Musik und Bildung. Zeitschrift für Theorie und Praxis der Musikerziehung*, ab 1978 *Musik und Bildung. Zeitschrift für Musikerziehung*, ab 1990 *Musik & Bildung. Praxis Musikerziehung*, ab 1997 *Musik & Bildung. Praxis Musikunterricht* und schließlich heißt sie seit 2008 *Musik & Bildung. Zeitschrift für Musik in den Klassen 5-13*.

³⁶ Ab den frühen 1990er-Jahren unter dem Namen *Verband Deutscher Schulmusiker* (VDS).

grammhefte der *VDS-Bundesschulmusikwochen* herangezogen werden. Zudem dienen die Programmhefte des *VDS* als historische Quelle für die 1970er- und 1980er-Jahre.³⁷

Neben der systematischen Recherche kommt mehrfach das unsystematisch orientierte Schneeballprinzip zur Anwendung, durch das die bibliographische Zusammenstellung um wichtige historische Quellen ergänzt werden kann. Das oben angesprochene wechselseitige Verhältnis zwischen Fragestellung und Quellen-/Literaturrecherche soll an einem Beispiel veranschaulicht werden: Die Recherche zu den 1910er- und 1920er-Jahre zeigt eine historische Quelle mit dem Titel *Gedanken über Musikerziehung* (1925) auf, in der Edgar Rabsch für die Fächerverbindung von Erdkunde und Musik auch Literatur über Musik aus Afrika auflistet (Kap. 4.1). Ausgehend von der Frage, ob auch in weiteren Publikationen von Rabsch Afrika-bezüge zu finden sind, beginnt eine Recherche seiner Veröffentlichungen aus den 1910er- und 1920er-Jahren. So ist eine zweite bedeutende historische Quelle ausfindig zu machen, durch die Rabsch zu einer zentralen Figur für das Forschungsthema wird. Nach bisherigem Erkenntnisstand geht das älteste Schulmusikbuch mit Afrikabezügen auf das Jahr 1928 zurück, in dem Edgar Rabsch und Hans Burkhardt den zweiten Band der Schulbuchtrilogie *Musik* herausgaben. Es ließe sich vermuten, ein Interesse an Musik aus Afrika nicht nur bei Edgar Rabsch, sondern auch bei anderen Musikpädagogen seiner Zeit rekonstruieren zu können. Hierzu müsste allerdings die Historische Musikpädagogik bemüht werden, weitere historische Quellen in aufwändigen Rechercheverfahren ausfindig zu machen. Denn die Quellenrecherche ist in der Historischen Musikpädagogik aufgrund fehlender Recherchemöglichkeiten mit Schwierigkeiten verbunden (hierzu ausführlich Cvetko 2012: 124 ff.). Auf Basis der umfangreichen Quellen- und Literaturrecherche ist die Fragestellung der vorliegenden Historiografie wie folgt zu konkretisieren: Welche Personen oder Institutionen bekundeten in der Vergangenheit ein Interesse an Musik aus Afrika für die Musikdidaktik und welche Ziele stehen damit seither in Verbindung?

³⁷ An dieser Stelle möchte ich mich bei Dorothee Pflugfelder, Bundesgeschäftsführerin des *Bundesverbandes Musikunterricht* (BMU), bedanken, die mir aus dem Archiv des *BMU* sämtliche Programmhefte der *VDS-Bundesschulmusikwochen* (seit 1959 mit wenigen Lücken) sowie der ersten drei *Bundeskongresse Musikunterricht* des *BMU* (2012-2016) zur Durchsicht anvertraute. Die Recherche der Programmhefte der *AfS-Bundeskongresse für Musikpädagogik* gestaltete sich als äußerst schwierig, sodass ich mich auf die Kongresse ab 1990 fokussieren musste. Für die Unterstützung bei der Recherche danke ich Prof. Dr. Dorothee Barth, Peter Börs, Stefan Hülsermann, Prof. Dr. Thomas Ott, Dr. Michael Pabst-Krüger, Prof. Dr. Volker Schütz und Prof. Dr. Jürgen Terhag sowie für die Bereitstellung von Programmheften bei Helmut Bencker, Peter Börs, Stefan Hülsermann und Dr. Michael Pabst-Krüger.

Der dritte methodische Schritt historischer Forschung ist die Quellenkritik. Bei der Quellenarbeit zum Thema *Afrika in der Musikdidaktik* und der untersuchungsleitenden Fragestellung nimmt die „Prüfung der Echtheit“ keine maßgebliche Relevanz ein, zumal es sich nicht um „dingliche oder akustische Dokumente“, Tagebücher, Briefe oder Telegramme handelt (Jordan 2005: 111 f.). Wesentlicher ist die „Prüfung der Chronologie“ sowie die „Prüfung der Richtigkeit“. Zum einen müssen die historischen Quellen zeitlich eingeordnet werden und eine „Chronologie der Quellen“ erstellt, zum anderen Unwahrheiten und inhaltliche Widersprüche offengelegt werden (Jordan 2005: 112 ff.). Da das Forschungsinteresse vor allem auf normativen Setzungen der Autorinnen und Autoren liegt, ist die Richtigkeit des Inhalts nur bei Quellen zu prüfen, die historische Ereignisse oder Entwicklungen thematisieren, und gilt insbesondere für die Berücksichtigung von Sekundärliteratur. Konkrete Widersprüche werden nicht beispielhaft hier im Methodenkapitel, sondern direkt in der Historiographie aufgezeigt.

Den vierten Schritt, die Interpretation, bezeichnet Jordan als „das eigentliche Geschäft des Historikers: die Rekonstruktion des chronologischen und inhaltlichen Zusammenhangs von Ereignissen, Prozessen und Entwicklungen“ (Jordan 2005: 116). Dabei stellt er Folgendes als bedeutend heraus: Die Chronologie darf keinem einfachen Erzählmodell im Sinne eines »Zuerst und dann und dann« folgen, sondern kausale und finale Aspekte müssen aufgegriffen und Zusammenhänge zwischen Ursache und Wirkung berücksichtigt werden. Außerdem ist Geschichte nicht auf Ereignisse und Prozesse zu beschränken. Vielmehr ist Geschichte – und damit auch Historiographie – eng verbunden „mit Handlungsträgern, den so genannten *historischen Akteuren* oder *Subjekten*“, sodass ebenso die Motivation menschlichen Handelns erforscht werden müsse (Jordan 2005: 117 ff., Hervorhebungen im Original). Ähnlich formuliert Eckhard Nolte als eine Aufgabe der Historischen Musikpädagogik, fachgeschichtliche Entwicklungsstadien und übergreifende Entwicklungslinien herauszuarbeiten, sich dabei aber nicht auf eine historische Deskription zu beschränken, sondern auch strukturelle Zusammenhänge darzulegen (Nolte 1998: 178). In diesem Sinne wird in Teil B eine Historiographie über ein musikdidaktisches Interesse an Musik aus Afrika erarbeitet, die zwar vorrangig diachron ausgerichtet ist, aber auch strukturelle Elemente enthält: In logischer Konsequenz aus der Quellenrecherche (s. o.) beginnt die Historiographie, nach kurzen Verweisen auf Johann Gottfried Herder und seine Berührungspunkte zum Forschungsthema im ausgehenden 18. Jahrhundert, mit den 1920er-Jahren. Entlang einiger historischer Akteure werden erste Bemühungen, Musik aus Afrika im Musikunterricht einzubringen, aufgezeigt. Dass darauf ein Sprung in die 1950er-Jahre folgt, ist den kaum auffindbaren Quellen für den Zeitraum des Nationalsozialismus

geschuldet. Neben der Darstellung historischer Entwicklungsstadien (chronologische Weiterführung nach Jahrzehnten ab den 1950er-Jahren) und Entwicklungslinien (bspw. die Kontinuität von Rabschs Bemühungen im Vergleich der 1920er- und 1960er-Jahre), werden übergeordnete strukturelle Zusammenhänge erörtert. Hierunter fallen etwa die Institutionalisierungen in den 1960er-Jahren, die Öffnung des Musikunterrichts für neue Unterrichtsinhalte in den 1970er-Jahren und die organisierten Afrika-Reisen für Musiklehrerinnen und Musiklehrer in den 1990er-Jahren, um nur einige zu nennen. Darüber hinaus kommt in der Historiographie ein systematisierender Ansatz zum Tragen, weil Ziele eines musikdidaktischen Interesses an Musik aus Afrika ab den 1970er-Jahren strukturiert dargelegt werden.³⁸ Die Herausarbeitung ebensolcher Strukturen soll im Vergleich der Jahrzehnte Kontinuitäten und Diskontinuitäten der Ziele aufzeigen.

Die Historiographie umfasst sowohl theoretisch als auch unterrichtspraktisch orientierte Quellen, wobei eine strikte Trennung zwischen Theorie- und Praxisbeiträgen für die Historiographie weder sinnvoll noch durchgehend möglich ist – ohnehin wäre eine solche Trennung eine „irreführende Perspektive“ und nur auf heuristische Gründe zurückzuführen (Lehmann-Wermser/Niessen 2004: 131 ff. und Niessen 2011: 40). Insbesondere Beiträge in den oben aufgezeigten Fachzeitschriften enthalten häufig sowohl theoretische Vorüberlegungen als auch didaktisch-methodische Anregungen für die Umsetzung im Musikunterricht. Dasselbe gilt für gesondert publizierte musikdidaktische (afrikabezogene) Materialsammlungen (u. a. Schütz 1992), deren Einleitungen oftmals Theoriebezüge aufweisen. Aufgrund des exorbitanten Anstiegs an veröffentlichten musikdidaktischen Materialien mit Afrikabezügen in Zeitschriften seit den 1990er-Jahren, erfolgt folgende Differenzierung: Die überschaubare Anzahl an afrikabezogenen, musikdidaktischen Beiträgen, die bis Ende der 1980er-Jahre in Zeitschriften veröffentlicht worden ist, wird in der Historiographie berücksichtigt. Beiträge, die in Zeitschriften seit den 1990er-Jahren musikdidaktisches Material zur Musik aus Afrika anbieten, werden in Teil C separiert analysiert. Ähnliches gilt für die sporadisch zu findenden Afrikabezüge in Schulbüchern bis 1970, die aufgrund ihrer geringen Quantität in der Historiographie eingebunden werden. Demgegenüber zählen Schulbücher, die seit den 1970er-Jahren publiziert worden sind, zu den Analyseeinheiten in Teil C.

³⁸ Im Unterschied zu der Schulbuchanalyse in Teil C werden in Teil B nur Ziele aufgegriffen, die von den Autorinnen und Autoren explizit genannt werden. Eine Rekonstruktion impliziter Ziele ist für die Historiographie nicht beziehungsweise nur am Rande vorgesehen, wengleich durch sie weitere Erkenntnisse aufgedeckt werden könnten.

2.3.2 Teil C: Afrika in der Musikdidaktik – eine Schulbuchanalyse

Ein weiteres Ziel der vorliegenden Studie ist es, Schulbücher³⁹ auf afrikabezogene Inhalte zu untersuchen und Homologien hinsichtlich zugrunde liegender Motive⁴⁰ zu erforschen. Schulbuchanalysen sind innerhalb der musikpädagogischen Forschungslandschaft rar, so stellt auch Carl Parma ein wenig provokativ heraus, die Musikpädagogik habe für das Schulbuch als Forschungsgegenstand offenbar nicht viel übrig (Parma 2022: 43). Mitunter ist der kritische Einwand zu hören, Schulbuchanalysen seien seit einer Studie von Hans Jünger überflüssig geworden. Jünger untersuchte die Verwendung von Schulbüchern an allgemeinbildenden Schulen am Beispiel des Bundeslandes Hamburg, wobei offenbar zuweilen nur auf eines seiner Ergebnisse rekurriert wird: Seine Studie ergibt, „dass Schulbücher nur in seltenen Ausnahmefällen als Leitmedium des Unterrichts eingesetzt werden.“ 75 % der befragten 670 Hamburger Musiklehrkräfte gaben in einer schriftlichen Befragung an, nie mit einem Schulbuch zu unterrichten. Auch bei den übrigen 25 % sei der Bucheinsatz selten und insgesamt werde in nur 4 % der Musikstunden ein Schulbuch verwendet (Jünger 2004: 38 und 36, ausführlich Jünger 2006: 126 ff. und 152 f.). Zugleich aber stellt Jünger anhand von Interviews mit Lehrkräften drei Funktionen fest, die er selbst als „grundlegend wichtige Funktionen“ bezeichnet (Jünger 2004: 40). Symbolisiert als »Rettungsring«, »Steinbruch« und »Spiegelkabinett« beschreibt Jünger einen punktuellen Einsatz, eine ausschnittsweise Verwendung sowie eine ausschließliche Verwendung von der Lehrkraft etwa in der Unterrichtsvorbereitung. In diesem Sinne, folgert Jünger, werde das Schulbuch „zum Leitmedium in einem anderen Sinne“ (Jünger 2004: 38 f., ausführlich Jünger 2006: 206 ff., 215 und 222). Auch aktuell begründet etwa Alwin Wollinger, Verlagsleitung des Helbling Verlags, warum das Schulbuch noch lange nicht tot sei (Wollinger 2022: 9). Daher ist eine Schulbuchanalyse keineswegs überflüssig geworden und insbesondere mit Blick auf ein solch unbeleuchtetes Forschungsfeld *Afrika in der Musikdidaktik* längst überfällig. Im Gegenteil ist ebenfalls zu entgegnen, dem Schulbuch auch in der musikpädagogischen Forschung (wieder) mehr Aufmerksamkeit zu schenken, weil es „die komprimierteste und zugleich eine manifeste Ausdrucksform von Schule“ (Marienfeld 1976: 48) ist und sich im Spannungsfeld zwischen

³⁹ Der Forschungsblick ist dezidiert auf analoge Schulbuchmaterialien gerichtet und umfasst keine digitalen Lehr- und Lernmaterialien im Sinne des Terminus »Bildungsmedien«. Mit Blick auf den Terminus »Schulbuch« folgt die vorliegende Analyse der terminologischen Bestimmung, die Hans Jünger in seiner Studie vornimmt (Jünger 2006: 67 ff.). In Anlehnung an Jünger wird ebenso gelegentlich auf den Terminus »Schulmusikbuch« (als Bezeichnung für das Schulbuch des Musikunterrichts) zurückgegriffen sowie zwischen »Schülerband« und »Lehrerband« abgegrenzt.

⁴⁰ Zur Definition von »Motiv« s. Kap. 3.4.

Lehrplan und Unterrichtspraxis bewegt (Heinze 2005: 9 ff.). Erst im Sommer 2022 erschien die 95. Ausgabe der Zeitschrift *Diskussion Musikpädagogik* zum Schwerpunktthema *Schulbücher im Musikunterricht*, um nach vielen Jahren der Vernachlässigung eine Diskussion darüber „wieder stärker in den Fokus zu rücken“ (Hüttmann/Krämer/Ziegenmeyer 2022: 1).

Zusammenstellung der Analyseeinheiten

Die Zusammenstellung der Auswahl- und Analyseeinheiten⁴¹ für Teil C ist aufgrund von zwei Forschungsprämissen ein aufwändiges Unterfangen. Zum einen werden angesichts des historischen Interesses Schulbücher seit den 1950er-Jahren berücksichtigt. Zum anderen geht es nicht um eine Betrachtung des Einzelfalls, sondern um die Erforschung von Homologien, für die eine Vielzahl an Schulbuchbeispielen notwendig ist. Allerdings existiert weder ein Verzeichnis über Schulbücher, die seit den 1950er-Jahren für das Fach Musik publiziert worden sind, noch sind Datenbanken gänzlich breit aufgestellt. Auch kann nicht auf die Forschungsbibliothek des *Leibniz-Instituts für Bildungsmedien | Georg-Eckert-Institut* vormals *Georg-Eckert-Institut – Leibniz-Institut für internationale Schulbuchforschung* mit Sitz in Braunschweig zurückgegriffen werden, in dessen Zentrum nach eigenen Angaben „die weltweit umfangreichste internationale Schulbuchsammlung“ steht (Blaschke/Fuchs 2019: 40). Diese Forschungsbibliothek ist auf die Fächer Geschichte, Geographie, Sozialkunde/Politik, Werteerziehung/Religion sowie auf deutschsprachige Lesebücher und internationale Fibeln ausgelegt. Infolgedessen ist eine Auflistung an Schulbüchern (Auswahleinheiten) anhand des folgenden Vorgehens eigenständig zu erarbeiten: Ausgangspunkt der Recherche, vor allem des Zeitraums von 1950 bis 1970, ist die *Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung des Deutschen Instituts für Internationale Pädagogische Forschung* (DIPF) mit Sitz in Berlin, deren gesamter Bestand von etwa 600 Schulmusikbüchern (und zum Teil Schulliederbücher) nach Afrikabezügen durchgesehen wird. Darüber hinaus dienen ebenfalls die gesamten Bestände zweier Universitätsbibliotheken (Siegen und Osnabrück) zur Recherche von Schulmusikbüchern der Sekundarstufe I und II. Als Drittes werden verschiedene Schulbuchverzeichnisse des Bundeslandes Niedersachsen, die Auskunft über aktuell zugelassene Schulbücher für das Fach Musik geben,

⁴¹ Anlehnend an Kuckartz (⁴2018) bezeichnet der Terminus »Analyseeinheit« in der vorliegenden Schulbuchanalyse einen Auszug aus einem Schulbuch, in dem ein Afrikabezug festzustellen ist. Die Gesamtheit aller recherchierten afrikabezogenen Materialien aus Schulbüchern, die in die inhaltsanalytische Auswertung einbezogen wird, ist folglich als »Analyseeinheiten« zu bezeichnen. Unter »Auswahleinheiten« sind alle Schulbücher zu verstehen, die auf Afrikabezüge durchgesehen werden. Sie bilden die „Grundeinheit einer Inhaltsanalyse“ (Kuckartz ⁴2018: 30).

herangezogen, um die Auswahlinheiten um fehlende Lehrwerke zu ergänzen.⁴² Eine regionale Eingrenzung der Schulbücher wird nicht vorgenommen, sodass zwar vorrangig Schulbücher der Bundesrepublik Deutschland, aber auch Schulbücher der ehemaligen Deutschen Demokratischen Republik sowie einzelne Exemplare aus Österreich der Ausgangspunkt sind, Analyseeinheiten zusammenzustellen. Berücksichtigt werden sowohl verschiedene Regionalausgaben eines Schulbuches als auch überarbeitete Neuauflagen.

Die vorliegende Schulbuchanalyse ist keine Totalanalyse, sondern eine Partialanalyse, weil nur bestimmte Inhalte eines Schulbuches analysiert werden.⁴³ Von Interesse sind Afrikabezüge, sodass die recherchierten Schulbücher hinsichtlich afrikabezogener Themen untersucht werden. Es reicht nicht aus, allein die Inhaltsverzeichnisse durchzusehen, obgleich dieses verkürzte Vorgehen die zeitintensive Zusammenstellung der Analyseeinheiten immens beschleunigen würde. Das hätte allerdings zur Folge, nur wenige der nunmehr rekonstruierten Motive aufdecken zu können. Denn afrikabezogene Inhalte sind häufig in Schulbüchern enthalten, ohne dass sie aus der Kapitelüberschrift erkennbar sind. Zudem sind in einem Schulbuch nicht selten mehrere Afrikabezüge enthalten, insofern trifft zu, was Kuckartz mit Blick auf die Grundbegriffe der Inhaltsanalyse als Möglichkeit herausstellt: „Eine Auswahlinheit kann prinzipiell mehrere Analyseeinheiten enthalten“ (Kuckartz 2018: 30). Um die Analyseeinheiten zu generieren, sind die Schulbücher seitenweise durchzusehen und zunächst sämtliche Materialien zu sammeln, die einen Bezug zum afrikanischen Kontinent aufweisen.

Zwei Kriterien zur Eingrenzung der Analyseeinheiten werden allerdings während der Recherche bereits festgelegt: Erstens werden zwar Materialien zu Subsahara-Afrika und Nordafrika gleichermaßen erfasst, ausgenommen sind jedoch kurze Verweise auf »Musik im alten Ägypten« (u. a. Musik im Leben, Zweiter Band 1958: 1 und 114). Zweitens werden Afrikabezüge in Verbindung mit Jazz, Spirituals und Worksongs nicht berücksichtigt. Der Fokus liegt in diesen Materialien primär auf Nordamerika und in der Regel wird nur einleitend kurz auf Westafrika verwiesen. Eine Berücksichtigung auch dieser afrikabezogenen Materialien würde eine ausufernde Anzahl an Analyseeinheiten bedeuten. Abgesehen von den zwei Eingren-

⁴² Berücksichtigt werden die Schulbuchverzeichnisse der Schulformen Hauptschule, Realschule, Integrierte Gesamtschule, Gymnasium Sek. I, Gymnasium Sek. II und Oberschule. Die Verzeichnisse des Bundeslandes Niedersachsen sind digital zugänglich: <https://www.book4school.de> (19.11.2021). Die Schulbuchverzeichnisse aller Bundesländer sind unter folgendem Link einzusehen: <https://www.bildungsserver.de/Zugelassene-Lernmittel-und-Schulbuecher-522-de.html> (19.11.2021).

⁴³ Zur Unterscheidung zwischen Total- und Partialanalyse z. B. Weinbrenner 1992: 50.

zungskriterien werden sämtliche Afrikabezüge recherchiert. Durch die offene Herangehensweise ist es möglich, ein umfassendes Bild über die Materialbeschaffenheit und die vielfältigen Afrikabezüge zu konturieren.

Nach Abschluss der Schulbuchrecherche – knapp 120 Schulmusikbücher weisen mindestens einen Afrikabezug auf (s. Liste der *Schulmusikbücher* unter *Literaturverzeichnis*) – und einer ersten Systematisierung der Materialsammlung werden zwei weitere Kriterien zur notwendigen Eingrenzung festgelegt: Erstens finden keine Schulbuchbeispiele Berücksichtigung, in denen der Afrikabezug auf einen Satz beschränkt ist und lediglich ein Verweis oder eine Beispielnennung beinhaltet. Dies betrifft etwa Schulbuchbeispiele über Béla Bartók, in denen hinsichtlich seiner Forschungsreisen die nordafrikanischen Länder Ägypten und Algerien genannt werden (u. a. Spielpläne Musik 7/8 1986: 142 f.). Hierzu zählen auch Materialien, die als ein Beispiel für musikethnologische Forschungen „außereuropäischer Musik“ auf „Musik der Massai“ verweisen (Soundcheck S II 2008: 27) oder zur Einführung in Pentatonik auf „Afrika“ Bezug nehmen (Musik um uns 2/3 2013: 364).⁴⁴ Weiterhin zählen zu diesem Eingrenzungskriterium Schulbuchbeispiele, in denen eine Djembe abgedruckt ist und kurze Verweise wie „afrikanische Trommel“ oder „afrikanische Djembe“, aber keine weiteren Bezüge zum afrikanischen Kontinent zu finden sind oder kein wiederkehrendes Muster auszumachen ist.⁴⁵ Leitend für das erste Eingrenzungskriterium ist es, aufgrund fehlender Hinweise keine Beweggründe über die bloße Beispielnennung hinaus rekonstruieren zu können.

Zweitens werden Schulbuchmaterialien aussortiert, in denen das Hauptaugenmerk auf europäische und amerikanische Musikgenres, Musikrichtungen oder Komponisten liegt und ein Afrikabezug – meist nur am Rande – in der Thematisierung musikalischer Einflüsse zur Sprache kommt. Neben den Schulbuchthemen Jazz, Spirituals und Worksongs, die schon während der Recherche nicht bedacht werden, bleiben auch Blues, Reggae sowie Rock- und Popmusik unberücksichtigt.⁴⁶

⁴⁴ Zur Pentatonik s. a.: Musik um uns 1 2011: 280, Wege zur Musik Oberstufe, Band 1 1989: 36 sowie Klangwelt – Weltklang 1 1991: 24. Zur Polyrhythmik und einem kurzen Bezug zur „traditionellen afrikanischen Musik“ u. a. Dreiklang Musik 9/10 2013: 194. Zu verschiedenen Themen sind kurze afrikabezogene Verweise und Beispielnennungen mehrfach in *Duden Musik, Lehrbuch S II* (2006: 36 f., 140 f., 386, 390, 398, 437) enthalten. Nicht berücksichtigt werden außerdem zwei Beispielnennungen von Konzertauftritten von Musikerinnen und Musikern aus Afrika in Deutschland (Soundcheck S II 2008: 122 f. sowie Ein Weg zur Musik, Bd. 2 1982: 250) sowie ein Verweis auf Nelson Mandela als Beispiel eines Freiheits- und Gleichberechtigungskämpfers (Rondo 9/10 2000: 89).

⁴⁵ Hierzu etwa palito 2 2004: 44 oder Töne 1 2011: 50 und 76. Demgegenüber ist im Vergleich einiger Schulbuchmaterialien, in denen der Afrikabezug ebenfalls minimal ausfällt und die Djembe nur kurz erwähnt wird, ein wiederkehrender Beweggrund festzustellen, der als »Vielfaltsmotiv« kategorisiert wird (Kap. 14.1).

⁴⁶ Zur Thematisierung afrikanischer Einflüsse könnte eine Vielzahl an Schulbuchbeispielen aufgezeigt werden, deren Afrikabezüge nur kurz zum Tragen kommen (z. B. Musik hören, machen,

Darüber hinaus bleiben Schulbuchmaterialien, in denen afrikanische Einflüsse in Kompositionen Neuer Musik thematisiert werden, außen vor. Zu nennen sind etwa die Komponisten Luis de Pablo, John Cage und insbesondere Steve Reich.⁴⁷ Zum zweiten Eingrenzungskriterium ließe sich zwar ein eigenes und in Schulbüchern verbreitetes Motiv herausarbeiten: So könnte als Intention allgemein zusammengefasst werden, die Schülerinnen und Schüler sollten Einflüsse afrikanischer Musikkulturen auf andere Musikrichtungen und Musikgenres kennenlernen. Dieses Motiv aber wird in der vorliegenden Studie aus zwei Gründen nicht aufgezeigt: Zum einen ist eine Eingrenzung der überbordenden Analyseeinheiten notwendig, zum anderen liegt das Forschungsinteresse dezidiert auf Schulbuchmaterialien, für die ein unmittelbarer und kein mittelbarer Afrikabezug charakteristisch ist. Folglich werden demgegenüber Schulbuchbeispiele kategorisch einbezogen, in denen Musikerinnen und Musiker aus Afrika vorgestellt und hinsichtlich ihrer Musik globale Einflüsse thematisiert werden (Kap. 14.3).

Auf Basis der umfangreichen Analyseeinheiten ist hinsichtlich der Historie Folgendes festzustellen: Innerhalb des Zeitraums 1950 bis 1969 sind nur wenige Schulbücher erschienen, in denen Afrikabezüge zu finden sind. Aufgrund der geringen Quantität werden diese Schulbücher als Einzelfälle in der Historiographie (Teil B) berücksichtigt. Eine deutliche Zunahme an Afrikabezügen ist in den 1970er-Jahren zu verzeichnen, sodass die Analyseeinheiten für die Schulbuchanalyse (Teil C) aus Schulbüchern der Sekundarstufe I und II stammen, die seit 1970 publiziert worden sind.

verstehen 5/6 1979: 133 f., Soundcheck S II 2008: 107, MusiX 3 2015: 87). In weniger Schulbuchbeispielen fällt der Afrikabezug etwas detaillierter aus (u. a. Spielpläne Musik 9/10 1988: 166), weitaus am ausführlichsten ist die Thematisierung westafrikanischer Musikkulturen in *musik international* 1975: 291 ff. Ebenso unberücksichtigt bleiben zwei Schulbuchbeispiele, in denen Afrika- oder sog. One World-Projekte internationaler Musiker vorgestellt werden (Dreiklang Musik 7/8 1998: 150 f., Musikbuch 2 2014: 219 und im.puls 2 2019: 104 f.).

⁴⁷ Exemplarische Auswahl: Luis de Pablo (Banjo Musik 7–10, Realschule 1988: 112 f., Banjo Musik 7–10, Hauptschule 1988: 112 f. sowie Banjo Musik 7–10, erweiterte Ausgabe für Realschulen und Gymnasien 1981: 156 f.), John Cage (Dreiklang Musik 9/10 2013: 92) und Steve Reich (Die Musikstunde 9/10 2005: 52 f., Soundcheck S II 2008: 120, Tonart Oberstufe 2009: 238 ff. und Tonart Sekundarstufe II 2015: 184 ff.) sowie allgemein zur Minimal Music (Musik um uns – Sekundarbereich II 2008: 167).

Analyseschritte zur Konstruktion eines Kategoriensystems

Wenn im Folgenden die methodische Vorgehensweise der Schulbuchanalyse offenlegt wird, erfolgt kein einleitendes, allgemeines methodologisches Referat. Vielmehr ist das methodische Vorgehen ausgehend von der Forschungsfrage und dem Erkenntnisinteresse zu begründen. In der Hinsicht sind Eva Matthes und Sylvia Schütze zuzustimmen, die mit Blick auf eine zu Methodenfragen stattgefundene Jahrestagung der *Internationalen Gesellschaft für historische und systematische Schulbuch- und Bildungsmedienforschung* Folgendes herausstellen: Der Tagung lag die Überzeugung zugrunde, „dass es müßig und nicht zielführend ist, sich mit Methoden um der Methoden willen zu beschäftigen; denn sich mit Wegen zu beschäftigen, ohne zu wissen, wohin man will, ist keine rationale Grundhaltung und damit auch keine adäquate Forschungsperspektive“ (Matthes/Schütze 2014: 10).

Zunächst gilt es, die vorliegende Schulbuchanalyse in das Spektrum der Schulbuchforschung einzuordnen. Ein diesbezüglicher Rekurs auf den Geschichtsdidaktiker Etienne Schinkel ist dadurch berechtigt, dass eine fachspezifische Schulbuchanalyse einen fächerübergreifenden Blick verlangt.⁴⁸ Anlehnend an Etienne Schinkel sind drei Hauptrichtungen in der Schulbuchforschung zu unterscheiden: Die historische, die internationale und die didaktische Schulbuchforschung (Schinkel 2014: 482 f.).⁴⁹ In der historischen Schulbuchforschung liegt der Fokus auf der Erforschung zeitgenössischer Auslegungen von Geschichte, folglich diene das Schulbuch „als Indikator für die historische Selbstvergewisserung und Erinnerungskultur“. Die internationale Schulbuchforschung dagegen, dessen wichtiger (deutscher) Vertreter das *Leibniz-Institut für Bildungsmedien* | *Georg-Eckert-Institut* soeben bereits erwähnt worden ist, untersuche insbesondere potenzielle Stereotype, Verzerrungen und Vorurteile. Ausgehend von der Prämisse, ein Schulbuch „zu einem Instrument der Völkerverständigung“ umzugestalten, bestünden Schulbuchanalysen der internationalen Schulbuchforschung aus einer kritischen Analyse und daraus abgeleiteten Anregungen für Verbesserungen.⁵⁰ Schließlich ist der dritte Ansatz, die

⁴⁸ Schon Renate Hofstetter betont in den 1990er-Jahren, wer sich in der Musikpädagogik mit Schulbuchanalysen beschäftigen wolle, müsse über die eigenen Fachgrenzen hinausblicken und Veröffentlichungen der allgemeinen Schulbuchforschung berücksichtigen (Hofstetter 1994: 239).

⁴⁹ Peter Weinbrenner (1992) und Martin Rauch (1995) schlagen andere Systematisierungen vor, auf die hier nicht eingegangen wird. Der Vorteil von Schinkels Ordnung liegt in der klaren Trennung zwischen internationalen (auf Kritik und Revision angelegte) und didaktischen (auf Fachdidaktik und Methodik fokussierte) Schulbuchanalysen. Eine eindeutige Abgrenzung zu Schulbuchanalysen, die auf Kritik und Revision angelegt sind, ist für die vorliegende Schulbuchanalyse zentral (s. u.).

⁵⁰ Die Ursprünge der internationalen Schulbuchforschung gehen auf das 19. Jahrhundert zurück, als in Schulbüchern schon Vorurteile und Feindbilder erkannt worden seien (Pöggeler 2003: 33). Nach dem Zweiten Weltkrieg sind erste Institute für Schulbuchforschung entstanden, darunter

didaktische Schulbuchforschung, darauf ausgerichtet, „das Schulbuch als Lehr- und Lernmittel unter primär fachdidaktischen und methodischen Gesichtspunkten“ zu analysieren. Das Spektrum an Untersuchungsfragen sei hierbei „schier grenzenlos“, betont Schinkel.⁵¹

Die vorliegende Schulbuchanalyse ist dem dritten Ansatz zuzuordnen, weil ein primär fachdidaktisches und methodisches Forschungsinteresse besteht: die Erforschung von Zielen im Hinblick auf die Thematisierung von Musik aus Afrika. Gleichwohl Schulbücher seit den 1950er-Jahren auf Afrikabezüge untersucht werden, wäre eine Zuordnung zur historischen Schulbuchforschung fehlgeleitet. Das Ziel der vorliegenden Schulbuchanalyse besteht nicht darin, „die zu einem bestimmten Zeitpunkt als konstitutiv geltenden ‚Geschichtsbilder‘ einer Nation“ (Schinkel 2014: 482) zu erarbeiten. Vielmehr ist das Forschungsinteresse fachdidaktisch motiviert, wobei ein historisches Interesse in der Hinsicht Berücksichtigung findet, dass auch Ziele der Vergangenheit offengelegt werden sollen und die Analyseeinheiten entsprechend in die 1970er-Jahre zurückreichen. Trotz der Erweiterung der Analyseeinheiten ist die Schulbuchanalyse nicht im Sinne einer diachronen Untersuchung als Längsschnittstudie konzipiert. Unter der Prämisse *Gleichzeitigkeit des Ungleichzeitigen* werden die Schulbücher unabhängig ihres Publikationsdatums synchron betrachtet und auf Ziele untersucht.⁵² Dennoch kommt eine diachrone Betrachtungsweise der Analyseeinheiten am Rande zum Tragen, wenn jedes Motiv zu Beginn eines Kapitels zeitlich eingeordnet und in der Zusammenfassung des Teils C ein Überblick über die Häufigkeitsverteilung der einzelnen Motive seit den 1970er-Jahren gegeben wird. Abzugrenzen ist die vorliegende Schulbuchanalyse

auch das Georg-Eckert-Institut in Braunschweig (zur Institutionalisierung der Schulbuchforschung u. a. Pöggeler 2003: 38 ff.).

⁵¹ Innerhalb der Musikpädagogik sind hinsichtlich der historischen Schulbuchforschung Studien von Lemmermann (1984, 1985) und Kruse (1992) zu nennen. Zur zweiten Hauptrichtung sind auf die oben genannten Publikationen von Irmgard Sollinger aus den 1990er-Jahren zu verweisen. Ideologiekritische Analysen sind außerdem in den 1970er-Jahren von Hoffmann (1974) und Kokemohr (1976) sowie in den 1980er-Jahren von Hofstetter (1982) durchgeführt worden. Zur didaktischen Schulbuchforschung sind u. a. Kocina (1991) und Rogg (2017) sowie in kleinerem Umfang Barth (2012b: 73 ff.) zu zählen. Ein vierter Ansatz müsste Schinkels Auflistung hinzugefügt werden, nämlich Schulbuchanalysen, die den Fokus auf die Entwicklung, Einführung und Verwendung von Schulbüchern richten (vgl. »die prozessorientierte Schulbuchforschung« nach Weinbrenner 1992: 34). Hierunter zu fassen ist die oben genannte Studie von Hans Jünger (2006), die keinen Beitrag zur Wirkungsforschung leistet, wie Andreas Lehmann-Wermser behauptet (Lehmann-Wermser 2011: 331, Fußnote 1). Jünger selbst ordnet seine Studie der prozessorientierten Schulbuchforschung zu (Jünger 2006: 49 f.). Andere Studien wiederum sind multidimensional aufgebaut und entziehen sich einer klaren Zuordnung (z. B. Hosbach 2014).

⁵² Zur Unterscheidung zwischen synchroner und diachroner Untersuchung vgl. beispielhaft Schinkel 2014: 488. Andere Bezeichnungen für dieselbe Unterscheidung verwendet u. a. Schoeps, der statt synchronen von horizontal und statt diachron von vertikal spricht (Schoeps 1973: 10 ff.).

explizit von der internationalen Schulbuchforschung, für die Schinkel die Untersuchung von Stereotypen, Verzerrungen und Vorurteilen herausstellt. Wichtig ist eine Abgrenzung aus dem Grund, weil die folgende Schulbuchanalyse keine kritische Analyse ist, aus der möglicherweise Vorwürfe an Autorinnen und Autoren verstanden werden könnten. Eine Bewertung sowie die Unterbreitung von Anregungen für Revisionen sind in keiner Weise intendiert. Ebenso wenig möchte die Studie einen Beitrag zur Rassismusforschung leisten und ist in der Hinsicht auch von Sollingers oben zitierter Studie abzugrenzen, in der keine fachdidaktischen Gesichtspunkte untersucht werden. Meine Studie versteht sich als Teil der didaktischen Schulbuchforschung und richtet den Fokus auf eine fachdidaktische Forschungsfrage, die Erforschung von homologen Handlungsmustern innerhalb der Musikdidaktik.

Angesichts der verschiedenen Hauptrichtungen der Schulbuchforschung und insbesondere der Fülle an potenziellen Forschungsfragen innerhalb der didaktischen Schulbuchforschung ist offensichtlich, nicht von einer einheitlichen Methode für die Analyse von Schulbüchern ausgehen zu können. Diesbezüglich äußerte Wolfgang Marienfeld schon Mitte der 1970er-Jahre, als die Methodenfrage in der Schulbuchdiskussion vermehrt Aufmerksamkeit erhielt, von einer Methodenvielfalt auszugehen: „Welche Ergebnisse immer diese Methodendiskussion haben wird, ein allgemeines läßt sich vorab feststellen: Die Methodendiskussion wird keine spezielle Methode für Schulbuchuntersuchungen als eine geschlossene, in sich einheitliche wissenschaftliche Verfahrensweise hervorbringen können, die für Schulbuchuntersuchungen schlechthin anwendbar wäre. Die vielfältigen Fragestellungen nämlich, unter denen man Schulbücher untersuchen kann, ermöglichen oder bedingen höchst unterschiedliche Verfahrensweisen“ (Marienfeld 1976: 48, s. a. Fritzsche 1992: 11). Die Aussage hat an Aktualität nicht eingebüßt (u. a. Matthes/Schütze 2014: 9 f.).

Die vorliegende Schulbuchanalyse folgt einer qualitativen Auswertung. Meine methodische Vorgehensweise orientiert sich an den von Udo Kuckartz zusammengestellten Verfahrensweisen zur qualitativen Inhaltsanalyse. Es handelt sich aus dem Grund um eine *Orientierung* an Kuckartz' vorgestellten Methoden, weil die einzelnen Analyseschritte an die Ausrichtung der Forschungsfrage angepasst werden. In diesem Sinne betont auch Kuckartz im Vorwort seiner Publikation, er unterbreite „keine Patentrezepte“, sondern „Basisverfahren zur Analyse qualitativer Daten [...], die jeweils an die spezifische Situation eines Forschungsprojektes angepasst werden sollten“ (Kuckartz ⁴2018: 7). Charakteristisch für die von ihm beschriebene qualitative Inhaltsanalyse ist ein systematisches und kategorienbasiertes Vorgehen, das die Bearbeitung auch großer Materialmengen möglich macht (Kuckartz ⁴2018: 26 und 223). Ein solches Vorgehen scheint für die vorliegende

Schulbuchanalyse am geeignetsten zu sein, um die Vielzahl an afrikabezogenen Schulbuchmaterialien durchgehend überschauen und eine Materialdurcharbeitung überhaupt leisten zu können. Die Kategorienbildung steht im Zentrum der qualitativen Inhaltsanalyse, wobei der Terminus »Kategorie« begrifflich weder scharf umrissen noch eine klare Abgrenzung zum Terminus »Code« laut Kuckartz aussichtsreich ist. In einer nachfolgend leitenden, „pragmatisch orientierten Definition“ ist »Kategorie« als Ergebnis einer Klassifizierung zusammengestellter Analyseeinheiten zu verstehen (Kuckartz ⁴2018: 31 ff., bes. 36 f.).⁵³

Aufgrund des Forschungsinteresses, Intentionen aus den Schulbuchmaterialien zu eruieren, ist die Analyse vom Primat der Offenheit geleitet. Entsprechend werden erstens vorab keine Hypothesen, die einer offenen Herangehensweise entgegenstehen würden, formuliert. Die Formulierung von Hypothesen zu Beginn einer Planungsphase ist in der qualitativen Inhaltsanalyse ohnehin nicht üblich (vgl. Kuckartz ⁴2018: 46). Zweitens werden keine Ziel-Reihungen, Ziel-Taxonomien, Ziel-Typologien oder Strukturmodelle anderer Autorinnen und Autoren zur Orientierung herangezogen, weil sie als abstrahierende Ordnungs-Schemata zur gezielten Beantwortung der inhaltsgebundenen Forschungsfrage nicht geeignet sind.⁵⁴ Drittens erfolgt die Bildung von Kategorien aufgrund der Forschungshaltung, möglichst offen an die Analyse der Schulbuchmaterialien heranzugehen, induktiv. Dass aber „reine induktive Analysen [...] erkenntnistheoretisch unmöglich“ (Kruse ²2015: 381 sowie 60 ff.) sind, ist bereits vielfach diskutiert worden und wird hier nicht nochmals ausgeführt.⁵⁵ Der Grad an Offenheit während einer induktiven Kategorienbildung ist im Vergleich verschiedener Ansätze der qualitativen Inhaltsanalyse unterschiedlich ausgeprägt. Philipp Mayring etwa betont die Bedeutung einer theoriegeleiteten Bestimmung des Themas der Kategorienbildung und muss sich in diesem Zusammenhang mit der Kritik konfrontiert sehen, „ob bei einer postulierten Theoriebezogenheit eine deduktive Kategorienbildung nicht doch eigentlich die bessere Variante wäre“ (Kuckartz ⁴2018: 78, ähnlich Kruse ²2015: 409). Dabei ist

⁵³ Vgl. hierzu auch eine kritische Erörterung „schillernde[r] Begriffe der qualitativen Datenanalyse“ in Kruse ²2015: 379 ff.

⁵⁴ Ordnungs-Schemata zu Zielen des Musik-Lernens sind insbesondere zwischen 1965 und 1985 erarbeitet worden; eine Übersicht über Ordnungs-Schemata u. a. von Michael Alt, Heinz Antholz, Dankmar Venus und Klaus Füller zeigt Sigrid Abel-Struth (1978: 76 ff.). Abel-Struth selbst erstellt im Sinne einer „idealtypischen Kategorisierung“ eine Typologie der Ziele des Musik-Lernens (Abel-Struth 1978: 108 ff.). Eckhard Nolte systematisiert fachspezifische Lernziele in acht Komplexe (Nolte ³1985: 45 ff.). Neueren Datums ist die Entwicklung eines Strukturmodells von Wolfgang Feucht, mit Hilfe dessen Aussagen über Lehr-Lern-Ziele getroffen werden sollen (detaillierter zum »Musikalischen Kompetenzpuzzle« Feucht 2011: 11 ff.).

⁵⁵ Aufgrund dessen bespricht Kuckartz die Bedeutung eines hermeneutischen Verfahrens für die Auswertung qualitativer Daten und eine induktive Kategorienbildung (Kuckartz ⁴2018: 16 ff. und 72), auf die in der Darlegung der vierten Station näher eingegangen wird.

Mayrings Forderung irreführend, weil er zugleich selbst herausstellt, „[e]ine induktive Kategoriendefinition hingegen leitet die Kategorien direkt aus dem Material in einem Verallgemeinerungsprozess ab, ohne sich auf vorab formulierte Theorienkonzepte zu beziehen“ (Mayring ¹²2015: 85 f.). Die von ihm postulierte (wenngleich missverständliche) Theoriebezogenheit steht meinem Forschungsprimat der Offenheit entgegen, weshalb die qualitative Inhaltsanalyse von Philipp Mayring (¹²2015) nicht als Orientierungsrahmen für die vorliegende Schulbuchanalyse dient.⁵⁶

Nachfolgend sind die einzelnen Analyseschritte detailliert aufgeführt, um den Prozess der Kategorienbildung nachvollziehbar und transparent zu dokumentieren. Dies ist nicht zuletzt deswegen wichtig, weil die qualitative Inhaltsanalyse an die individuell zugrunde liegende Forschungsfrage erst anzupassen ist (s. o. Kuckartz ⁴2018: 7). Diesbezüglich warnt auch Peter Menck, nicht in „methodische Fallen [zu] geraten“. Eine aus seiner Sicht „besonders unangenehme“ sei die Inanspruchnahme von Ansätzen oder Methoden und die Suggestion eines selbstverständlichen und problemlosen Ablaufs: „Da wird suggeriert, deren Anwendung geleite gleichsam automatisch ohne Hindernisse zum Ziel. Chiffren wie ‚Diskurs-‘, ‚Inhalts-‘ oder ‚Dokumentenanalyse‘ gehören hierher – sofern nicht genau und im Einzelnen nachvollziehbar angegeben ist, *welche* Diskurs oder *Inhalt wie* analysiert werden soll“ (Menck 2014: 340, Hervorhebungen im Original). Die folgende Beschreibung meines Analysevorganges ist angelehnt an die von Kuckartz erarbeitete „Guideline für die Kategorienbildung am Material“, die sich aus sechs, durchaus zirkulär zu verstehende Stationen zusammensetzt (Kuckartz ⁴2018: 83 ff.). Daran schließt eine siebte Station an, die aufgrund weiterer Analyseleistungen ergänzt wird:

⁵⁶ Auch ein – wie Jan Kruse es bezeichnet – „verfahrensbürokratischer Impetus“ (Kruse ²2015: 406) lässt Offenheit in Mayrings Qualitativer Inhaltsanalyse nur eingeschränkt zu. Gleichwohl Mayrings Ansatz nach Einschätzung von Kruse „die am häufigsten angewendete Analysemethode“ (Kruse ²2015: 398) zu sein scheint, liegt sie dieser Schulbuchanalyse trotz ihres ebenfalls systematischen und kategorienbasierten Vorgehens (Mayring ¹²2015: 61 und 131) nicht zugrunde. Denn auch Mayrings „inhärente, quantifizierende Grundorientierung“ (Kruse ²2015: 406) widerspricht meinem Forschungsanliegen. Kruse erörtert weitere Kritikpunkte an der Inhaltsanalyse nach Mayring, auf die hier nicht weiter eingegangen werden, die aber umfassend nachzulesen sind in Kruse ²2015: 398 ff.

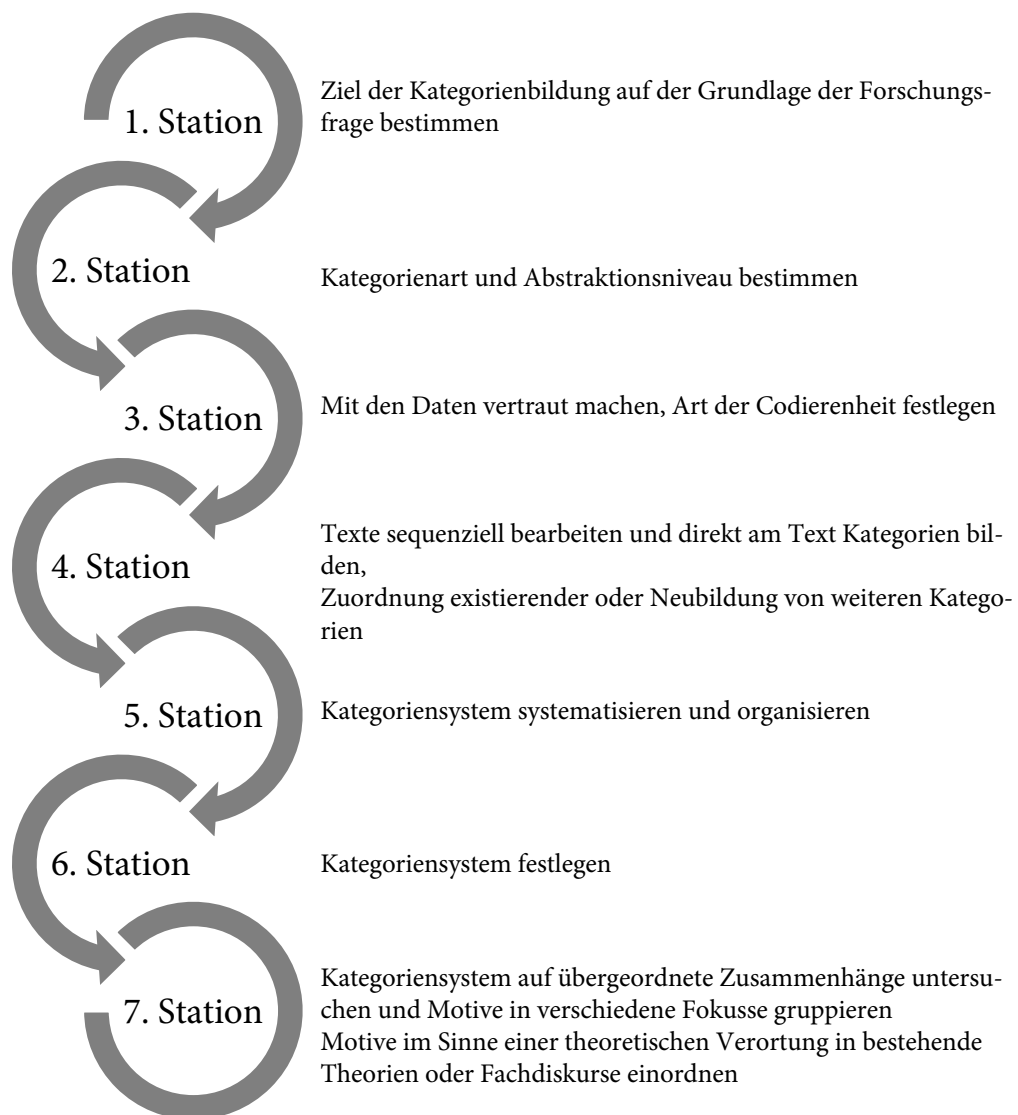


Abbildung 1: Analyseschritte der Schulbuchanalyse

(1) *Ziel der Kategorienbildung auf der Grundlage der Forschungsfrage bestimmen:* Ziel der Kategorienbildung ist die Erforschung afrikabezogener Inhalte in Schulbüchern hinsichtlich der Frage, welche Intention zugrunde liegt: Worauf zielt die Einbindung von Musik aus Afrika im Schulbuch ab? Die Intentionen sollen nicht losgelöst vom Afrikabezug und von der Unterrichtsaktion des Schulbuchmaterials abstrahiert werden, sodass die Systematisierung und Komprimierung der Analyseeinheiten drei Aspekte einschließen: Afrikabezug, Unterrichtsaktion und Intention.

(2) *Kategorienart und Abstraktionsniveau bestimmen*: Die Bestimmungen der Kategorienarten und der Abstraktionsniveaus sind abhängig von meinem Forschungsinteresse, mit der Kategorienbildung möglichst nah am Material, nah an inhaltlichen Aussagen der Autorinnen und Autoren zu bleiben. Mein Forschungsinteresse liegt, anlehnend an ein überzeugendes Argument für induktives Vorgehen wiederum von Mayring, auf einer „Erfassung des Gegenstands in der Sprache des Materials“ (Mayring ¹²2015: 86). Daher kommen auch die Kategorienbezeichnungen der Sprache des Materials nahe. Die Kategorienbezeichnungen sind Komposita, wobei das zweite Nomen auf »Motiv« festgelegt ist, um die Forschungsfrage auch terminologisch aufzugreifen.⁵⁷ Das erste Nomen der Komposita geht auf die jeweilige Intention eines Motivs zurück. Dabei handelt es sich häufig um »natürliche Kategorien« oder »In-vivo-Codes«, also um Begriffe, „die von den Handelnden im Feld selbst verwendet werden“ (Kuckartz ⁴2018: 35). Beispiele hierzu sind unter anderem »Vielfalt« (Vielfaltsmotiv), »Kulturbegegnung« (Kulturbegegnungsmotiv) und »Rhythmus« (Rhythmusmotiv). Neben natürlichen Kategorien finden »thematische Kategorien« Anwendung, bei denen die Bezeichnungen auf „ein bestimmtes Thema, auch ein bestimmtes Argument, eine bestimmte Denkfigur“ (Kuckartz ⁴2018: 34) zurückgehen. Dass die Begriffsfindung einer thematischen Kategorie Vorwissen einschließt und in dem Sinne nicht rein induktiv ist, lässt sich am Evolutionsmotiv und am Migrationsmotiv veranschaulichen.⁵⁸ Die Bezeichnung »Evolutionsmotiv« ist abgeleitet von einer den Schulbuchbeispielen zugrunde liegenden »evolutionistischen« Denkfigur. Der Terminus »Migrationsmotiv« rekurriert auf die »migrationsbezogenen« Perspektive Interkultureller Musikpädagogik. Begründungen zu den einzelnen Kategoriebezeichnungen werden zu Beginn eines Motivs dargelegt.

(3) *Mit den Daten vertraut machen und Art der Codiereinheit festlegen*: Der Umfang einer Analyseeinheit (ein Afrikabezug in einem Schulbuch) ist unterschiedlich und reicht von kurzen Absätzen zu mehreren Schulbuchseiten, auf denen Musik aus Afrika umfassend thematisiert wird. Jede Analyseeinheit muss daher individuell auf sämtliche in Verbindung zum Afrikabezug stehende Elemente untersucht werden. Hans Jünger zählt verschiedene „Informationsträger“ für das Schulmusikbuch auf, die sich auf die Analyse eines Afrikabezugs übertragen lassen. Denn je nach Gestaltung einer Schulbuchseite werden folgende Informationsträger in die Analyse ein-

⁵⁷ Zur Definition von »Motiv« s. Kap. 3.4.

⁵⁸ Ohnehin wird ein reiner, „naiver Induktivismus“ spätestens seit Immanuel Kants Kritik am frühen englischen Empirismus kaum noch ernsthaft vertreten (Kelle 2003: 6, s. a. Honnens 2017: 62, Fußnote 36).

bezogen (vgl. Jünger 2006: 79): Text (Sachtext, Dokument, Aufgabe usw.), Notentext, Bild, Tabelle, grafische Darstellung und Landkarte. Darüber hinaus sind Hinweise und Erläuterungen im Lehrerband, sofern diese publiziert worden sind, weitere wichtige Elemente der Analyse. Gelegentlich sind zusätzlich Kassetteninnencover und CD-Booklets zu recherchieren, um Informationen zu afrikabezogenen Hörbeispielen herauszufinden.

(4) *Die Texte sequenziell bearbeiten und direkt am Text Kategorien bilden. Zuordnung existierender oder Neubildung von weiteren Kategorien:* Im Analyseprozess werden sämtliche Analyseeinheiten in einer zufälligen Reihenfolge bearbeitet und Kategorien gebildet. Die vierte Station von Kuckartz' Guideline für die Kategorienbildung bedarf hohen Zeitaufwand, weil das Material gründlich erarbeitet und die Kategorienbildung sowie Kategorienzuordnung durchgängig reflektiert, revidiert und ausgeschärft wird. Die Analyse der Schulbuchmaterialien beginnt mit der Betrachtung vieler Einzelfälle, um eine Analyseeinheit hinsichtlich der drei oben genannten Aspekte zu untersuchen. Neben der Einzelanalyse ist eine Gruppenanalyse von großer Bedeutung, in der verschiedene Schulbuchbeispiele untereinander verglichen sowie Gemeinsamkeiten und Unterschiede erarbeitet werden.⁵⁹ Einzel- und Gruppenanalyse sind nicht als getrennt und linear verlaufende Analysen zu verstehen. Vielmehr sind die Analysephasen ineinandergreifende Prozesse. In der Einzelanalyse werden Kategorien generiert, während im Abgleich zu weiteren Schulbuchbeispielen zu erforschen ist, ob eine Subsumption unter einer bereits gebildeten Kategorie möglich oder eine neue Kategorie zu bilden ist. Als entscheidendes Kriterium für die Generierung einer (neuen) Kategorie ist die dem jeweiligen Schulbuchbeispiel zugrunde liegende Intention. Sofern eine Intention während des Analyseprozesses noch nicht zum Vorschein kommt, wird eine neue Kategorie generiert. Diese „Zuordnung existierender oder Neubildung von weiteren Kategorien“ ist ein zentrales Moment der vierten Station (Kuckartz 2018: 84). Aus einer Analyseeinheit können mitunter verschiedene Intentionen abgeleitet werden, sodass sie mehreren Kategorien zugeordnet wird. Für die Einzelanalyse ist eine hermeneutisch-interpretative Auswertung von großer Bedeutung. Kuckartz weist mehrfach auf eine »hermeneutisch-interpretative« Auswertung qualitativer Daten hin und betont, „den Text sorgfältig zu lesen und den subjektiven Sinn zu verstehen versuchen“ (Kuckartz 2018: 26, 47, bes. 56).

Während der Afrikabezug und die Unterrichtsaktion oftmals aus dem Schülerband direkt abzuleiten ist, gestaltet sich die Erforschung der zugrunde liegenden Intention, dem Sinn des Afrikabezugs, zuweilen schwierig. Die Gründe hierfür sind

⁵⁹ Zur Abgrenzung zwischen Einzel- und Gruppenanalyse s. a. Meyers 1976: 48 ff.

vielfältig: Ziele sind in Ausnahmefällen im Schülerband genannt. In den entsprechenden Lehrerbänden gehen die Autorinnen und Autoren zwar häufig, aber nicht immer explizit auf Ziele ein. Mitunter sind sie sehr unterschwellig oder minimiert und damit nur begrenzt analysierbar. Zuweilen stehen die benannten Ziele nicht im Zusammenhang mit dem jeweiligen Afrikabezug und sind daher für die Analyse weniger oder gar nicht relevant. Dies trifft beispielsweise zu, wenn der Afrikabezug nicht die gesamte Schulbuchseite, sondern nur einen Teilausschnitt oder gar einen kleinen Absatz betrifft. Für die Einzelanalyse ist daher eine hermeneutisch-interpretative Auswertung der gesamten Schulbuch(doppel)seite sowie ihrer didaktischen Erläuterungen im Lehrerbänd umso bedeutender, wenn der Sinn des Afrika-bezugs nicht unmittelbar zu erschließen und das Intentionale zu rekonstruieren ist. Die hermeneutisch-interpretative Auswertung zielt darauf ab, die Intention möglichst aus dem Schulbuchmaterial heraus zu rekonstruieren. Auf weiteres Kontextwissen wird erst zu einem späteren Zeitpunkt (s. u. »Motivverortung«) bewusst zurückgegriffen. Zur Veranschaulichung des hermeneutisch-interpretativen Ansatzes soll ein Schulbuchbeispiel des Evolutionsmotivs kurz beschrieben werden, auf das später detaillierter eingegangen wird (Kap. 12.1): In *Sequenzen Musik Sek. I 5/6* (1976) sind auf einer Doppelseite fünf Bilder enthalten, wobei eines ein Zitherinstrument aus Burundi zeigt. Aufgrund fehlender expliziter Hinweise zum Afrika-bezug ist eine detaillierte Betrachtung des gesamten Kontextes notwendig, um der Frage hermeneutisch nachzugehen, welche Funktion und welchen Sinn der Afrika-bezug speziell in diesem Beispiel hat. Die Teilüberschrift *Zupfinstrumente früher und heute* weist auf eine zeitliche Gegenüberstellung hin, wobei das burundische Zitherinstrument implizit einem vergangenen Zeitfenster zugeordnet ist und somit eine Konstruktion als Vorform moderner Musikinstrumente vorliegt (detaillierter Kap. 12.1.1). Dass diesem Schulbuchbeispiel ein evolutionistisches Denkmuster zugrunde liegt, ist nach heutigem Forschungsstand der Ethnomusikologie kritisch zu sehen (Kap. 12.1.3). Die dahingehende kritische Reflexion jener Schulbuchbeispiele, die ein Evolutionsmotiv aufweisen, ist – wie oben bereits herausgestellt – keineswegs als Be- oder gar Verurteilung der Schulbuchautorinnen und -autoren zu verstehen und als solche zu verwechseln. Vielmehr zielt das hermeneutische Verfahren im Sinne Friedrich Schleiermachers darauf ab, Sinnstrukturen offenzulegen, die den Schulbuchautorinnen und -autoren möglicherweise selbst nicht bekannt sind. So erinnert Schleiermacher an die „Formel, die höchste Vollkommenheit der Auslegung sei die einen Autor besser zu verstehen als er selbst von sich Rechenschaft geben könne“ (Schleiermacher 1829, ed. ²1974: 138). Auf Schleiermacher Bezug nehmend erläutert Matthias Jung, das hermeneutische Verfahren sei aber keineswegs dem Selbstverständnis des Autors überlegen, denn „das wäre ein psychologischer Fehlschluss mit ausgesprochen überheblichen Auswirkungen“.

Überlegen sei es allein bezüglich des expliziten Wissens um die Struktur des »Kompositionsprozesses«, wodurch ein besseres Verständnis des Textes ermöglicht werden könne (Jung ⁵2018: 68). Eine Rekonstruktion der Intention ist allerdings nicht in allen Analyseeinheiten möglich. Aufgrund etwaiger Parallelen zum Afrikabezug und zur Unterrichtsaktion ist es mitunter gerechtfertigt, einzelne Analyseeinheiten einem Motiv als »Zweifelsfall« zuzuordnen. Darüberhinausgehende Grenzen der Schulbuchanalyse werden in einem eigenen Kapitel thematisiert (Kap. 16).

(5) *Das Kategoriensystem systematisieren und organisieren*: Die generierten Kategorien sind sinnvoll zu ordnen und ein Kategoriensystem zu erarbeiten. Am Beispiel des Körperbewegungsmotivs soll das vorliegende Vorgehen zur Konstruktion des Kategoriensystems veranschaulicht werden: In einigen afrikabezogenen Schulbuchbeispielen liegt die Intention zugrunde, den Schülerinnen und Schülern körperbewegende Erfahrungen zu ermöglichen. In anderen wollen die Autorinnen und Autoren Hemmungen am Tanzen abbauen und in Dritten soll die Körpermotorik und Körperkoordination verbessert werden. Alle teilen eine gemeinsame Richtung: Die Intention ist auf Körperbewegung ausgerichtet, in der Analyse zusammengefasst als »Körperbewegungscharakteristik« (Kap. 13.1). Nach diesem Vorgehen werden alle Analyseeinheiten auf Gemeinsamkeiten hinsichtlich der Intentionen geordnet, wobei eine innere Differenzierung in der Ergebnispräsentation beibehalten wird und an den jeweiligen Unterkapiteln erkennbar ist. Wenngleich irgendwann ein Zeitpunkt erreicht ist, „wo (fast) keine neuen Kategorien mehr gebildet werden“ (Kuckartz ⁴2018: 85), steht bis zuletzt das Primat der Offenheit im Fokus des Analyseprozesses, sodass auch verbleibende Schulbuchmaterialien auf neue Kategorien untersucht werden. Insofern ist ein Einwand von Jan Kruse – zumindest für die vorliegende Schulbuchanalyse – zurückzuweisen. Denn seiner Erfahrung nach zeige sich oftmals in der Forschungspraxis, „dass *eine* Analyse für *das* Kategoriensystem auffindbar ist und nicht umgekehrt *ein* Kategoriensystem für *die* Analyse“. Daraus zieht Kruse die Schlussfolgerung: „Das Instrument mutiert zum dogmatischen Regelwerk und dominiert den Analyseprozess vollständig, so dass die eigentlichen Daten regelrecht aus dem Fokus geraten zugunsten des ‚Kodierapparats‘“ (Kruse ²2015: 406, Hervorhebungen im Original). Seine Kritik mag auf einige Forschungsvorgehen zutreffen und gerechtfertigt sein, darf hingegen nicht generalisiert werden und zu einer allgemeinen kritischen Abweisung von Kategoriensystemen führen.

(6) *Das Kategoriensystem festlegen*: Eine inhaltsanalytische Klassifizierung und die Konstruktion eines Kategoriensystems, wie hier für Motive afrikabezogener Schulbuchmaterialien dargelegt wird, führt eine unvermeidliche Reduktion mit sich: Der Einzelfall rückt in den Hintergrund und wird zur Beantwortung der Forschungsfrage abstrahiert. Dass hierbei Informationen über den Einzelfall verloren gehen, ist zweifelsohne der Fall, aber eine Notwendigkeit in jeder Inhaltsanalyse: „Der pragmatische Sinn jeder Inhaltsanalyse besteht letztlich darin, unter einer bestimmten forschungsleitenden Perspektive Komplexität zu reduzieren“ (Früh ⁸2015: 44, s. a. Kuckartz ⁴2018: 32). Eine Reduktion von Komplexität ist folglich unabdingbar, um die Forschungsfrage gezielt und (gerade) über den Einzelfall hinaus beantworten zu können. Die Qualität einer kategorienbasierten und systematischen Vorgehensweise stellt Kuckartz überzeugend heraus. Denn sie „bewahrt vor voreiligen, nur auf wenige Fälle bezogenen Schlussfolgerungen und schützt die Forschenden vor der Suggestion des Einzelfalls“ (Kuckartz ⁴2018: 53). Das Ergebnis der Schulbuchanalyse ist die Konstruktion eines Kategoriensystems, das sich aus 13 eindeutig definierten Kategorien zusammensetzt. Folglich lassen sich aus den afrikabezogenen Schulbuchmaterialien gemeinsame Muster hinsichtlich zugrunde liegender Intentionen ableiten, die in 13 verschiedenen Motiven zu differenzieren sind. Zur *Konkretisierung der Forschungsfrage* (Kap. 2.2.3) ist ein Brief von Rudolf Nykrin, Mitherausgeber von *Spielpläne Musik 7/8* (1986), zitiert worden, der den Ethnologen Ivo Strecker nach seinen Motiven, das Leben der Hamar zu erforschen, befragt. Ivo Strecker antwortet unter anderem: „Auch die Frage nach dem Sinn der Beschäftigung mit anderen Kulturen ist schwierig, weil es auf sie unendlich viele Antworten gibt“ (*Spielpläne Musik 7/8*, Lehrerband 1992: 160). Hinsichtlich der Frage nach dem Sinn der Beschäftigung mit afrikanischen Kulturen im Schulbuch kann konstatiert werden, dass es eben nicht unendlich viele Antworten gibt. Insgesamt sind 254 wiederkehrende Motive festzustellen, die sich zu 13 verschiedenen Motiven verdichten lassen (einen Überblick über die *Chronologische Häufigkeitsverteilung der Motive* zeigt die Tabelle 16).

Die Darlegung der Analyseergebnisse folgt einer bestimmten Reihenfolge: Einleitend zu jedem Motiv werden die drei Aspekte – Afrikabezug, Unterrichtsaktion, Intention – als »Charakteristikum« tabellarisch vorangestellt, um zum einen im Sinne einer Kategoriendefinition Transparenz und Nachvollziehbarkeit zu gewährleisten. Zum anderen ist anhand des Charakteristikums die spezifische Eigenart eines Motivs unmittelbar zu erkennen und auf einen Blick zu erfassen, (a) inwiefern sich im Motiv der Afrikabezug äußert, (b) was die Schülerinnen und Schüler im unmittelbaren Kontext des Afrikabezugs machen sollen, wie die Unterrichtsaktion aussieht und (c) welche Intention dem Schulbuchmaterial zugrunde liegt. Durch

die strukturierte Zusammenfassung kommen Homologien verschiedener Schulbuchbeispiele eines Motivs stärker zum Ausdruck. Außerdem können die 13 Motive entlang der jeweilig erarbeiteten Charakteristika systematischer verglichen werden. Auf die Darlegung des Charakteristikums eines Motivs folgt eine detaillierte Beschreibung exemplarisch ausgewählter Schulbuchbeispiele, um das Motiv und seine charakteristischen Merkmale zu veranschaulichen.

An dieser Stelle ist folgende Bedingung für ein »Motiv« zu explizieren: Jedes Motiv kann durch mindestens fünf verschiedene Analyseeinheiten belegt werden. In den meisten Motiven, insbesondere der Fokusse III, IV und V, übertrifft die Anzahl der Analyseeinheiten ein Vielfaches dessen.⁶⁰ Allein für die zwei Motive des ersten Fokus lassen sich „nur“ vier (Migrationsmotiv im engeren Sinne) beziehungsweise drei (Migrationsmotiv im weiteren Sinne) Analyseeinheiten aufzeigen. Aufgrund der geringen Quantität werden die Motive allen anderen Motiven vorangestellt. Warum die beiden Motive trotzdem in der Darlegung der Analyseergebnisse berücksichtigt werden, wird im elften Kapitel begründet. Auf die Quantität als Bedingung für ein Motiv ist aus dem Grund explizit einzugehen, weil das Forschungsinteresse nicht auf der Betrachtung eines Einzelfalls liegt, sondern gemeinsame Muster, also Homologien verschiedener afrikabezogener Schulbuchbeispiele eruiert werden sollen. Sofern keine Gemeinsamkeiten zwischen verschiedenen Analyseeinheiten festzustellen und nicht mindestens fünf Belege aufzuzeigen sind, bleibt eine Intention unberücksichtigt. Dementsprechend weist das Kategoriensystem auch nicht sämtliche Intentionen auf, die in afrikabezogenen Schulbuchmaterialien zu finden sind. Durch eine gezielte Einzelanalyse könnten möglicherweise weitere, vereinzelt auftretende Intentionen aufgedeckt werden, die für meine Forschungsfrage aber keine Relevanz haben. Ein Motiv steht weder für einen Einzelfall noch darf anders herum der Fehlschluss folgen, eine einzelne Analyseeinheit enthalte nur ein Motiv. Wie oben bereits betont, weist eine Analyseeinheit mitunter (aber nicht immer) verschiedene Intentionen auf, sodass sie mehreren Kategorien und damit mehreren Motiven zuzuordnen ist. Auch die Verknüpfung bestimmter Motive zeigt sich bisweilen als ein kollektives Muster, das als »Schnittstelle« auszuweisen und gesondert zu veranschaulichen ist.

⁶⁰ In der Darlegung eines Motivs werden sämtliche Analyseeinheiten aufgelistet. Aufgrund der Vielzahl an Analyseeinheiten fallen manche Fußnoten opulent aus.

(7) Die vorangegangenen sechs Stationen der Guideline nach Kuckartz (2018: 83 ff.) werden durch zwei weitere Analyseschritte ergänzt: Erstens liegt das Forschungsinteresse neben der Erarbeitung verschiedener Kategorien, also der systematischen Erforschung von Homologien innerhalb eines Motivs, auch darauf, den Blick auf das gesamte Kategoriensystem zu richten und übergeordnete Zusammenhänge, Homologien zwischen einzelnen Motiven, herauszufinden. Die Offenlegung von gemeinsamen Mustern verschiedener Motive ist ein großer Mehrwert für die Schulbuchanalyse, weil die Bandbreite an Beweggründen, Musik aus Afrika im Schulbuch einzubringen, an unterschiedlichen Interessenschwerpunkten der Autorinnen und Autoren festzumachen ist. Anstelle von »Interessenschwerpunkt« wird der kürzere Terminus »Fokus« verwendet. Die 13 Motive zeigen im Vergleich untereinander mitunter weitere Homologien auf, sodass sie sich unter fünf Fokusse subsumtionslogisch zusammenfassen lassen: Im ersten Fokus *Migration* sind das Migrationsmotiv im engeren Sinne und das Migrationsmotiv im weiteren Sinne zusammengefasst, der zweite Fokus *Das Zeitliche als didaktisches Mittel* enthält das Evolutions- und das Funktionsmotiv, der dritte Fokus *Faszinosum Musizierpraxis* schließt fünf Motive ein (Körperbewegungs-, Rhythmus-, Experiment-, Animations- und Musiziermotiv), im vierten Fokus *Räumliche Grenzüberschreitungen* werden gemeinsame Strukturen zwischen dem Vielfalts-, dem Kulturbegegnungs- und dem Akkulturationsmotiv deutlich und schließlich ist das Ethikmotiv einem eigenen fünften Fokus *Projektionen* zugeordnet. Die Zusammenführung einzelner Motive zu einem Fokus sowie die Termini werden in der Darlegung der Ergebnisse begründend dargelegt (beginnend mit Kap. 11).

Eine zweite weitere Analyseleistung besteht darin, an die Motive (mit Ausnahme des Fokus IV, zur Begründung s. u.) eine »Motivverortung« anzuschließen, ohne einem deduktiven Vorgehen Vorrang zu geben (s. o.). Im Sinne einer theoretischen Verortung sollen die Motive in bestehende Theorien oder Fachdiskurse eingeordnet, an ihnen gespiegelt und Beobachtungen oder offene Fragen aufgezeigt werden. Der Mehrwert dieser Motivverortungen liegt darin, über die bloße Darlegung des Kategoriensystem hinauszugehen und nicht nur die Kategorien induktiv zu bilden, zu ordnen und zu beschreiben, sondern die einzelnen Motive oder Fokusse nochmals inhaltlich zu vertiefen. Die Motivverortungen schließen bewusst an die Motive anstatt sie einzuleiten, geleitet von der Prämisse, die Forschungsfrage ausgehend vom Material und nicht deduktiv ausgehend von allgemeinen Theorien zu beantworten. Dass es in den Motivverortungen um eine zusammenfassende Darstellung ausgewählter Aspekte geht, muss nicht betont werden. Detailliertere und umfassendere Motivverortungen wären zwar möglich gewesen, hätten aber einen überbordenden Umfang der Dissertation zur Folge gehabt.

Im Einzelnen sehen die Motivverortungen wie folgt aus: Die zwei Motive des *Fokus I: Migration* machen deutlich, inwiefern die Themenbereiche Afrika und Migration in der Schulbuchpraxis aufeinandertreffen. Da die Interkulturelle Musikpädagogik in eine musikkulturelle und eine migrationsbezogene Perspektive zu unterscheiden ist (Kap. 2.2.1), weisen das »Migrationsmotiv im engeren Sinne« und das »Migrationsmotiv im weiteren Sinne« Schnittstellen beider Perspektiven auf. Die Verknüpfung beider Perspektiven wirft jedoch Fragen auf, die anlehnend an den Diskurs der migrationsbezogenen Perspektive Interkultureller Musikpädagogik dargelegt werden (Kap. 11.3). Für die zwei Motive des *Fokus II: Das Zeitliche als didaktisches Mittel* wird aus inhaltlichen Gründen keine gemeinsame Motivverortung folgen. Das »Evolutionismotiv« ist in die Evolutionismustheorie einzuordnen, wobei geschichtliche Hintergründe ebenso einbezogen werden wie die Abwendung evolutionistischen Denkens in der Musikethnologie. Ausgehend davon folgt eine kritische Rekapitulation des Evolutionismotivs in Schulbüchern (Kap. 12.1.3). Für das »Funktionsmotiv« wird eine separierte Motivverortung erarbeitet, da eine genauere Betrachtung des Funktionsbegriffs für die Verortung und Erörterung des Funktionsmotivs notwendig ist und die Rekonstruktion einer übergeordneten Intention für den Afrikabezug in Schulbuchmaterialien möglich macht (Kap. 12.2.3). Sämtliche Motive des *Fokus III: Faszinosum Musizierpraxis* – das »Körperbewegungs-«, das »Rhythmus-«, das »Experiment-«, das »Animations-« und das »Musiziermotiv« – sind auf Musizierpraxis ausgerichtet. Deshalb folgt eine gemeinsame Motivverortung in den Themenkomplex *afrikabezogene Musizierpraxis*, in dem drei übergeordnete Zusammenhänge deutlich werden: Zwischen der musikpädagogischen Wende zur Musizierpraxis im Allgemeinen und der Beschäftigung mit Musik aus Afrika im Speziellen, zwischen afrikabezogenen musizierpraktischen Ansätzen und der Rock-Pop-Didaktik sowie zwischen einer musikpädagogischen Grundsatzdebatte über musizierpraktische Anteile im Musikunterricht und spezifische Vorbehalte gegenüber einem musizierpraktischen Umgang mit Musik aus Afrika (Kap. 13.6). Die drei Motive des *Fokus IV: Räumliche Grenzüberschreitungen* heben sich in der Hinsicht von allen anderen Motiven ab, als von einem Primärinteresse an afrikanischen Musikkulturen gesprochen werden kann und das Kennenlernen afrikanischer Musikkulturen um ihrer selbst willen intendiert ist (hierzu Einleitung in Kap. 14). Folglich ist die Intention im Afrikabezug begründet. In der anschließenden *Motivverortung: Primärinteresse* (Kap. 14.4) werden ausgewählte Analyseergebnisse herausgegriffen und skizzenhaft problematisiert, um die Notwendigkeit weitergehender Diskussionen und Untersuchungen aufzuzeigen. In *Fokus V: Projektionen* ist allein das »Ethikmotiv« subsumiert. In der Motivverortung wird die Verwendung des Toleranzbegriffs in Schulbüchern mit dem Toleranzbegriff nach

Joachim Gauck (2020) verglichen und die sowohl terminologische als auch inhaltliche Diffusität des Terminus anhand einiger Fragen erörtert. Daran anschließend folgt eine Verortung in die musikpädagogische Diskussion um ethische Zielvorstellungen (Kap. 15.6).

Im Anschluss an die Schulbuchanalyse folgt ein abschließender Motivvergleich zu Afrikabezügen in Unterrichtsmaterialien musikpädagogischer Fachzeitschriften (Kap. 17). Die Titel der untersuchten Zeitschriften sind bereits oben genannt. Der zweite Block an Analyseeinheiten umfasst musikdidaktische Materialien, die seit den 1990er-Jahren in musikpädagogischen Zeitschriften veröffentlicht worden sind. Identisch zur Zusammenstellung der Analyseeinheiten für die Schulbuchanalyse werden Afrikabezüge in Verbindung mit Jazz, Blues, Black Music sowie Rock- und Popmusik sowie in Verbindung mit Neuer Musik nicht berücksichtigt.⁶¹ Das Augenmerk liegt, parallel zur Schulbuchanalyse, auf expliziten und impliziten Motiven, wobei die Ergebnisse im direkten Vergleich zu den Erkenntnissen aus der Schulbuchanalyse dargelegt werden.

2.3.3 Teil D: Begegnungen

Die Aufarbeitung wesentlicher historischer Meilensteine (Teil B) zeigt auf, inwiefern das Forschungsthema *Musik aus Afrika in der Musikdidaktik* von einzelnen Personen vorangebracht worden ist. Seit den 1990er-Jahren zählen hierzu insbesondere Volker Schütz, Thomas Ott und Markus Detterbeck, die in Einzelinterviews befragt wurden.

Vorbereitung und Durchführung der Interviews

Um eine imaginäre Zeitreise zu den Anfängen der Beschäftigung mit Musik aus Afrika anzustoßen und eine offene Erzählsituation herzustellen, wird die Form eines teilstrukturierten Leitfadeninterviews ausgewählt. Der Leitfaden ist nach dem SPSS-Prinzip von Cornelia Helfferich erstellt, das für die Erarbeitung vier Schritte vorsieht: Das Sammeln von Fragen, das Prüfen der gesammelten Fragen hinsichtlich der Aspekte Vorwissen und Offenheit, das Sortieren und schließlich das Subsumieren der Fragen (Helfferich 2011: 182 ff.). Das Leitfadeninterview besteht aus drei Blöcken mit jeweils einer erzählgenerierenden Einstiegsfrage sowie untergeordneten Nachfragen. Die erste Leitfrage richtet den Blick auf die Anfänge des Interesses an Musik aus Afrika und zielt auf eine ausführliche autobiographische

⁶¹ Betroffen sind die Beiträge von Detterbeck/Schmid 2008: 62 ff., Münzmay 2009: 10 ff., Allwardt 2014: 50 ff., Lugert/Neumann 1994: 8 ff. und Peter 2010: 14 ff. Zu Afrikabezügen in Verbindung mit Neuer Musik vgl. Götte 2004: 40 ff. und von Adam-Schmidmeier 2011: 40 ff.

Erzählung ab: *Erzählen Sie doch mal von der Anfangszeit, als Sie begonnen haben, sich mit afrikanischer Musik zu beschäftigen.* Ein zweiter Schwerpunkt verlagert das Interesse von der Vergangenheit auf die Gegenwart und fragt implizit nach den Intentionen, aus heutiger Sicht Musik aus Afrika im Musikunterricht einzubringen: *Wenn Sie morgen eine Unterrichtsstunde zum Thema Afrika halten müssten, was würden Sie machen?* Außerdem wird nachgefragt, *und können Sie konkretisieren, woraufes Ihnen in dieser Unterrichtsstunde besonders ankäme?* Der dritte – bewusst provozierende – Schwerpunkt ist insofern allgemeiner gefasst, als losgelöst vom Thema Musik aus Afrika angeregt wird, über Intentionen des Musikunterrichts zu sprechen: *Was denken Sie über die These, man könne den Musikunterricht auch abschaffen?*

Die Interviews mit Prof. Dr. Volker Schütz, Prof. Dr. Thomas Ott und Dr. Markus Detterbeck führte ich zwischen November 2017 und Januar 2018 in Lüneburg, Berlin und Bensheim durch. Eine Anonymisierung der Interviews war zunächst geplant. Allerdings ist das Thema *Musik aus Afrika in der Musikdidaktik* ein spezielles und die Anzahl der in Frage kommenden Autoren in einer ohnehin überschaubaren Community der Musikpädagogik begrenzt, sodass die Umsetzung der Datenschutzregelung Schwierigkeiten bereitet hätte. Im Einvernehmen der drei Interviewten wird daher auf eine Anonymisierung verzichtet. Die ausführlichen, autobiographischen Erzählungen erweisen sich als eine gewinnbringende Ergänzung zur Historiographie (Teil B). Aus dem Grund bin ich meinen Gesprächspartnern sehr dankbar, sich für eine Befragung bereit erklärt zu haben.

Transkription der Interviews

Die Transkription der drei Interviews erfolgt unter Beachtung der Transkriptionsrichtlinien, die Ralf Bohnsack innerhalb seiner Einführung in die *Rekonstruktive Sozialforschung* vorschlägt (Bohnsack ¹⁰2021: 255 f.). Im Vergleich zu anderen Transkriptionsvorschlägen beschränkt sich Bohnsack auf wesentliche Regeln, deren Anwendung mit Blick auf das vorliegende Forschungsinteresse sowohl angemessen als auch ausreichend ist (Tabelle 1):

Übersicht der Transkriptionsregeln nach TiQ (Talk in Qualitative Social Research)	
[Beginn einer Überlappung bzw. direkter Anschluss beim Sprecherwechsel
]	Ende einer Überlappung
(.)	Pause bis zu einer Sekunde
(2)	Anzahl der Sekunden, die eine Pause dauert
<u>nein</u>	betont
nein	laut (in Relation zur üblichen Lautstärke des Sprechers/der Sprecherin)
°nein°	sehr leise (in Relation zur üblichen Lautstärke des Sprechers/der Sprecherin)
.	stark sinkende Intonation
;	schwach sinkende Intonation
?	stark steigende Intonation
,	schwach steigende Intonation
viellei-	Abbruch eines Wortes
oh=nee	Wortverschleifung
nei::n	Dehnung, die Häufigkeit vom : entspricht der Länge der Dehnung
(doch)	Unsicherheit bei der Transkription, schwer verständliche Äußerungen
()	unverständliche Äußerungen, die Länge der Klammer entspricht etwa der Dauer der unverständlichen Äußerung
((stöhnt))	Kommentare bzw. Anmerkungen zu parasprachlichen, nicht-verbalen oder gesprächsexternen Ereignissen; die Länge der Klammer entspricht im Falle der Kommentierung parasprachlicher Äußerungen (z.B. Stöhnen) etwa der Dauer der Äußerung. In vereinfachten Versionen des Transkriptionssystems kann auch Lachen auf diese Weise symbolisiert werden.
//mmh//	Hörersignal des Interviewers, wenn das „mhm“ nicht überlappend ist
Groß- und Kleinschreibung: Hauptwörter werden großgeschrieben, und bei Neuansetzen eines Sprechers/einer Sprecherin am Beginn eines ‚Häkchens‘ wird das erste Wort mit Großbuchstaben begonnen. Nach Satzzeichen wird klein weitergeschrieben, um deutlich zu machen, dass Satzzeichen die Intonation anzeigen und nicht grammatikalisch gesetzt werden.	

Bohnsack ¹⁰2021: 255 f.

Tabelle 1: Transkriptionsregeln

Auswertung der Interviews

Durch die oben aufgezeigten Erzählstimuli ließen sich die Interviewten auf ausführliche und überaus detailreiche, autobiographische Erzählungen ein. Daher bieten die Interviews eine Vielzahl an thematischen Anknüpfungspunkten, von denen aus das Forschungsfeld *Afrika in der Musikdidaktik* vermessen werden könnte. Aufgrund der Motivverortungen in Teil C (hierzu Kap. 2.3.2, siebte Station), auf die nicht aus pragmatischen Gründen verzichtet werden sollte, lässt es der Umfang der Dissertation nicht zu, neben einer umfassenden Schulbuchanalyse eine ebenso detaillierte Interviewstudie durchzuführen. Aus diesem Grund erhebt die Auswertung der drei Interviews keinen Anspruch auf eine vollwertige empirische Studie. Die Interviews werden Teil einer Folgestudie sein und dort eingehender ausgewertet. Für das Kapitel *Begegnungen* besteht das Ziel allein darin, einige Aspekte aus den drei Interviews auszuwählen und hierdurch Potenziale aufzuzeigen, inwiefern

anhand von Interviews weitere Erkenntnisse über die Motivlage von Schulbuchautoren zu gewinnen sind, die sich aus Schulbüchern nicht rekonstruieren lassen. Das Augenmerk liegt folglich erneut auf der Analyse von Motiven und Zielen, die im Zusammenhang mit der Thematisierung von Musik aus Afrika zur Sprache kommen. Dabei wird die Motivlage von zwei Perspektiven aus betrachtet: Parallel zur Schulbuchanalyse (Teil C) liegt das Forschungsinteresse auf Motiven mit einem direkten Bezug auf die Musikdidaktik, also auf Beweggründe der Interviewten, warum Musik aus Afrika im Musikunterricht ihrer Meinung nach thematisiert werden sollte. Die zweite Perspektive ist als Anknüpfung an die Historiographie (Teil B) zu sehen und der Absicht geschuldet, autobiographische Einblicke in die damalige Zeit zu erhalten und hermeneutisch zu erforschen, aus welchen Beweggründen eine Beschäftigung mit Musik aus Afrika begann. Die zweite Perspektive fragt nach dem Interesse von Volker Schütz, Thomas Ott und Markus Detterbeck und damit nach den Anfängen. Anhand beider Perspektiven können autobiographische Beweggründe und musikdidaktische Motive verglichen sowie Gemeinsamkeiten und Unterschiede herausgearbeitet werden. Die drei Interviews wurden als Erstes einzeln ausgewertet und erst als Zweites miteinander in Beziehung gesetzt. Insofern gleicht das methodische Vorgehen im ersten Schritt den oben zitierten Forschungsprinzipien einer »Hermeneutik im engen Sinne« (Clausen/Cvetko/Hörmann et al. 2020: 542 ff.), zumal der Analysefokus auf dem Einzelfall (ein einzelnes Interview) und dezidiert auf den Intentionen liegt. Im zweiten Schritt ist der Vergleich ein wichtiges Analyseinstrument, um sowohl die Interviewten untereinander in Beziehung zu setzen als auch die Intentionen mit den Ergebnissen der Schulbuchanalyse abzugleichen. Die zusammenfassende Darstellung einzelner Aspekte der drei Interviews ist also zum einen als Ergänzung zur Historiographie in Teil B als auch zur Weiterführung der Ergebnisse aus der Schulbuchanalyse in Teil C zu sehen.

Exkurs: Darf ich über Afrika in der Musikdidaktik forschen? Eine Stellungnahme

Aufgrund der normativen, zuweilen ideologischen aufgeladenheit des Diskurses interkultureller (Musik-)Pädagogik sowie der zunehmenden Diskussionen um »Cultural Appropriation« soll ein Exkurs eingeschoben werden, in dem ich ausgehend von drei Blickrichtungen zu folgender Frage Stellung nehme: Darf ich über Afrika in der Musikdidaktik forschen?

(1) Die Erforschung des Themenfeldes *Afrika in der Musikdidaktik* fordert eine kontinuierliche Reflexion des Sprachgebrauchs, nicht nur, aber besonders wegen der Bezeichnung »Afrika« sowie eine Begründung dieser begrifflichen Ein- und zugleich notwendigen Abgrenzung. Die Diskussion innerhalb der Interkulturellen

(Musik-)Pädagogik über einen sensiblen Sprachgebrauch ist inzwischen essentiell geworden und keineswegs zu bagatellisieren. Es ist notwendig, die Verwendung von Sprache zu hinterfragen sowie (auch darüberhinausgehend) implizite wie explizite Machtstrukturen und Hegemonien innerhalb der Interkulturellen Musikpädagogik aufzudecken (u. a. Barth/Honnens 2022: 156, s. a. Buchborn/Schmauder/Tralle/Völker 2021: 43 ff.). Nichtsdestoweniger muss vor Augen geführt werden, dass mitunter eine Generalkritik im Raum steht, die zu Unsicherheiten im Sprachgebrauch führt. Georg Auernheimer etwa räumt der Diskussion über eine „korrekte Sprache“ ein eigenes Unterkapitel in seiner *Einführung in die Interkulturelle Pädagogik* (82016) ein und stellt heraus: „Im Bereich interkultureller Bildungsarbeit und Kommunikation ist man stets mit dem möglichen Vorwurf einer inkorrekten Sprachverwendung konfrontiert, entweder weil die verwendeten Begriffe nicht dem innerfachlichen Diskussionstand entsprechen oder weil Gruppenbezeichnungen wie ‚Ausländer‘ als diskriminierend und ausgrenzend gelten“ (Auernheimer 82016: 22 ff.). Ein reflektierter Sprachgebrauch ist erforderlich, ein auf Kritik fokussierter Generalverdacht für jedwede Kommunikation und Forschung hinderlich.

Inwiefern das Thema *Afrika in der Musikdidaktik* sprachlich anstößig und problematisch wirken kann, erlebte ich selbst im Verlaufe meiner Forschung. Zwei Erfahrungen meiner Promotionszeit sollen veranschaulichen, in welche Richtung eine meines Erachtens überbewertete sprachliche Dekonstruktion gehen kann: Im Anschluss an einen Vortrag über mein Dissertationsprojekt wurde einmal die Frage an mich gerichtet, was ich unter »Afrika« verstehe und, ob ich mir der Brisanz dieser Eingrenzung bewusst sei. Auch wenn ich mich zuvor schon mit ethnomusikologischen Begriffsdefinitionen von »Afrika« auseinandergesetzt hatte, überraschte mich diese Frage aufgrund ihres ideologischen Impetus und des impliziten Einwands, nicht unreflektiert von »Afrika« sprechen zu dürfen. Schon hier sei angemerkt,⁶² dass ich den Terminus »Afrika« in meiner Arbeit als eine geographische Bezeichnung eines (eindeutig definierten) Kontinents verstehe: Afrika ist der drittgrößte Kontinent und erstreckt sich vom nördlichsten Punkt am Ra's al-Abyad/Cap Blanc in Tunesien bis zum südlichsten Punkt am Cape Agulhas in Südafrika sowie im Westen vom Inselstaat Kap Verde bis zum Kap Hafun im Osten Somalias. Zugleich wird in dieser Arbeit der Terminus »Afrika« verwendet, wenn im musikpädagogischen Diskurs, in Schulmusikbüchern und in musikpädagogischen Zeitschriften entweder dezidiert von »Afrika« gesprochen wird oder sich die dort erwähnten Länder-, Regionen-, Städte- oder Gesellschaftsbezeichnungen auf dem Kontinent befinden. An keiner Stelle geht es um *meine* Konstruktion von »Afrika«.

⁶² Weiteres zum Terminus »Afrika« in Kap. 3.1.

Eine zweite Erfahrung scheint mir nicht weniger ideologisch aufgeregt zu sein: Innerhalb des von mir analysierten »Migrationsmotivs im weiteren Sinne« stelle ich eine Schulbuchseite aus *Sequenzen Musik. I 5/6* (1976) vor, auf der am Beispiel einer tunesischen Textilfabrik auf mögliche Probleme von »Gastarbeitern« in Deutschland aufmerksam gemacht werden soll (Kap. 11.2). In diesem Kontext verwende ich den Terminus »Tunesier« als eine Einwohnerbezeichnung, für den mir in einem wissenschaftlichen Austausch mehrfach nahegelegt wurde, ihn in einfache Anführungszeichen zu setzen, um die Bedeutung abzuschwächen. Einfache Anführungszeichen sind zwar mancherorts sinnvoll, nicht aber bei geographischen Eingrenzungen (»Afrika«, »Tunesien«) oder Einwohnerbezeichnungen (»Tunesier«). Dies wäre meines Erachtens eine überbewertete Dekonstruktion sprachlich notwendiger Eingrenzungen. Dennoch verlangt die Kommunikation über »Afrika« eine besonders hohe sprachliche Sensibilität und Reflexion, nicht ohne Grund gaben Susan Arndt und Antje Hornscheidt ein kritisches Nachschlagewerk eigens für *Afrika und die deutsche Sprache* heraus, das erstmals 2004 erschienen ist. Die Nachfrage nach einem solchen Nachschlagewerk scheint so groß zu sein, dass eine dritte Auflage im Jahr 2018 veröffentlicht worden ist. In diesem Nachschlagewerk werden hingegen nicht Kontinent- oder Länderbezeichnungen reflektiert oder kritisch hinterfragt, sondern kolonialistische und rassistische Konstruktionen wie »Buschmänner«, »Naturvölker«, »Stamm« und viele mehr. Eine dahingehende Reflexion des Sprachgebrauchs und eine Dekonstruktion von Machtmechanismen sind unumstritten wichtig und essentiell. Hingegen führt eine darüberhinausgehende Infragestellung aller Kategorien, etwa von Kontinent- und Länderbezeichnungen, zu einer Ohnmacht der Kommunikation: Jegliche Grenzen als kritisch und politisch inkorrekt zu bezeichnen, sämtliche sprachliche Kategorien auflösen zu wollen, führt letztlich zu einer Handlungsunfähigkeit der Forschung. Denn wissenschaftliche Forschung benötigt (heuristische) Kategorien und festgelegte Termini. Hier würde eine Diskussion über sprachliche Reflexion, die nur auf Dekonstruktion abzielt, ad absurdum geführt.

(2) Spätestens seit der Dissertation von Olivier Blanchard ist es wahrscheinlich geworden, mit dem Forschungsthema *Afrika in der Musikdidaktik* auf vehemente Kritik zu stoßen und den Verdacht zu erregen, eine vermeintliche eurozentristische Perspektive einzunehmen. In seiner Dissertation *Hegemonie im Musikunterricht – Die Befremdung der eigenen Kultur als Bedingung für den verständigen Umgang mit kultureller Diversität* (2019) arbeitet Blanchard im ersten Teil konzeptionelle musikpädagogische Texte über den Umgang mit kultureller Diversität beeindruckend umfangreich auf und unterzieht sie einer kritischen Reflexion. Wenngleich seine Darlegung in größten Teilen nachvollziehbar ist, erscheint das fundamentale Urteil

vermessen: Der musikpädagogische Umgang mit kultureller Diversität sei „essenziellistisch und eurozentristisch geprägt“ (Blanchard 2019: 16).⁶³ Der Notwendigkeit einer kritischen Selbstreflexion der eigenen Wissensordnungen, wie sie Blanchard fordert, ist selbstredend zuzustimmen. Sein dahingehender Impuls ist zunächst ein durchaus redlicher für die Reflexion des eigenen Denkens und Handelns. Nichtsdestoweniger potenziert eine solch durchgreifende Dekonstruktion sprachliche Unsicherheiten. Nach Blanchard dürften einfache Anführungszeichen zur Regel werden, wenn etwa über ‚Musik‘, ‚Rhythmus‘, ‚Ton‘ und ‚Harmonie‘ gesprochen wird (Vgl. Blanchard 2019: 306 f. und 327). Eingrenzungen und Abgrenzungen sind hingegen notwendig, um kommunizieren (und forschen) zu können.

Daher stellt sich die Frage, wie Musikunterricht laut Blanchard auszusehen hätte, ohne dem Vorwurf des Essenzialismus und Eurozentrismus ausgesetzt zu sein. Wenig überzeugend ist, dass Blanchard selbst keine konkreten Gegenvorschläge für den musikpädagogischen Umgang mit kultureller Diversität unterbreitet, was an sich nicht überrascht, zu groß wäre die Gefahr, sich begrifflich festlegen zu müssen und selbst in das Fahrwasser eines von ihm beschworenen Eurozentrismus zu geraten. Er selbst räumt ein, „dass ein Missverstehen von Unterrichtsbeispielen, im Sinne einer Anleitung, wie ein verständnisvoller Umgang mit kultureller Diversität im Unterricht zu vermitteln ist, die beschriebenen Probleme nicht eliminieren, sondern im Gegenteil potenziell verschärfen würden“ (Blanchard 2019: 321 f.). Grundsätzlich zu hinterfragen bleibt folglich, ob und wie die Erarbeitung einer *Didaktik der Dekonstruktion* mit der einhergehenden Forderung, „den Sachverhalt in seiner ganzen Komplexität anzueignen“ (Blanchard 2019: 322), zu realisieren ist. Seine *Konsequenzen für den Musikunterricht* gliedert Blanchard in drei Ebenen: 1. ‚Kulturen‘ als Konstruktionen offenlegen, 2. Wissensordnungen, die diesen Konstruktionen zugrunde liegen, als sozial konstruiert erfahrbar werden lassen, 3. Folgen dieser Wissensordnungen unter einem erkenntnistheoretischen Aspekt thematisieren (Blanchard 2019: 319 ff.). Gleichwohl diese Konsequenzen zunächst nachvollziehbar und überzeugend klingen mögen, stellt sich sowohl die Frage nach einer konkreten Umsetzung im Musikunterricht als auch die Realisierung der drei Ebenen insbesondere mit Schülerinnen und Schülern der Grundschule und der Sekun-

⁶³ Über den häufig zu hörenden Vorwurf des Eurozentrismus schreibt die Journalistin Maritta Tkalec provokant: „Wie auch sonst? Europa denkt europäisch, China chinesisch. Die Erwartung, Europäer könnten afrikazentristisch, südseezentristisch, indienzentristisch oder arabienzentristisch denken, wäre pure Anmaßung. Eine höhere Form von Kolonialismus nach dem Motto: Europas Einfühlsamkeit ist ohnegleichen“ (Tkalec 2021). Diese Provokation äußert Tkalec im September 2021 als Beitrag zur Debatte über das Humboldt-Forum in der *Berliner Zeitung*. Dabei spielt sie nicht Eurozentrismus per se ab, sondern richtet den Blickwinkel auf Fragen, die ihrer Ansicht nach notwendiger zu klären wären.

darstufe I. Denn angesichts der exorbitanten Reflexions- und Abstraktionsforderungen ist zu vermuten, Schülerinnen und Schüler bis in die Oberstufe hinein zu überfordern.

Blanchards schwerwiegender Vorwurf eines Eurozentrismus stößt bei mir, insbesondere aufgrund meiner vorliegenden Forschungsergebnisse und den Experteninterviews, aus drei Gründen auf Unverständnis: Erstens bleibt er eine Antwort schuldig, wie seiner Ansicht nach mit kultureller Diversität in musikpädagogischen Kontexten umgegangen werden sollte. Er verbleibt in einer komfortablen Position, die auch Vertreterinnen und Vertreter der Kritischen Theorie für sich beanspruchen: Er verbleibt bei einer reinen Dekonstruktion – bildlich gesprochen: Er zerstört das Kartenhaus, baut es aber nicht wieder auf. Zweitens war ich während meiner Lektüre afrikabezogener Literatur erstaunt, wie umfassend beispielsweise Volker Schütz als Impulsgeber einer musikdidaktischen Einbeziehung von Musik auf Afrika die Problematik des europäischen Blickwinkels reflektiert und insofern Blanchards Forderung einer kritischen Selbstreflexion der eigenen Wissensordnungen vorwegnimmt (u. a. Schütz 1992: 5 ff., Schütz 1996a: 192 f., Schütz 1998b: 147 f.).⁶⁴ Auch in persönlichen Gesprächen mit Volker Schütz, Thomas Ott und Markus Detterbeck ist deutlich geworden, wie sehr sie mit unzähligen Reisen und bisweilen langjährigen Forschungsaufenthalten um eine Erweiterung der Unterrichtsinhalte und Aufarbeitung musikdidaktischer Materialien bemüht waren (Kap. 18–20). Noch bis in die 1990er-Jahre sind jene Musikdidaktikerinnen und Musikdidaktiker als eurozentrisch bezeichnet worden, die sich erstens nicht für neue Unterrichtsinhalte und die Musik anderer Kulturen interessierten und zweitens diese abwerteten (vgl. hierzu auch Sollinger 1994: 52 und 18, s. a. Schmitt 2000: 81 f.).⁶⁵ Nun aber den Vertreterinnen und Vertretern der Interkulturellen Musikpädagogik einen Eurozentrismus zuzuschreiben, wird ihren (im besten Wissen und Gewissen erfolgten) Bestrebungen für die Berücksichtigung anderer (geographischer) Kulturen im Musikunterricht nicht gerecht. Drittens ist durch meine detaillierte Schulbuchanalyse erkennbar, dass Musik aus Afrika zuweilen eine Höherwertung erfährt und weitaus positiver besetzt wird als etwa die »europäische Kunstmusik«. Es fehlt eine notwendige Differenzierung zwischen Abwertungs- und Aufwertungsmechanismen von

⁶⁴ „Worüber reden wir eigentlich, wenn wir ‚afrikanische Musik‘ sagen?“, reflektiert auch Thomas Ott den Umgang mit Musik aus Afrika kritisch (Ott 1996: 48 f., außerdem Ott 2012b: 121 f.).

⁶⁵ Vergleichend hierzu ist interessant, dass Walther Wünsch den Vorwurf einer »Europazentrik« schon im Jahr 1962 allein auf die „früheren Generationen“ bezieht. Mehr noch stellt er am Beispiel der Volksliedforschung heraus, diese sei schon immer kosmopolitisch ausgerichtet gewesen, und widerspricht einer Kritik, die hochaktuell ist: „Diese Tatsache [die kosmopolitische Ausrichtung] wird auch dann nicht aufgehoben, wenn man die vom europäischen und zeitgebundenen Geschmack zurechtfrierten Notierungen exotischer Musik als Gegenargument zitiert“ (Wünsch 1962: 288 f.).

Musik anderer Kulturen, sodass der Vorwurf des Eurozentrismus von einer gewissen Überheblichkeit einer neuen Forschungsgeneration zeugt.⁶⁶

Blanchards Kritik wäre auf viele Fachdisziplinen übertragbar, die sich in ähnlicher Weise mit kultureller Diversität beschäftigen. Für die Musikethnologie rollt Martin Greve die Problematik bereits zu Beginn der Jahrtausendwende auf. Dabei kritisiert er die verschärfte Entwicklung in eine Richtung, in der mittlerweile jegliche Produktionen von Bildern des ‚Anderen‘ als ausgrenzend kritisiert werden und allein schon „die bloße Annahme kultureller Differenz verdächtig erscheint“ (Greve 2002: 249 – hierzu auch Kap. 11.3, Aspekt (4) – ähnlich Reichow 2007: 14 f.).

(3) In den sozialen Medien hat sich unlängst eine Diskussion um »Cultural Appropriation« intensiviert, die zu Beginn meiner Promotionszeit kaum zu erahnen war. Die Frage, ob ich – als »Weiße« – über das Thema *Afrika* forschen darf, hatte ich mir bis dato nicht gestellt. Eine musikpädagogische Auseinandersetzung mit »Kultureller Aneignung« – so der gängige deutsche Terminus – steckt in den Kinderschuhen (erste Beiträge von Barth 2022: 153 ff. und Hömberg 2022: 181 ff.), eine erste umfassendere Erörterung verschiedener Definitionsmöglichkeiten und Dimensionen »Kultureller Aneignung« veröffentlichte der Politik- und Sozialwissenschaftler Lars Distelhorst im Herbst 2021. In meinem Exkurs kann und soll es nicht um eine Erörterung der »Cultural Appropriation« gehen. Nur möchte ich einem potenziellen Vorwurf, als »Weiße« dürfe ich nicht über *Afrika* forschen, aus wissenschaftlicher Perspektive folgendes entgegensetzen: Zum einen zählt die wissenschaftstheoretisch postulierte Objektivität zu einem Gütekriterium wissenschaftlichen Arbeitens, sodass beispielsweise die Erforschung oder Evaluierung eigener Projekte sehr umstritten ist. Zum anderen wäre es fatal und ein Rückschritt in die Vergangenheit, der Wissenschaft Grenzen aufzusetzen. Der Soziologe Armin Nassehi stellte auf beeindruckend klare Art und Weise in einem Vortrag heraus, welche Bedeutung *Freiheit* in der Wissenschaft einnimmt. Abgesehen davon forsche ich nicht über den afrikanischen Kontinent, über afrikanische Musikkulturen oder gar Traditionen und Rituale. Statt eines musikethnologischen verfolge ich einen musikdidaktischen Forschungsfokus, der auf dem Interesse der (deutschen) Musikdidaktik am afrikanischen Kontinent liegt. Insofern fange ich in meiner Untersuchung ein, welche Bezüge Musikdidaktikerinnen und Musikdidaktiker zum

⁶⁶ Vielfach sind eurozentristische Vorwürfe als eklektisch und unhistorische Vorgehen entlarvt und kritisiert worden, beispielsweise auch der Vorwurf an der *Humboldt-Universität zu Berlin*, Immanuel Kant und andere Klassiker der Philosophie seien eurozentristisch und rassistisch gewesen. Auch Joachim Gauck äußert hierzu sein Unverständnis und stellt in Frage, „[w]ie sich Menschen das Recht anmaßen können, über die gesamte Vergangenheit mit den Kategorien von heute zu urteilen, und glauben können, die Welt ließe sich mit simplen manichäischen Auffassungen erklären“ (Gauck 2020: 164 f.).

afrikanischen Kontinent herstellen. Eine Kategorisierung in »Schwarze« und »Weiße«, die für mich ohnehin befremdlich ist, würde in meiner Forschungsarbeit ins Leere führen, zeigt sich doch eine enge Zusammenarbeit zwischen beispielsweise Volker Schütz und Meki Nzewi sowie Thomas Ott und Famoudou Konaté.

Den Exkurs abschließend ist nochmals festzustellen: Eine Reflexion und Dekonstruktion des Sprachgebrauchs sowie die Aufdeckung von (eurozentristischen) Machtmechanismen müssen durchaus weiterhin einen wichtigen Fokus innerhalb der Interkulturellen Musikpädagogik einnehmen. Dennoch darf eine einseitig dekonstruktivistische Lesart nicht dazu führen, die sprachlichen Unsicherheiten zu potenzieren und vor allem unaufgelöst stehen zu lassen. Aufgrund vieler normativer Setzungen innerhalb der Interkulturellen Musikpädagogik ist es umso wichtiger, das ohnehin ideologisch aufgeladene Thema *Afrika in der Musikdidaktik* unangeregt mit wissenschaftlichem Anspruch zu beforschen.

3 Begriffsklärungen

Für die vorliegende Forschungsfrage sind »Afrika« und »afrikanische Musik« zentrale Begriffe, die aufgrund des vorausgegangenen Exkurses nachfolgend ausführlicher erörtert werden (Kap. 3.1 und 3.2). Darüber hinaus werden einige Oberbegriffe, unter denen Musik aus Afrika in der Musikdidaktik subsumiert werden, kurz erläutert. Dabei geht es um »außereuropäische« und »fremde« Musik oder auch um die nunmehr gängigere Bezeichnung »Musik anderer Kulturen«. Außerdem weist meine erarbeitete Historiographie (Teil B) die Begriffe »primitive« und »exotische« Musik auf, die es vorab zu klären gilt (Kap. 3.3). Als Viertes folgt eine Abgrenzung der Termini »Ziel« und »Motiv« sowie eine Begründung, warum in der vorliegenden Historiographie (Teil B) der Terminus »Ziel« verwendet wird, während in der Schulbuchanalyse (Teil C) das »Motiv« im Vordergrund steht (Kap. 3.4).

Sowohl in Kap. 3.1 als auch in Kap. 3.2 beziehe ich bewusst mitunter allgemeine Lexika und Enzyklopädien ein, wohlwissend, dass diese nicht fachwissenschaftlich orientiert und nicht zitierfähig sind (zu dieser Problematik s. a. Theisen 2009: 141). Für die vorliegende Arbeit lohnt es dennoch, den Blick auf diese Form der Literatur zu richten, in der lexikalisches Wissen einer breiten gesellschaftlichen Masse zur Verfügung gestellt wird. Das Aufgreifen einiger Beispiele dient hier nicht zur Wissensgenerierung für meine Studie. Vielmehr sollen anhand ausgewählter Beispiele Begriffsverständnisse von »Afrika« und »afrikanischer Musik« illustriert werden, die aus musikethnologischer und zugleich aus sprachwissenschaftlicher Sicht als

überholt einzuschätzen sind. Ebenjene Begriffsverständnisse sind außerdem zuweilen in afrikabezogenen Schulbuchbeispielen (ab Kap. 11) wiederzufinden und erreichen hierdurch Schülerinnen und Schüler.

3.1 »Afrika«

Meine Forschungsfrage basiert – wie oben bereits ausgeführt – auf einem geographischen Verständnis von »Afrika« als Kontinent. Hinsichtlich der Etymologie des Terminus finden sich in allgemeinen Lexika und Enzyklopädien regelmäßig Verweise auf die antiken Römer, die das Gebiet um Karthago nach den dort ansässigen »Afri« Afrika nannten. Der afrikanische Kontinent wird in allgemeinen Lexika und Enzyklopädien, unter anderem in der *Brockhaus Enzyklopädie* (²¹2006) sowie in dem Lexikon *Die Zeit. Das Lexikon in 20 Bänden* (2005), in »Schwarzafrica« und »Weißafrika« untergliedert. Auch in aktuelleren Schulbüchern kommt die Bezeichnung »Schwarzafrica« vor, wobei beide Termini aus rassistischer und kolonialismuskritischer Perspektive starke Kritik erfahren und gegen ihre Verwendung argumentiert wird. Die Einwände beziehen sich erstens auf die ihnen zugrunde liegende Annahme, von in sich homogenen Räumen auszugehen und dadurch eine „kulturelle, sprachliche, religiöse usw. Pluralität dieser Großregionen“ (Machnik ²2009b: 204) zu ignorieren. Zweitens stehen die Termini in der Kritik, weil anhand der Hautfarbe kategorisiert werde, die Begriffe auf Rassentheorien beruhten und ideologisch seien. Susan Arndt etwa erläutert, dem Norden Afrikas werde „ein gewisses Maß an Kultur und Geschichte“ eingeräumt, wodurch das ohnehin pejorative Bild von »Schwarzafrica« als geschichtslos und unzivilisiert intensiviert werde (Arndt ²2009a: 185 f. und Machnik ²2009b: 204 f.). Auf die terminologische Problematik wird in der *Brockhaus Enzyklopädie* (²¹2006) aufmerksam gemacht, indem der Terminus »Schwarzafrica« zumindest in einem gesonderten Artikel – nicht unter dem allgemeinen Stichwort »Afrika« – als veraltet beschrieben und Alternativen, wie »Afrika südlich der Sahara« und »subsaharisches Afrika«, als gegenwärtig gebräuchlich aufgelistet werden. Den Terminus »Afrika südlich der Sahara« verwenden die Ethnomusikologen Gerhard Kubik und Artur Simon bereits für ihre Beiträge im Musiklexikon *Die Musik in Geschichte und Gegenwart* Mitte der 1990er-Jahre (Kubik ²1994a: 49 ff., Simon ²1994: 75 ff.). Dagegen kritisiert Katharine Machnik auch die Bezeichnung »subsaharisches Afrika«, die aufgrund einer suggerierten Homogenität der südlich der Sahara liegenden Länder keine Alternative sei. Vielmehr empfiehlt sie, „die Länder, Regionen oder Städte beim Namen zu nennen“ (Machnik ²2009b: 205). Wenngleich Machnik grundsätzlich zuzustimmen ist, die angewandten Termini kritisch zu reflektieren und sich impliziter Konnotationen bewusst zu werden, ist ihr in zwei Punkten zu widersprechen: Auch Länder,

Regionen oder Städte beim Namen zu nennen, löst nicht das Homogenitätsproblem. Denn hierbei steht weiterhin eine Homogenität suggerierender Begriff für einen in sich heterogenen und durch Vielfalt bestimmten Raum, auch wenn dieser nun kleiner ist. Zudem verkennt Machnik die Notwendigkeit, mitunter allein schon aus heuristischen Gründen einen Terminus für ein länder-, regionen- oder städteübergreifendes Gebiet verwenden zu müssen. Daher ist »Afrika« in der vorliegenden Dissertation als ein Kontinent zu verstehen. Anstelle von »Weißafrika« und »Schwarzafrika« verwende ich – sofern notwendig – die Termini »Nordafrika« und »Subsahara-Afrika« sowie synonym »subsaharisches Afrika« und benenne einzelne Länder, Regionen oder Städte beim Namen, wann immer es möglich ist. Die Termini »Afrika«, »Nordafrika« und »Subsahara-Afrika« verstehe ich frei von jeglicher Pejoration und fern von angenommenen Homogenitäten, nämlich als rein geographische Abgrenzungen. Mit welchen Inhalten die Termini in der Musikdidaktik gefüllt werden, ist Teil der Forschungsfrage, denn es ist gerade von Interesse, welche Bezüge (deutsche) Musikdidaktikerinnen und Musikdidaktiker zum afrikanischen Kontinent herstellen, auf welche Länder, Regionen oder Städte sie sich beziehen, welche Aspekte des Kontinents aufgegriffen werden.

3.2 »Afrikanische Musik«

In der folgenden Begriffserörterung soll die terminologische Diffusität von »afrikanischer Musik« aufgezeigt und davon ausgehend begründet werden, warum für das vorliegende Forschungsvorhaben der Terminus »Musik aus Afrika« präferiert wird.⁶⁷ Ein Vergleich diverser Musiklexika sowie ausgewählter, allgemeiner Lexika und Enzyklopädien macht verschiedene Begriffsbestimmungen deutlich, die zwei differierende Positionen konturieren lassen: Einerseits dient »afrikanische Musik« als ein Oberbegriff für sämtliche Musik(en) des gesamten afrikanischen Kontinents, andererseits ist der Terminus auf spezifische, mündlich überlieferte, ursprüngliche Musikformen bestimmter subsaharischer Regionen und Kulturen beschränkt.

Als einen Oberbegriff verstehen unter anderem Gerhard Kubik und Regina Randhofer den Terminus »afrikanische Musik«. Kubik sieht es aus ethnomusikologischer Sicht als eine Selbstverständlichkeit, sich bei der Erforschung afrikanischer Musik allen Musikformen zu widmen, „die auf dem afrikanischen Kontinent von welcher Bevölkerungsgruppe auch immer tradiert oder kreiert werden“ (Kubik ²1994c: 171). Ausgehend von seinem Forschungsverständnis kritisiert Kubik in der

⁶⁷ Wohlwissend, dass es in afrikanischen Sprachen kein Äquivalent in der Semantik des lateinischen Begriffs »musica« gibt (Kubik ²1994b: 96), verwende ich in der vorliegenden Arbeit den westlich geprägten Terminus »Musik aus Afrika«.

Enzyklopädie *Die Musik in Geschichte und Gegenwart* sowohl eine einseitige Fokussierung auf die »traditionelle afrikanische Musik« als auch ihre Darstellung „als ein Panorama von über viele Jahrhunderte weitergegebenen, statischen und ethnisch fixierten ›Volks‹-Traditionen“ (Kubik ²1994a: 49 f.). Angesichts dieser Kritik ist es wenig verwunderlich, in seinem einführenden Artikel über die Musik des subsaharischen Afrikas auch Erläuterungen zur »modernen afrikanischen Musik« zu finden (Kubik ²1994c: 178 ff.).⁶⁸ Auch Regina Randhofer sieht im Begriff »afrikanische Musik« einen Oberbegriff und gibt im *Riemann Musik Lexikon* (2012) einen Einblick in das Spektrum afrikanischer Musikformen. Während Hans Hickmann Anfang der 1950er-Jahre noch konstatiert, die Gliederung der Musik des Inneren Afrikas sei zurzeit noch unmöglich (Hickmann 1949–1951: 125), zeigt Randhofer die Progression der ethnomusikologischen Erkenntnisse, gegliedert in die zu recherchierenden Schlagwörter »Nordafrika«, »Ostafrika«, »Südafrika« sowie »West- und Zentralafrika« (Randhofer ¹³2012a-d). Die musikalische Vielfältigkeit des afrikanischen Kontinents ist nur zu erahnen, wenn Randhofer allein für die ostafrikanische Musik sieben Kulturregionen differenziert, anhand derer spezifische Merkmale sukzessive aufgeführt werden (Randhofer ¹³2012b: 81). Ihre terminologische Offenheit wird obendrein dadurch sichtbar, den Fokus nicht ausschließlich auf traditionelle Musikformen zu richten, sondern populäre und urbane Musikstile sowie am Beispiel der heutigen Republik Südafrika aufgezeigte „kunstmus[ikalische] Ausdrucksformen, die sich auszeichneten durch die Verschmelzung europ[äischer] Traditionen mit dem südafrikanischen Erbe“, zu berücksichtigen (Randhofer ¹³2012c: 145 f., s. a. Randhofer ¹³2012d: 425). In dieses Bild passt das Begriffsverständnis von Simha Arom und Bernard Lortat-Jacob im *Musiklexikon in vier Bänden* (2005), die auf die musikalische Vielfalt des gesamten afrikanischen Kontinents hinweisen und die »traditionelle afrikanische Musik« als nur eine von verschiedenen, nebeneinander bestehenden Musikkulturen Afrikas präsentieren (Arom/Lortat-Jacob ²2005: 18).⁶⁹

Neben der Einsicht, »afrikanische Musik« sei vielfältig, ist bei vielen anderen Autorinnen und Autoren ein anderes Bild auszumachen: »Afrikanische Musik« wird auf spezifische, mündlich überlieferte, ursprüngliche Musikformen bestimmter

⁶⁸ Als deutschsprachige Standardwerke, die einen Überblick über die »moderne afrikanische Musik« verschaffen, verweist Kubik auf die Monographie *Sweet Mother. Moderne afrikanische Musik* (1985) des Ethnologen Wolfgang Bender sowie auf den von Veit Erlmann herausgegebenen Sammelband *Populäre Musik in Afrika* (1991).

⁶⁹ Eine weitere Musikkultur sei „die europäisch beeinflusste, zumeist städtische Populärmusik mit ihren Schwerpunkten in Senegal, Mali, Guinea, der Elfenbeinküste, Nigeria, Ghana, der Dem. Rep. Kongo und der Rep. Südafrika“ (Arom/Lortat-Jacob ²2005: 18), die in einem anschließenden Aufsatz gesondert behandelt wird (Franzen ²2005: 20 f.).

subsaharischer Regionen und Kulturen eingegrenzt, wie nachfolgende Begriffsverwendungen aufzeigen. Während es Gerhard Kubik einerseits als selbstverständlich ansieht, alle Musikformen Afrikas in die Forschung einzubeziehen (s. o.), macht er an anderer Stelle auf ein enggeführtes Begriffsverständnis von »afrikanischer Musik« aufmerksam: „Die Bezeichnungen ‚afrikanische Musik‘ und ‚afrikanischer Tanz‘ werden im strengen Sinn heute ausschließlich mit Bezug auf die Kulturen afrikanischer Völker südlich der Sahara angewandt.“ Davon abzugrenzen seien die Musikkulturen Nordafrikas, die „weitaus mehr einer afroasiatischen als afrikanischen Stilwelt“ (Kubik ²2004: 8) angehörten.⁷⁰ In diesem (strengen) Sinne wird der Terminus »afrikanische Musik« folglich disruent zum geographischen Raum – Afrika als Kontinent – gesehen, also nicht als Oberbegriff für sämtliche Musik(en) des afrikanischen Kontinents. Stattdessen dient er, ausgehend von einer musikbezogenen Differenzierung zwischen Nordafrika und Subsahara-Afrika, als Bezeichnung für die Musik des subsaharischen Afrikas. Zugleich aber zeigt der Vergleich verschiedener Begriffsverständnisse, dass oftmals nicht sämtliche Musikformen des subsaharischen Afrikas im Terminus »afrikanische Musik« eingefasst werden, sondern weitere spezifische Einschränkungen vorgenommen werden: Nicht nur Gerhard Kubik merkt beispielsweise über die Musik und Volkstänze europäischer Siedlergemeinschaften im südlichen Afrika an, sie fallen „nicht unter die Kategorie ‚Musik/Tanz Afrikas‘“ (Kubik ²2004: 8), während er zehn Jahre zuvor äußert, die Erforschung eben dieser „im Bereich der afrikanischen Musik“ sei selbstverständlich legitim (Kubik ²1994c: 171).

Auch in älteren Musiklexika sowie in aktuelleren, allgemeinen Lexika und Enzyklopädiën sind weitere Einschränkungen des Terminus erkennbar, durch die ein bestimmtes Begriffsverständnis von »afrikanischer Musik« deutlich wird. Exkludiert werden vielfach islamisch und koptisch geprägte Regionen südlich der Sahara (u. a. Hickmann 1949–1951: 124 und [Eggebrecht] 1984: 25) sowie „Madagaskar und seine indonesisch-malaiische Kulturverwandtschaft“ (Hickmann 1949–1951: 124). Im Gegensatz zu den oben zitierten Beiträgen in Musiklexika seit den 1990er-Jahren findet die Populärmusik subsaharischer Länder in aktuelleren allgemeinen Lexika und Enzyklopädiën kaum Berücksichtigung. Zwei Begriffsbestimmungen werfen darüber hinaus mehr terminologische Fragen auf, als dass sie klären, und sind sowohl aus musikethnologischer als auch aus sprachwissenschaftlicher Sicht als überholt einzuordnen: Zum einen heißt es unter anderem im *Schülerduden Musik*

⁷⁰ Über eine musikbezogene Abgrenzung zwischen Nordafrika und Subsahara-Afrika scheint es Konsens zu geben. Eine Reihe von Musikethnologen weisen eine solche Abgrenzung aus, wobei sie nicht von einer stilistischen Einheit sprechen, sondern von gemeinsamen oder ähnlichen Gestaltungsprinzipien, durch die eine solche Differenzierung gerechtfertigt sei (u. a. Nketia 1979: 12 und Simon ²1994: 75, außerdem Hickmann 1949–1951: 123 f. und 127 sowie Bose ¹²1967: 12).

(⁵2009), »afrikanische Musik« sei bis vor wenigen Jahrzehnten „weitgehend mündlich überlieferte Stammesmusik“ gewesen. Von »Stamm« oder »Stammesmusik« ist auch in Schulbüchern mitunter die Rede. Der Terminus »Stamm«, der als ein kolonialistischer Begriff nicht nur kritisch zu sehen ist (Arndt ²2009b: 215 f.), wirft in dem Kompositum »Stammesmusik« aber erneut die Frage nach einer begrifflichen Klärung auf. Erklärungsbedürftig ist zum anderen die mehrfach aufzufindende Auflistung von Beispielnennungen »afrikanischer Musik«, darunter die Musik der Sudanvölker und der Bantu sowie der »Buschmänner«, »Hottentotten« und »Pygmäen« – eine solche Auflistung ist nicht nur in aktuelleren allgemeinen Lexika und Enzyklopädien enthalten, sondern auch in älteren Beiträgen fachwissenschaftlicher Lexika (u. a. Bose ¹²1967: 13 und [Eggebrecht] 1984: 25). Aus dieser Beobachtung lässt sich ableiten, dass eine solche Eingrenzung im landläufigen Sinne noch verbreitet ist, während sie in aktuelleren fachwissenschaftlichen Lexika verworfen wird.

Inwieweit diese Aufzählung sowohl sprachlich problematisch ist als auch eine begriffliche Unschärfe des Terminus »afrikanische Musik« abermals potenziert, soll anhand der Termini »Bantu«, »Sudanvölker«, »Buschmänner«, »Hottentotten« und »Pygmäen« veranschaulicht werden. Während »Bantu« eine aus der Sprachwissenschaft kommenden Bezeichnung für die Kulturen im südlichen und mittleren Afrika ist, deren Sprachen miteinander verwandt sind (»Bantusprachen«), kann der Begriff »Sudanvölker« dreierlei implizieren: Zum einen bezeichnet der Terminus »Sudan« einen Staat im Nordosten Afrikas, zum anderen dient er als geographischer Sammelbegriff (»Sudanzone«) für ein Gebiet zwischen der Sahara im Norden und der tropischen Regenwaldzone im Süden, der acht Staaten (Senegal, Guinea, Mali, Burkina Faso, Nigeria, Niger, Tschad und die Republik Sudan) gleichermaßen umfasst. Als Drittes könnte der Terminus »Sudanvölker« aber auch auf jene Kulturen bezogen werden, die eine »Sudansprache« sprechen; eine linguistische Bezeichnung, die allerdings als überholt gilt. Gegenüber diesen linguistisch und geographisch begründeten Bezeichnungen sind die Termini »Buschmänner« und »Hottentotten« koloniale Konstrukte, macht Stefan Göttel deutlich, die keine Entsprechungen in den jeweiligen afrikanischen Sprachen hätten (Göttel ²2009: 152). Als Konstruktionskriterium dienen verschiedene Lebensweisen, sodass »Buschmänner« als »Jäger und Sammler« von den »Hottentotten« als »Viehzüchter« abgegrenzt werden (Göttel ²2009: 149). Die Afrikanistin Andriana Boussoulas macht außerdem auf einen terminologischen Wandel kritisch aufmerksam, so sei anstelle

von »Hottentotten« zunehmend von »Khoikhoi« die Rede und »San« diene als Synonym für »Buschmänner« (Boussoulas ²2009a: 105).⁷¹ »Pygmäen« schließlich sei zunächst eine Bezeichnung für ein »fabelhaftes Zwergvolk« gewesen und im kolonialen Kontext auf Menschen aus Zentralafrika übertragen worden, die offenbar durch „eine als gering eingestufte Körpergröße“ (Boussoulas ²2009b: 195) kategorisiert wurden. Gleichwohl die konstruierte Gesellschaft der »Pygmäen« nur einen sehr geringen Prozentsatz der Bevölkerung in Afrika ausmache, werde sie nach Einschätzung von Boussoulas in den deutschen Medien, in Schulbüchern und in Literatur über Afrika „überproportional oft behandelt“. Gründe hierfür sieht Boussoulas darin, »Pygmäen« als Möglichkeit zu sehen, zum einen „die vermeintliche »Exotik« und »Steinzeitlichkeit« Afrikas zu (re)präsentieren“ und zum anderen die Vorstellung einer hierarchischen Überlegenheit zu bekunden (Boussoulas ²2009b: 195 f.).

Zusammenfassend ist zur Gegenüberstellung verschiedener Begriffsverständnisse Folgendes festzuhalten: Einige Autorinnen und Autoren verwenden den Terminus »afrikanische Musik« als einen Oberbegriff für sämtliche Musik(en) des gesamten afrikanischen Kontinents. Andere unterscheiden die Musik Afrikas in »nordafrikanische Musik« und »afrikanische Musik«, wobei der Terminus »afrikanische Musik« als Bezeichnung (nur) für die Musik Subsahara-Afrikas dient. Mehr noch sind bei letzterem Begriffsverständnis weitere terminologische Eingrenzungen auffallend, etwa der Ausschluss von islamisch und koptisch oder indonesisch-malaiisch geprägten Regionen, auch der Populärmusik subsaharischer Länder. Außerdem fokussieren einige den Terminus »afrikanische Musik« explizit auf mündlich überlieferte, ursprüngliche Musik. Eine konkrete Aufzählung von fünf Musikkulturen macht zwar einerseits die terminologische Eingrenzung abermals deutlich (»Bantu«), potenziert aber zugleich die begriffliche Unschärfe des Terminus »afrikanische Musik« (»Sudanvölker«) und enthält kolonialzeitliche Konstrukte (»Buschmänner«, »Hottentotten« und »Pygmäen«). Eine solche Eingrenzung hat außerdem zur Folge, Musikkulturen anderer Länder, beispielsweise Ghana, die Elfenbeinküste, aber auch Liberia und Sierra Leone nicht unter den Terminus »afrikanische Musik« zu fassen. Die aufgezeigten, gegensätzlichen Positionen zu der Frage, was ist »afrikanische Musik«, stehen stellvertretend für einen Streit über den Begriff der Authentizität afrikanischer Musik. Mündliche Überlieferung und Ursprünglichkeit sind für einige Autorinnen und Autoren wichtige Kriterien, um von

⁷¹ Eine solche terminologische Veränderung schlägt sich mitunter auch in allgemeinen Lexika und Enzyklopädien nieder, in denen im Kontext einer Definition von »afrikanischer Musik« als Beispiele für kleinere eigenständige Stilkreise »San«, »Khoikhoin« und »Pygmäen« genannt werden.

»afrikanischer Musik« sprechen zu können. Fremde Einflüsse, etwa durch Christianisierung, Islamisierung und auch Internationalisierung, werden bisweilen als Gefahr gesehen, die Ursprünglichkeit afrikanischer Musik zu beeinträchtigen oder gar zurückzudrängen (zu dieser Problematik schon Daniélou 1970: 417 f.). Vor diesem Hintergrund kündigt Hans Hickmann Anfang der 1950er-Jahre an, der Tag sei nicht allzuweit entfernt, an dem das Wort »afrikanische Musik« im Höchsthfall Erinnerungen auslösen werde (Hickmann 1949–1951: 124). 30 Jahre später wiederholt Hans Heinrich Eggebrecht, dass „sie bald der Geschichte angehören dürfte[...]“ ([Eggebrecht] 1984: 26). Eine klare Gegenposition nimmt Gerhard Kubik ein. Er kritisiert sowohl eine einseitige Fokussierung auf »traditionelle afrikanische Musik« als auch die Vorstellung einer statischen und isolierten afrikanischen Musiktradition. Die verschiedenen Musikkulturen des Subsahara-Afrika hätten sich nicht erst im 20. Jahrhundert, sondern seit den Anfängen kontinuierlich „verändert, vermischt, umgruppiert, rekreiert und auch nach außen (etwa nach Nordafrika) ausgestrahlt, wie sie auch umgekehrt ›Fremdeinflüsse‹ aus verschiedenen Teilen der Welt absorbierten“ (Kubik ²1994a: 49 f.). Er findet klare Worte für die selektive Haltung gegenüber afrikanischen Musikformen und die Einordnung „als »europäisiert«, als »hybrid«, als »nicht mehr authentisch«“: Kubik spricht von einer „Rationalisierung völlig subjektiver Werthaltungen“ und sieht in ihr eine „rassistische Einstellung, die versucht, Gruppen von Menschen auf eine Kultur, die man ihnen in stereotyper Erwartung zuschreibt, festzunageln“ (Kubik ²1994c: 171).

Ausgehend von den dargelegten differierenden Positionen ist für die Erarbeitung meiner Forschungsfrage folgendes Begriffsverständnis grundlegend: Erstens verstehe ich den Terminus »afrikanische Musik« als einen Oberbegriff für jegliche Musikformen des gesamten afrikanischen Kontinents und knüpfe somit an das Forschungsverständnis von Gerhard Kubik an. Wenn folglich in musikdidaktischer Fachliteratur oder in Unterrichtsmaterialien von »afrikanischer Musik« die Rede ist, gehe ich zunächst vom afrikanischen Kontinent aus und schränke den Blick nicht auf Subsahara-Afrika ein. Dabei präferiere ich den Terminus »Musik aus Afrika«, um den kontinentalen Forschungsblick (Kap. 3.1) stärker hervorzuheben. Ich weiß um die Problematik der Singularform von »Musik«, verzichte dennoch auf die Pluralform »Musiken« und verstehe den Terminus »Musik aus Afrika« dezidiert als einen Oberbegriff für eine Vielzahl an unterschiedlichen Musikformen. Diesbezüglich sind Klaus Wachsmann und Peter Cooke beizupflichten, die im *New Grove Dictionary of Music and Musicians* zu Beginn der 1980er-Jahre auf die terminologische Problematik hinweisen und eine Verwendung der Bezeichnung »African Music« dann kritisch sehen, wenn von einem einzigen, klar identifizierbaren Phänomen ausgegangen werde. Vielmehr müsse die musikalische Vielfaltigkeit des

Kontinents stets mitbedacht werden: „Yet when one considers the size of the continent (the second largest in the world), the enormous differences in climate and terrain producing contrasting ways of life across the land mass, and, above all, its extreme multilingualism (more than 1000 different languages have been identified), one should not be surprised at the diversity of music and the difficulty of isolating distinctly African features common to the whole continent“ (Wachsmann/Cooke 1980: 144). Zur Anwendung einer Pluralform sagt der ghanaische Ethnomusikologe Joseph H. Kwabena Nketia, sie sei nur sinnvoll, um der in westlichen Ländern verbreiteten Annahme zu entgegenen, „that the same songs and instrumental pieces based on a common tonal system can be heard everywhere.“ Dieser Vorbehalt sei hingegen im »traditionellen Afrika« nicht notwendig, „for everybody knows that ‘each bird has its own song’“ (Nketia 1988: 98).

Wann immer möglich konkretisiere ich Bezüge zu einzelnen Ländern, Regionen oder Städten und – sofern eine geographische Differenzierung in Nordafrika und Subsahara-Afrika notwendig ist – verwende ich die Bezeichnungen »Musik aus Nordafrika« und »nordafrikanische Musik« sowie »Musik aus Subsahara-Afrika« und den noch nicht verbreiteten Begriff »subsahara-afrikanische Musik«. Parallel zu den Ausführungen zu »Afrika« ist auch für »Musik aus Afrika« hervorzuheben, dass es Teil des Forschungsinteresses ist, welche Musikkulturen (deutsche) Musikdidaktikerinnen und Musikdidaktiker mit Blick auf Musik aus Afrika herausgreifen. In diesem Sinne geht es – wie schon gesagt – nicht um *meine* Konstruktion von »Afrika« oder »Musik aus Afrika«, sondern allein um die in der Musikdidaktik vorhandenen Bezüge zum afrikanischen Kontinent, zu einzelnen Ländern, Regionen und Städten sowie zu den jeweiligen Musikkulturen. Um den Konstruktionsgedanken ‚des Afrikanischen‘ terminologisch aufzugreifen, spreche ich nicht von »afrikanischen«, sondern von »afrikabezogenen« Unterrichtsmaterialien und Unterrichtsinhalten. Ohnehin würde der Terminus »afrikanische Unterrichtsmaterialien« suggerieren, es handele sich hierbei um Materialien, die in afrikanischen Unterrichtskontexten Anwendung finden.

3.3 »Primitive«, »exotische« und »außereuropäische« Musik sowie »Musik fremder Kulturen« und »Musik anderer Kulturen«

„Es herrscht unter den MusikpädagogInnen [...] ein beträchtliches Durcheinander der Begriffe“ (Sollinger 1994: 30), stellt Irmgard Sollinger rückblickend auf die Diskussion um »außereuropäische Musik« in der Zeitschrift *Musik und Bildung* der 1970er-Jahre fest. Die bestehende terminologische Uneinigkeit führt zu einer Diffusität, die insbesondere während der Erarbeitung meiner Historiographie (Teil B)

augenscheinlich geworden ist. Aufgrund dessen werden fünf relevante Oberbegriffe, unter denen Musik aus Afrika häufig summiert wird, nachfolgend erläutert.⁷² Dabei kann es nicht um eine ausführliche Begriffsklärung und Gegenüberstellung verschiedener Begriffsverständnisse gehen. Vielmehr soll ein terminologischer Überblick gegeben werden, in dem die Termini »primitive«, »exotische« und »außereuropäische« Musik insbesondere unter Berücksichtigung eines historischen Blickwinkels eingeordnet sowie die Termini »Musik fremder Kulturen« und »Musik anderer Kulturen« voneinander abgegrenzt werden, um ausgehend davon meine Begriffsverwendung deutlich zu machen.

»Primitive Musik«

Der Terminus »Primitiv(e)« kam im 19. Jahrhundert auf und löste die bis dahin übliche Bezeichnung der »Wilden« weitgehend ab, fasst Karl-Heinz Kohl zusammen, um eine vermeintlich anthropologische Differenz kenntlich zu machen: „Das räumliche Nebeneinander von ‚Wilden‘ und ‚Zivilisierten‘ verwandelte sich angesichts der rapiden technologischen Entwicklung der europäischen Gesellschaften und des Glaubens an die Unbegrenztheit des menschlichen Fortschritts in ein zeitliches Nacheinander“ (Kohl 2012: 20; zur »Raum-Zeit-Verschiebung« s. a. Kap. 12.1). Der »Primitive« galt nunmehr als Repräsentant der „Urmenschen“, stehen geblieben auf einer früheren Stufe der Menschheitsentwicklung (Kohl 2012: 20). Kohl weist auf die pejorative Bedeutung hin, in der dieser Terminus bald verwendet wurde, gleichwohl das lateinische Herkunftswort *primus* im Prinzip wertneutral sei und »Primitive« in einer wörtlichen Übersetzung nichts anderes als „die [E]rsten“ bedeute (Kohl 2012: 20). Als abwertende Bezeichnung habe dieser Terminus ferner Eingang in die deutsche Umgangssprache gefunden (Kohl 2012: 24). Die landläufige Abwertung von »primitiv« kann durch eine Reihe von synonymen Adjektiven veranschaulicht werden, so weckt er Assoziationen wie »sehr einfach«, »schlicht«, aber auch »dürftig«, »armselig«, »ungebildet«, »unterentwickelt« und »ursprünglich«. Eine pauschale Kategorisierung, Afrikanerinnen und Afrikaner als primitiv zu bezeichnen, sei auch heute noch omnipräsent, meint die Linguistin Antje Hornscheidt und plädiert für eine allgemeine Vermeidung der Termini »primitiv/Primitive« (Hornscheidt 2009: 192). Innerhalb des musikpädagogischen Diskurses regte schon Siegmund Helms zu Beginn der 1970er-Jahre eine kritische Überprüfung des »Primitiven« an. Ihm begegne der Terminus in vielen Publikatio-

⁷² Es werden die fünf am häufigsten vorkommenden Oberbegriffe herausgegriffen, wenngleich eine Reihe weiterer Termini aufgelistet werden könnte (exemplarisch Hickmann 1987: 270 ff.).

nen zu »außereuropäischer Musik« und setze „leicht unterschwellige Ressentiments“ frei, führt Helms aus. Ebenso kritisiert Helms die im Terminus enthaltene pauschale Behauptung, „unsere Musikkultur sei die fortschrittlichste und natürlichste“ (Helms 1973: 120, s. a. Helms 1974a: 13). Nahezu zeitgleich bringt Bruno Nettl die musikethnologischen Erkenntnisse um die Terminologie »primitive Musik« auf den Punkt, wenn er zusammenfasst: „In other words, the concept of folk and primitive music is really no longer viable“ (Nettl 1975: 14).

Demgegenüber konstatiert Michael Kugler, dass Carl Orff ein anderes, nicht pejoratives Begriffsverständnis von »primitiver Musik« hatte. Kuglers Anmerkungen sind hier wichtig, weil zu Beginn meiner Historiographie (Teil B) auf Orff eingegangen wird. Ihm zufolge habe Orff den Terminus »primitive Musik« in den 1920er- und 1930er-Jahren aus der Vergleichenden Musikwissenschaft übernommen, in der etwa die Ethnomusikologen Curt Sachs und Robert Lachmann Ursprünglichkeit und Primitivität als komplexe Kulturmerkmale angesehen hätten. In Anlehnung an Kugler dürften diese Begriffe keineswegs aus der europäischen Vorstellung von einfach und natürlich abgeleitet werden (Kugler 2000: 281). Allerdings sind zur Einschätzung von Curt Sachs und Robert Lachmann Widersprüche im Diskurs festzustellen: Robert Lachmann weist zu Beginn seines Aufsatzes über die *Musik der außereuropäischen Natur- und Kulturvölker* (1931) auf die Abhängigkeit eines Werturteils von dem individuellen Standpunkt hin und fügt hinzu, die Musik »außereuropäischer Naturvölker« – zuweilen als »primitiv« bezeichnet – als armseelig zu bewerten, erfasse nicht das Wesen dieser musikalischen Leistungen (Lachmann 1931: 1 f.). Michael Kugler stellt Lachmanns differenzierte Sichtweise heraus (Kugler 2000: 281), wohingegen Artur Simon allein den Titel des Aufsatzes und die Bezeichnung als »Naturvölker« kritisch sieht, weil diese durch das Gegensatzpaar Natur- versus Kulturvölker „[e]ine primitivistische Komponente“ (Simon 2008: 26) erhalte. Ein ähnlicher Widerspruch kann hinsichtlich der Äußerungen von Curt Sachs konstatiert werden, denn einerseits stellt dieser geradezu wertschätzend heraus, „das Gefühl für wirkliche Primitivität müssen wir erst erwerben“ (Sachs 1930: 10). Andererseits aber lassen sich evolutionistische Denkweisen in Sachs’ Publikationen über Jahrzehnte nachweisen (hierzu ausführlich Kap. 12.1.3). Orff selbst weist seinerzeit auf die noch ausstehende exakte Konturierung des Terminus »primitive Musik« hin und räumt ein, es herrschten „die unglaublichsten Mißverständnisse über den Begriff primitiv und die Verbindung primitive Musik“. In seiner Auslegung stehe dieser Terminus für „alles, was noch die ungebrochene *Einheit* [Hervorhebung im Original] von Musik- und Bewegungsausdruck als Grundlage erkennt, alles, was nur aus dieser Einstellung realisierbar ist“. Eine solche Einheit sieht Orff bei kleinen Kindern sowie bei »primitiven Völkern« realisiert (Orff 1932a: 214 f.). Entsprechend unterliegt auch der Terminus »primitive Instrumente« in

Orffs Verständnis keiner negativen Konnotation, sondern kann laut Kugler als eine positiv besetzte Bezeichnung für jene Instrumente gesehen werden, die nicht der Kunstmusik zugeordnet werden und gilt insbesondere als Oberbegriff „für das perkussive Instrumentarium europäischer und außereuropäischer Kulturen“ (Kugler 2000: 334). Dass es sich bei Orff um kein pejoratives Begriffsverständnis handelt, meint Kugler schließlich auch an einer Forderung festmachen zu können: Denn ausgehend von der Überzeugung, die von ihm eingesetzten Schlaginstrumente als Bestandteil hochdifferenzierter Musikkulturen zu sehen, habe Orff von der pädagogischen Praxis verlangt, diese auch „von dort her und nicht von ihrem niedrigen Status in der europäischen Kunstmusik aus zu beurteilen“ (Kugler 2000: 282).

»Exotische Musik«

Zusätzlich zum Terminus »primitive« Musik wird Musik aus Afrika in historischen Quellen ebenso unter der Bezeichnung »exotische« Musik subsumiert. Seit Ende des 18. Jahrhunderts werde der Terminus »exotisch«, zurückgehend auf das französische Adjektiv »exotique«, im musikalischen Kontext verwendet, nachdem es Mitte des 16. Jahrhundert ursprünglich als eine Bezeichnung für alles Nicht-Europäische aufkam und „zunächst auf die gegenständliche Welt (Fauna und Flora)“ (Betzwieser ²1995: 227) bezogen wurde. Im heutigen allgemeinen Sprachgebrauch meint »exotisch« sowohl »ausgefallen« und »ungewöhnlich« als auch »fernen (bes. überseeischen, tropischen) Ländern, Völkern eigentümlich, ihnen zugehörend, entstammend« sowie »fremdländisch, fremdartig und einen gewissen Zauber ausstrahlend« (beispielsweise *Duden. Deutsches Universalwörterbuch* ⁶2007).

Eine definitorische Unschärfe ist noch deutlicher hinsichtlich des Terminus »exotische Musik« festzustellen. Im *Brockhaus Riemann Musiklexikon* (²1998) wird dieser als eine Bezeichnung für die „Musik fremder Völker [verstanden], deren Idiome, bezogen auf geltende musikästhetische Vorstellungen, als fremdländische Zutat, als Reiz oder Farbmittel in die neuabendländische Musik aufgenommen werden“ (Dahlhaus/Eggebrecht ²1998: 33). Entsprechende Beispiele seien die Verwendung von Ganzton- oder Zigeunertonleitern, von Pentatonik, Parallelklängen oder die „Darstellung von Rhythmen auf exotischen Instrumenten“ (Dahlhaus/Eggebrecht ²1998: 33). Eine andere Begriffsbestimmung liegt einigen musikpädagogischen Publikationen der 1960er-Jahre zugrunde, denen in der Historiographie (Teil B) eine wesentliche Rolle zukommt: Siegfried Borris erörtert eingehend *Die Bedeutung exotischer Musik für die Musikerziehung* (1966), wobei der Fokus nicht nach Dahlhaus und Eggebrecht auf »neuabendländische«, mit »exotischen« Elementen aufgefüllte Musik liegt. Vielmehr richtet Borris den Blick in die geographische Ferne (Kap. 6.4), ausgehend von »exotisch« als einen „umfassende[n] Terminus für die vielen verschiedenartigen Musikformen [...], die heute noch außerhalb der

abendländischen Kulturentwicklung und ihres spezifischen Tonsystems (Dur – Moll) ihre Eigenständigkeit bewahrt haben“ (Borris 1966: 187, s. a. Kraus 1966a: 370). Peter Koch macht die terminologische Abweichung zu der von Dahlhaus und Eggebrecht aufgestellten Definition noch deutlicher, wenn er »exotische Musik« als Synonym für »außereuropäische Musik« verwendet (Koch 1967a: 365). Während Walter Gieseler zu Beginn der 1980er-Jahre »exotisch« noch als „das immer fremd Bleibende“ (Gieseler 1981: 200) markiert, taucht der Terminus seither kaum mehr im musikpädagogischen Diskurs auf. Allein Irmgard Merkt greift in ihrem Aufsatz *Das Orff-Instrumentarium: Einfach exotisch! Zur Entstehungsgeschichte des Instrumentariums zum Orff-Schulwerk* (1998) auf ihn zurück. Mit welcher Konnotation sie »exotisch« verwendet, ist in ihren Ausführungen nicht erkennbar.

»Außereuropäische Musik«

Der Terminus »außereuropäische Musik« setzte sich in den 1970er-Jahren innerhalb des musikpädagogischen Diskurses gegen andere Bezeichnungen durch. Walther Wunsch räumt zu Beginn der 1960er-Jahre bereits ein, die Bezeichnung »außereuropäisch« bereite trotz ihrer scheinbar klaren Aussage gelegentlich Verlegenheiten (Wunsch 1962: 288). Mitte der 1970er-Jahre macht Kurt-Erich Eicke eingehender auf die Schwierigkeit dieses Begriffs aufmerksam, denn Negativdefinitionen seien seiner Ansicht nach in der Hinsicht verräterisch, als zeigten sie auf, „daß man im Grunde noch nicht recht weiß, was der Gegenstand, um den man sich bemühen will, eigentlich ist“ (Eicke 1976 †: 17). Obschon sich der Terminus »außereuropäische Musik« zur damaligen Zeit als vergleichsweise neutraler Begriff etabliert habe,⁷³ erörtert Michael Jenne Ende der 1970er-Jahre die damit einhergehende Problematik und konstatiert, »außereuropäische Musik« lasse sich „eigentlich nur in Verlegenheit signalisierenden Anführungszeichen nennen“ (Jenne 1979: 612). Kritisch sieht Jenne unter anderem die negative Begriffsbildung „durch Kennzeichnung dessen, was sie [die Musik] *nicht* [Hervorhebung im Original] ist“ sowie die Suggestion eines bestehenden Dualismus zwischen europäischer und »außereuropäischer Musik«, der nicht nur die bestehende Vielfalt zahlreicher Musikkulturen leugne, sondern sich zudem als europäischer Ethnozentrismus deuten ließe. Jenne rekurriert auf den indischen Musiker und früheren Präsidenten des *Internationalen Musikrats*, Narayana Menon, der die Absurdität des Begriffs »außereuropäische Musik« einmal mit einer Bezeichnung Beethovens als »außerasiatischen Komponisten« verglichen habe (Jenne 1979: 612). Jennes kritische Begriffsreflexion führte

⁷³ Sigmund Helms etwa stellt in seiner einleitenden Anmerkung heraus, er verwende „den neutralen Begriff ‚außereuropäische Musik‘“ (Helms 1974a: 1).

jedoch nicht zu einer Ablösung des Terminus »außereuropäische Musik«: Im Gegenteil bekräftigt etwa Siegmund Helms wenige Jahre darauf die Verwendung des Terminus »außereuropäischer Musik« und sieht ihn vielmehr als Ablösung der Termini »exotische« und »primitive Musik« (Helms 1984: 32). Josef Kuckertz versucht hingegen die Problematik des Terminus in der Hinsicht abzuschwächen, als dass er »außereuropäische Musik« nur als einen „Hilfsbegriff für die vielfältigen musikalischen Phänomene außerhalb unseres Kulturkreises [definiert], die in den einzelnen Regionen der Erde, und selbst dort verschieden je nach Bevölkerungsgruppe und Sozialschicht, höchst unterschiedlich geprägt sein können“ (Kuckertz 1981: 8). Gleichzeitig postuliert er, sich den anhaftenden Ethnozentrismus fortwährend bewusst zu machen (Kuckertz 1981: 8).

Eine Verwendung des Terminus »außereuropäische Musik« sowie eine wiederholte kritische Begriffsreflexion ziehen sich wie ein roter Faden durch die vergangenen Jahrzehnte und verlieren nicht an Aktualität: Während Thomas Ott und Reinhard C. Böhle um die Jahrtausendwende die Kritik an einer Verwendung erneuern (Ott 1998b: 302 f., Böhle 2000: 331, dann auch Helms 2000: 1), machen Barbara Alge und Oliver Krämer in den 2010er-Jahren deutlich, der Begriff »außereuropäische Musik« werde zwar in der Musikpädagogik weiterhin verwendet, nicht aber in der Ethnomusikologie, in der mitunter eine vehemente Ablehnung zu beobachten sei (Alge/Krämer 2013b: 241, kritisch zum Terminus auch Barth 2013b: 67, Fußnote 2). Auch aktuell reißt die Kritik an einer kontinuierlichen Verwendung nicht ab (u. a. Barth 2020: 84 ff.), wohingegen manche Autorinnen und Autoren am Begriff festhalten. Noch im Jahr 2007 meint Ulrich Mazurowicz fälschlicherweise: „Die Bezeichnung ‚Außereuropäische Musik‘ genießt heute in der wissenschaftlichen Öffentlichkeit für den beschriebenen Sachverhalt die größte Akzeptanz“ (Mazurowicz 2007: 167). Ebenso findet der Begriff sowohl in Kapitelüberschriften in Schulbüchern (u. a. Dreiklang SEK II 2017) als auch im Titel musikdidaktischer Materialbände Anwendung, etwa *Begegnungen mit außereuropäischer Musik* (Sachsse/Schatt 2016 und 2017). Der Problematik des Terminus »außereuropäische Musik« scheinen sich Malte Sachsse und Peter W. Schatt – anders als Mazurowicz – bewusst zu sein, räumen sie der „Bestimmung außereuropäischer Musik“ (Sachsse/Schatt 2016: 10 ff.) doch ein eigenes, vierseitiges Unterkapitel ein. Darin unternehmen sie den Versuch, ausführlich und „präzise“ zu benennen, „was für eine Musik es ist, die wir für eine solche halten oder halten sollen“ (Sachsse/Schatt 2016: 12). Ihrer Definition liegt hingegen eine dichotome Denkstruktur zugrunde, die seit den 1970er-Jahren kritisiert wird. Hier zeigt sich, inwiefern die Musikpädagogik hinsichtlich ihrer Terminologien zuweilen auf der Stelle tritt und kein Konsens auszumachen ist. Das Argument, es fehlten terminologisch befriedigende Alternativen, brachte Jenne in den Begriffsdiskurs der 1970er-Jahre ein (Jenne 1979:

612). Eine terminologische Alternativlosigkeit empfindet auch Ludwig Striegel Ende der 1990er-Jahre, der den Terminus »außereuropäische Musik« trotz „dessen Problematik“ gegenüber anderen Begriffen, etwa »fremde Musik«, präferiert (Striegel 1998: 5, Anmerkung 1). Auch nach der Jahrtausendwende wird eine terminologische Alternativlosigkeit als Ursache vermutet, warum der Terminus »außereuropäische Musik« in der Musikpädagogik noch immer gebraucht werde (Alge/Krämer 2013b: 241).

»Musik fremder Kulturen« versus »Musik anderer Kulturen«

Nachdem das Begriffspaar *Das Eigene und das Fremde* innerhalb und außerhalb der Pädagogik einen Aufschwung erfuhr und die Musikpädagogik diesem Trend folgte (vgl. auch Vogt 1998: 3), tauchte in den 1990er-Jahren vermehrt der Terminus »Musik fremder Kulturen« (auch »fremde Musik«) auf. Es entfachte ein breit geführter Diskurs über »Fremdheit«, der hier – aufgrund der anderenorts zu findenden Erörterungen – nicht aufgerollt werden soll.⁷⁴ Vielmehr steht nachfolgend im Mittelpunkt, warum ich von diesem Terminus Abstand nehme und die Alternative »Musik anderer Kulturen« vorziehe.⁷⁵

»Das Fremde« sei kein Gegenstand, sondern ein relationaler Begriff, der folglich eine Beziehung zu etwas beschreibt, „nämlich *meine* Fremdheit gegenüber einer bestimmten Musik“ (Schütz 1998a: 3, s. a. Ott 1998b: 303). Musik aus Afrika als »Musik fremder Kulturen« zu beschreiben, hätte zur Folge, per se von einer Fremdheit gegenüber Musik aus Afrika auszugehen. Diese Suggestion ist mir wiederum »fremd«, ist doch davon auszugehen, dass die individuellen Einschätzungen gegenüber des Fremdheitsaspekts von Musik aus Afrika höchst unterschiedlich ausfallen und auch abhängig davon sind, von *welchem* Musikbeispiel gesprochen wird. Thomas Ott bringt die Relation des Fremdheitsaspekts hinsichtlich von Musik aus Afrika anschaulich auf den Punkt: „Die Musik, zu der die Malinké in Guinea beim Abfischen des heiligen Dorfteichs tanzen, ist mir inzwischen weit weniger fremd als das musikalische (und sonstige) Treiben jener Kölner Karnevalistenvereinigung [...]. In ähnlicher Weise dürfte Bochumer Gesamtschülern eine Figur wie Youssou

⁷⁴ Den Diskurs über »Fremdheit« hier darzustellen, würde von der eigentlichen Forschungsfrage wegführen, wenngleich es interessant wäre, musikpädagogische und ethnomusikologische Stellungnahmen miteinander zu vergleichen (zu letzterem sei exemplarisch auf Gerhard Kubik verwiesen, der eine klare Position über die Dichotomie *Das ‚Eigene‘ und das ‚Fremde‘* bezieht, s. Kubik 2009: 197 ff.). Letztlich führt die Dichotomie zu der Frage, was unter »dem Fremden« in der Musikpädagogik denn verstanden wird. Hierzu entsteht derzeit an der *Universität Osnabrück* eine Dissertation von Carolina Weyh.

⁷⁵ Bewusst kommen hier im Folgenden die Autoren Volker Schütz, Thomas Ott und Markus Detterbeck zu Wort, weil ihnen hinsichtlich des Forschungsthemas *Musik aus Afrika in der Musikdidaktik* eine wichtige Rolle zukommt.

N'Dour vertrauter sein als, sagen wir, Anton von Webern“ (Ott 1998b: 303 f.).⁷⁶ Insofern ist es offenbar geographisch unabhängig, was als »fremd« empfunden wird. Markus Detterbeck spricht ähnlich nicht nur von „der ‚geografischen Fremde‘“, sondern auch von „der fremden Welt im eigenen Lande“ (Detterbeck 2004: 55). Von diesem Standpunkt aus gesehen ist ebenso Volker Schütz zuzustimmen, wenn er die Auseinandersetzung mit »fremder« Musik als den Normalfall von Musikunterricht wie folgt schildert: „Immer geht es darum, etwas in den Bereich von Erfahrung zu heben, das bislang noch nicht erfahren worden war. Denn jedes noch nicht Erfahrene tritt uns als Fremdes gegenüber: Sei es der Lieblingssong meiner besten Freundin, den ich bisher noch nicht gehört hatte, sei es ein Trommelrhythmus aus Guinea, ein Tanz aus der Karibik oder auch ein Stück aus der Bachschen Clavier-Übung“ (Schütz 1998a: 3).⁷⁷ Hierbei steht ein Trommelrhythmus aus Guinea gleichwertig neben einem Stück von Bach, beide Musikbeispiele können den Schülerinnen und Schülern gleichermaßen als »fremde Musik« begegnen.

Um mich von der Zuschreibung, die Musik aus Afrika sei per se »fremd«, zu distanzieren, verwende ich den schlichten Terminus »Musik anderer Kulturen«. Siegmund Helms spricht sich zu Beginn der Jahrtausendwende nunmehr gegen die Verwendung des Terminus »außereuropäische Musik« aus und empfiehlt, von »Musik anderer Kulturen«⁷⁸ oder »Musik anderer Völker«⁷⁹ zu sprechen. Er stellt dabei explizit heraus, dass damit „selbstverständlich die Musik der europäischen Völker ebenso gemeint sein kann wie die Musik außereuropäischer Völker“ (Helms 2000: 1). Die Bezeichnung »Musik anderer Kulturen« verwendet Michael Jenne schon in seiner oben aufgezeigten Kritik als Synonym für »außereuropäische Musik«, stellt sie jedoch nicht als eine mögliche Alternative explizit heraus (Jenne 1979: 615).

Für die Begriffsverwendungen in der vorliegenden Studie ist Folgendes zu unterscheiden: Innerhalb der Historiographie ist es unabdingbar, die Termini »primitive«, »exotische« und »außereuropäische Musik« zu nennen, um den Geist der Zeit einzufangen. Sofern die Termini nicht in direkten Zitaten enthalten sind, werden sie mit distanzierenden Anführungszeichen kenntlich gemacht. Abgesehen davon

⁷⁶ Genau eine solche Abwendung von »abendländischer Musik« und ein Interesse an Musik anderer Kulturen beklagt Hans Christian Schmidt-Banse am Beispiel des eingangs zitierten Osnabrücker Morgenlandfestivals (Schmidt-Banse 2008: 151; s. a. Kap. 1).

⁷⁷ Ein Jahr zuvor stellt Stefan Orgass dasselbe unter gleichem Wortlaut heraus: „Die Auseinandersetzung mit ‚fremder Musik‘ ist der ‚Normalfall‘ des Musikunterrichts“ (Orgass 1997: 41). In eine ähnliche Richtung geht schließlich wenige Jahre später Hans Jüngers Plädoyer eines prinzipiell interkulturellen Musikunterrichts (Jünger 2003: 15 ff.).

⁷⁸ Den Begriff »Musik anderer Kulturen« verwendete Thomas Ott bereits zuvor (u. a. Ott 1998b: 304).

⁷⁹ Die Begriffe »Kultur« und »Volk« synonym zu verwenden, ist zurecht vielfach kritisiert worden und gilt als überholt (ausführlich hierzu Kap. 11.3). Am überzeugendsten ist bislang die Bezeichnung »Musik anderer Kulturen«.

greife ich aus den oben genannten Gründen auf den Terminus »Musik anderer Kulturen« zurück.

3.4 »Ziel« versus »Motiv«

Innerhalb der Historiographie (Teil B) verwende ich den Terminus »Ziel«, in der Schulbuchanalyse (Teil C) »Motiv«. Warum eine terminologische Abgrenzung vorgenommen wird und welche Begriffsverständnisse den Termini zugrunde liegen, soll nachfolgend erläutert werden.

»Ziel«: Über die kontroversen und undifferenzierten Verwendungsweisen verschiedener Zielbegriffe

Eine Ausdifferenzierung des allgemeinen Begriffs »Ziel« wird von Werner Jank und Hilbert Meyer nachdrücklich empfohlen, allerdings weisen sie zugleich auf die mehrheitliche Inkonsequenz und Pauschalisierung verschiedener Ziel-Termini durch Didaktikerinnen und Didaktiker sowie Lehrplanautorinnen und -autoren hin (Jank/Meyer ⁷2005: 51). Es kann ohne Zweifel von einem Begriffsdschungel gesprochen werden, wenn man die unterschiedlichen Verwendungsweisen folgender Termini einmal näher betrachtet: »Lehrziel«, »Lernziel«, »Handlungsziel«, »Lehr-Lern-Ziel«, »Unterrichtsziel«, »Bildungsziel« und »Erziehungsziel«. Denn die vorangegangenen Termini werden nicht selten unter Ausschluss eindeutiger Definitionen nebeneinander oder sogar synonym verwendet, wie nachfolgende Erörterung zeigen wird. Weitgehend durchgesetzt hat sich der Terminus »Lernziel«, der als generelle Bezeichnung für die Intentionen von Musikunterricht eingesetzt werde (Kaiser/Nolte ²2003: 86, s. a. Kraemer ²2007: 165). Das Plädoyer für eine terminologische Differenzierung der Termini »Lehrziel« und »Lernziel«, das ausgehend von der Kritik an einem Universalitätsanspruchs einer lernzielorientierten Didaktik in den 1970er-Jahren formuliert worden sei, konnte keinen Konsens erzielen (zusammenfassend Ott 1994: 155).⁸⁰ Mitte der 1980er-Jahre stellt Dietrich Lemke bereits heraus, dass der Terminus »Lernziel« trotz aller Kritik in weiten Bereichen der bildungspolitischen, allgemein- und fachdidaktischen Diskussion mit Abstand am häufigsten verwendet werde und andere Termini, etwa »Lehrziel«, »Unterrichtsziel« und »Bildungsziel«, in den Hintergrund gerückt hätte (Lemke 1986: 537 f.). Insofern ist unter »Lernziel« nicht (mehr) ein Ziel zu verstehen, das synonym zum »Handlungsziel« die „individuelle Ebene des Schülers“ (Ott 1979: 9 und 12,

⁸⁰ Zur kritischen Überprüfung der Curricula in den 1970er-Jahren, zum Umdenken hinsichtlich didaktischer Zielformulierungen sowie zum Einfluss des US-Amerikaners Robert F. Mager (1965) auf die Lernzielbeschreibung: u. a. Füller 1977: 66 f., Ott 1979: 12, Ott 1994: 154 und Kaiser/Nolte ²2003: 106.

s. a. Abel-Struth 1978: 14) beschreibt und „Aspekte der Selbstbestimmung und der Selbststeuerung Lernender“ (Geuen 2005: 144) betrifft.⁸¹ Sofern »Lernziel« (mit Rekurs auf Kaiser/Nolte, s. o.) als eine generelle Bezeichnung für die Intentionen von Musikunterricht eingesetzt wird, dient der Terminus folglich als ein Oberbegriff für zuvor differenziert gesehene Termini und ersetzt nicht nur den Terminus »Lehr-Ziel«, sondern auch »Lehr-Lern-Ziel« und »Unterrichtsziel«.⁸² Die kontrovers geführte Diskussion um die Terminologie, die im allgemeinen pädagogischen Diskurs eine identische Tendenz aufzeigt, nennt Rudolf W. Keck als „eine nur mangelhaft bewältigte Spannung zwischen den verschiedensten Positionen“ (Keck 2004: 275). Hilbert Meyer, der sich in den 1970er-Jahren noch um eine Abgrenzung der Termini »Lehrziel« und »Handlungsziel« bemüht hätte, räumt nach 30 Jahren selbst ein: „Leider hat sich dieser differenzierende Sprachgebrauch nicht durchgesetzt.“ Meyer scheint sich der Etablierung zu beugen, nunmehr allgemein von »Lernziel« zu sprechen, nicht jedoch ohne eine Ungereimtheit nochmals zu betonen: „Sie sollten aber immer daran denken, dass es besonderer Anstrengungen bedarf, um aus den noch so gut gemeinten Lehrabsichten des Lehrers Lernziele der Schüler zu machen“ (Meyer 2007: 193, Fußnote 8).

Diffuser wird das Bild über verschiedene Verwendungsweisen des Zielbegriffs, wenn außerdem die Termini »Bildungsziel« und »Erziehungsziel« nicht selten als »Lernziel« deklariert werden, wie nachfolgende Beispiele zeigen: In ihrer Publikation *Ziele des Musik-Lernens* (1978) erinnert Sigrid Abel-Struth an die in der Musikpädagogik tradierte Gliederung in „einerseits die Gruppe der allgemeinen Erziehungs- und Bildungsziele und andererseits die der speziellen fachlichen Ziele“ (Abel-Struth 1978: 53). Als Oberbegriff verwendet sie den Terminus »Lernziel«, den sie an anderer Stelle in ein »allgemeines Leitziel« und ein »fachliches Unterrichtsziel« unterteilt (Abel-Struth 1978: 56). Kontinuität erfährt diese Strukturierung durch eine Wiederholung in jüngeren Publikationen: Hermann J. Kaiser und Eckhard Nolte beispielsweise unterscheiden zwei „Arten von Lernzielen“, zum einen »allgemeine Erziehungs- und Bildungsziele« respektive »allgemeine Lernziele« und zum anderen »fachspezifische Lernziele« (Kaiser/Nolte 2003: 97). Auch Rudolf-Dieter Kraemer unterscheidet hinsichtlich der Ordnung von »Lernzielen« zwischen einem »allgemeinen Erziehungs- und Bildungsziel« und einem »fachspezifischen Lernziel« (Kraemer 2007: 166 ff.). Peter W. Schatt, als weiteres Beispiel, verweist in seiner *Einführung in die Musikpädagogik* (2007) auf die Publikation *Bildungsreform*

⁸¹ Zum Terminus »Handlungsziel«: Ott 1994: 155 und Jank/Meyer 2005: 51.

⁸² Eine differenzierte Terminologie konnte sich nicht durchsetzen, zu Definitionsvorschlägen von »Lehr-Ziel« u. a. Ott 1994: 155, Geuen 2005: 144 und Jank/Meyer 2005: 51, von »Lehr-Lern-Ziel« und »Unterrichtsziel« u. a. Ott 1979: 9, Geuen 2005: 144, und Jank/Meyer 2005: 52.

als *Revision des Curriculum* (1967) von Saul B. Robinsohn, übernimmt jedoch nicht den Terminus »Bildungsziele« (Robinsohn 1967: 1 und 11), sondern zitiert Robinsohns Aussagen unter Verwendung des Terminus »Lernziel« (Schatt 2007: 102). Diese Auflistung macht ein weitgefasstes Begriffsverständnis von »Lernziel« (als Oberbegriff für »Erziehungs- und Bildungsziel«) deutlich, wodurch »Lernziel« als ein höchst komplexer und diffuser Terminus einzuordnen ist.⁸³

Mit der Einführung des Kompetenzbegriffs kommt ein weiterer Zielbegriff auf, denn in Schulbüchern ist seit den 2010er-Jahren mitunter von dem Kompositum »Kompetenzziel« die Rede (u. a. MusiX 2, Lehrerband 2013: 8). Auch wird der Terminus »Kompetenz« in anderen Schulbüchern seit den 2010er-Jahren gelegentlich neben das »Lernziel« aufgereiht, ohne dass inhaltliche Abgrenzungen und Unterschiede zwischen einem »Lernziel« und einer »Kompetenz« deutlich werden. Letzteres lässt sich in einem Vergleich der Lehrerbände von *Tonart Oberstufe* (2009) sowie seines Nachfolgers *Tonart Sekundarstufe II* (2015) veranschaulichen: Die Aufarbeitungen mit den Titeln *Improvisationen aus dem Bauch* (Tonart Oberstufe 2009: 246 ff.) und *Gegen fundamentalistische Gebote – Rai in Algerien und Frankreich* (Tonart Sekundarstufe II 2015: 218 ff.) sind nahezu identisch. In den entsprechenden Lehrerbänden stimmen auch die Angaben zum »Lernziel« fast überein, nur ein terminologischer Zusatz ist im Vergleich untereinander festzustellen. Während ebenjene Angaben zunächst allein unter dem Terminus »Lernziel« fallen (Tonart Oberstufe, Lehrerband 2009: 191), stehen nahezu identische Angaben in der späteren Schulbuchausgabe unter dem Aspekt „Lernziele – Kompetenzen – Vorbemerkungen“ (Tonart Sekundarstufe II, Lehrerband 2016: 123). Ob die terminologische Erweiterung aus einer Unsicherheit heraus resultiert, lässt sich nur vermuten. Die Diskussion um den Kompetenzbegriff aber wirft viele Unklarheiten auf, die eine terminologische Unsicherheit zumindest beförderte. Eine Unklarheit zeigt sich beispielsweise auch an der Frage, an welchem Zielbegriff »Kompetenzen« auszurichten ist und von welchem Kompetenzbegriff jeweils ausgegangen wird: Wolfgang Feucht und Heinz Geuen sind sich in der Hinsicht einig, als dass beide den Begriff »Kompetenz« mit den Termini »Lehr-Lern-Ziel« (Feucht 2011: 15) beziehungsweise »Unterrichtsziel« (Geuen 2005: 145) in Beziehung setzen. Mehr

⁸³ Die Termini »Erziehungsziel« und »Bildungsziel« werden häufig als »allgemeine Erziehungs- und Bildungsziele« zusammengefasst, ohne beide Begriffe definitorisch auszuschärfen. Als eine der wenigen expliziert Sigrid Abel-Struth zwar keine Unterschiede, trennt aber die beiden Termini voneinander und nimmt begründet Stellung für eine Abwendung beider zugunsten des Terminus »Lernziel« (Abel-Struth 1978: 14). Im Kontext des Zielbegriffs lässt sich eine Abgrenzung zwischen »Erziehung(sziel)« und »Bildung(sziel)« kaum finden, was mutmaßlich an der ohnehin vorliegenden Vieldeutigkeit beider Begriffe liegen könnte: Zur Vieldeutigkeit des Begriffs »Erziehungsziel« bereits Brezinka 1972: 497, zur Vieldeutigkeit des Bildungsbegriffs u. a. Kraemer 2007: 81, Rolle 2011: 42 und Tenorth 2012: 94 f.

noch stellt Feucht mit Blick auf sein erarbeitetes *Musikalisches Kompetenzpuzzle* heraus, eine »Kompetenz« sei in diesem Fall ein »Lehr-Lern-Ziel« (Feucht 2011: 15). Anne Niessen, Andreas Lehmann-Wermser, Jens Knigge und Andreas C. Lehmann wählen für ihren *Entwurf eines Kompetenzmodells ‚Musik wahrnehmen und kontextualisieren‘* (2008) die Bezeichnung »Unterrichtsziel«, an das sich eine formulierte Kompetenz zu orientieren habe (Niessen et al. 2008: 6, Fußnote 9). Gleichzeitig aber räumen sie mit Verweis auf die Klieme-Expertise ein, dass üblicherweise im Kontext von Kompetenzen von einer Ausrichtung an »Bildungszielen« die Rede sei (Niessen et al. 2008: 6 und Klieme et al. 2003: 23).⁸⁴ Jens Knigge wiederum betont später auch für eine konkrete »musikbezogene Kompetenz« schließlich die Orientierung an »Bildungszielen« (Knigge 2014: 128). Folglich differieren die Standpunkte, an welchen Zielen und an welchem Zielbegriff eine »Kompetenz« auszurichten ist. Dies ist insofern nicht überraschend, als die Begriffsbestimmungen der Erziehungswissenschaft, auf die im musikpädagogischen Diskurs rekurriert wird, ebenfalls kontrovers und uneindeutig sind: Die Klieme-Expertise etwa betont einerseits den notwendigen Bezug von »Kompetenzen« auf »allgemeine Bildungsziele« des jeweiligen Faches (Klieme et al. 2003: 23, s. a. Vogt 2008: 35). Andererseits setzen sie »Kompetenzen« und »Bildung« gleich (Klieme et al. 2003: 65, s. a. Feucht 2011: 27, Knigge 2014: 116, Vogt 2014: 58) und revidieren ihre Aussage in einer späteren Publikation, in dem sie akzentuierten, Kompetenzerwartungen seien kompatibel, nicht aber identisch mit »Bildungszielen« (Klieme/Hartig 2007: 22, s. a. Knigge 2014: 116). Franz E. Weinert dagegen, an dessen Kompetenzbegriff sich die Musikpädagogik vielfach orientiert (u. a. Knigge/Lehmann-Wermser 2008: 66, Niessen et al. 2008: 9 f., Knigge 2014: 108 f., dazu Weinert 2002: 27 f.), stelle keine systematische Verbindung zum Bildungsbegriff her (am ausführlichsten Knigge 2014: 114). Eine terminologische Explikation des Begriffs »Kompetenz«, etwa in »fachbezogene« und »fachübergreifende Kompetenzen« (u. a. Knigge/Lehmann-Wermser 2008: 66 f.) sowie »inhaltsbezogene« und »prozessorientierte Kompetenzen« (u. a. Meyer 2007: 149 f.), wäre im Diskurs daher nötig, um unterschiedliche Ebenen des Kompetenzbegriffs deutlicher voneinander trennen und ausgehend davon Bezüge zu jeweiligen Zielbegriffen klarer begründen zu können. Eine solche

⁸⁴ Kritisch zum Vorschlag von Niessen et al. äußert sich Jürgen Vogt, der auf die schon von Sigrud Abel-Struth Ende der 1970er-Jahre angesprochene Deduktionsproblematik zwischen allgemeinen und speziellen Lernzielen verweist (hierzu Abel-Struth 1978: 98 ff., bes. 102 f.). Seiner Ansicht nach sei diese Problematik auf den Kompetenz-Diskurs übertragbar und habe daher nicht an Aktualität verloren, mehr noch handele es sich exakt um die Fragen, die schon Abel-Struth gestellt, aber nicht beantwortet habe (Vogt 2008: 35) – und die auch Vogt nicht beantwortet. Auf die weitere kontrovers geführte Diskussion um eine „Wiederkehr“ der Lernzieldebatte in der gegenwärtigen Gestalt als Kompetenzorientierung“ (Khittl 2009: 40) soll nicht eingegangen werden.

Ausdifferenzierung verschiedener Kompetenzbegriffe kann und soll hier nicht geleistet werden.

Entgegen einer empfohlenen Ausdifferenzierung des Zielbegriffs von Werner Jank und Hilbert Meyer (s. o.), verwende ich für die Historiographie aus folgenden Gründen den allgemeinen Terminus »Ziel«: Die Ziele, die innerhalb der Musikdidaktik hinsichtlich einer Einbeziehung von Musik aus Afrika zur Sprache kommen, sind sowohl fachbezogene Ziele (im Sinne von konkreteren »Unterrichtszielen«) als auch allgemeine Ziele (im Sinne von »allgemeinen Erziehungs- und Bildungszielen«). Das oben dargelegte Begriffsverständnis von »Lernziel« als Oberbegriff für sämtliche Ziele empfinde ich als irreführend, solange »Lernziel« auch als Synonym für »Unterrichtsziel« oder gar in Abgrenzung zu einem »Lehrziel« als ein Ziel des Lernenden verstanden wird. Daher greife ich auf den allgemeinen und übergreifenden Terminus »Ziel« zurück, den Sigrid Abel-Struth auch für ihre Studie über *Ziele des Musik-Lernens* (1978) wählte. Eine dezidierte Unterscheidung in fachbezogene versus allgemeine Ziele nehme ich in der Historiographie (Teil B) nicht vor, weil sie zur Beantwortung meiner Forschungsfrage keinen unmittelbaren Mehrwert darstellen würde. Vielmehr liegt die Forschungsaufgabe gerade darin, alle genannten Ziele zum ersten Mal herauszuarbeiten und zu systematisieren. Der Terminus »Kompetenz« ist aufgrund des historischen Forschungsinteresses keine erwägbare Alternative, da er erst seit der Jahrtausendwende im musikpädagogischen Diskurs aufgekommen ist.

»Motiv«: (K)ein Konsens hinsichtlich der »Ziele« von Musik aus Afrika in Schulbüchern

Für die Schulbuchanalyse (Teil C) präferiere ich aus folgenden Gründen den Terminus »Motiv«: Sofern der Analysefokus ausschließlich auf einer expliziten Verwendung des Terminus »Ziel« gerichtet wäre, könnte nur ein minimaler Konsens hinsichtlich der »Ziele« einer Einbindung von Musik aus Afrika in Schulbüchern konstatiert werden. Die Ergebnisse meiner Schulbuchanalyse machen deutlich, dass nur in einem einzigen »Ziel« Konsens besteht: Allein das sogenannte »Musiziermotiv« wäre hierzu aufzuzeigen, für das die explizite Verwendung des Terminus »Ziel« in den entsprechenden Lehrerbänden charakteristisch ist (Kap. 13.5.1).⁸⁵ Daraus ist keineswegs die Schlussfolgerung zu ziehen, es gebe grundsätzlich keinen Konsens über die Ziele. Im Gegenteil lassen sich eine Reihe von wiederkehrenden Intentionismustern aufzeigen (ab Kap. 11), die sich aber nicht am Begriff »Ziel« festmachen lassen. Zum einen sind explizite und insbesondere differenzierte Auflistungen von

⁸⁵ Wenn Schulbuchautorinnen und Schulbuchautoren eine andere Intention mitunter explizit als ein »Ziel« benennen, stelle ich dies an entsprechender Stelle als eine Ausnahme heraus.

»Zielen« ohnehin seltener in Lehrerbänden zu finden. Mitunter legen Schulbuchautorinnen und Schulbuchautoren auch »Ziele« mit »Inhalten« oder »Ziele« mit »Aufgaben« zusammenfassend dar.⁸⁶ Zum anderen sind erwähnte »Ziele« zuweilen nicht auf den zu untersuchenden Afrikabezug übertragbar, weil sie sich auf andere Inhalte des Schulbuchbeispiels beziehen und aus dem Grund für die Analyse weniger oder gar nicht relevant sind.

Die Präferenz des Terminus »Motiv« resultiert aber insbesondere aus meinem Forschungsinteresse: Denn von Relevanz sind nicht nur offensichtliche Beweggründe, die von den Schulbuchautorinnen und Schulbuchautoren als »Ziel«, »Intention« oder einem sinnähnlichen Terminus expliziert werden, sondern auch Intentionen, die über den dahinterliegenden Sinn, Musik aus Afrika zu berücksichtigen, Aufschluss geben. Der Analysefokus liegt folglich nicht nur auf der Frage, welche Ziele zur Sprache kommen, sondern auch auf dem Rekonstruktionsversuch, warum die Autorinnen und Autoren jenes Ziel verfolgen (von dem sie selbst möglicherweise keine Kenntnis haben, Kap. 2.3.2). Um beide Fragen in einem Terminus zusammenzufassen, spreche ich in der Schulbuchanalyse von einem »Motiv« im Sinne eines Beweggrundes oder einer Triebfeder. Der oben zitierte Brief des Schulbuchautors Rudolf Nykrin gibt einen Einblick, inwiefern eine Beantwortung der Frage nach dem »Warum« der *Musik der Hamar* an den Musikethnologen Ivo Streckler weitergeleitet wird (Kap. 2.2.3). Hierbei verwendet Nykrin ebenso den Terminus »Motiv«, um „etwas über die persönlichen Motive des Autors dieser Seiten im Schülerbuch“ (Spielpläne Musik 7/8, Lehrerband 1992: 160) zu erfahren.

Eine Abgrenzung der Termini »Ziel« in der Historiographie von dem Begriff »Motiv« in der Schulbuchanalyse folgt aus differierenden Analyseschwerpunkten: Während in der Historiographie (Teil B) primär die von Autorinnen und Autoren explizit genannten Ziele, Intentionen oder Absichten zusammengefasst werden, soll in der Schulbuchanalyse auch der Versuch unternommen werden, dahinterliegende Sinnstrukturen hermeneutisch zu rekonstruieren. Eine Differenzierung der jeweiligen »Ziele« in »Unterrichtsziel« oder »Erziehungs- und Bildungsziel« ist zur Beantwortung meiner Forschungsfrage irrelevant und wird aus diesem Grund sowohl in der Historiographie (Teil B) als auch in der Schulbuchanalyse (Teil C) vernachlässigt.

⁸⁶ Zum Beispiel „Inhalte und Ziele“ für die Doppelseite *Afrika – Ghana* im Schulbuch *Dreiklang Musik 7/8* 2011: 88 f., dazu *Dreiklang Musik 7/8, Handreichungen für den Unterricht* 2011: 112 sowie „Ziele und Aufgaben“ der Doppelseite *Ndinderere – ein Lied aus Simbabwe* in *Dreiklang Musik 9/10* 2000: 12 f., dazu *Dreiklang Musik 9/10, Lehrerband* 2000: 10. Beurteilungen, ob das jeweilig Aufgezeigte eher ein »Ziel« oder einen »Inhalt« beziehungsweise eine »Aufgabe« darstellt, sowie daran anschließende Zuordnungen in die Kategorien »Ziel« versus »kein Ziel« sind für die Beantwortung meiner Forschungsfrage irrelevant.

Teil B: Afrika in der Musikdidaktik – eine Historiographie

Mit der vorliegenden Historiographie wird erstmals ein musikdidaktisches Interesse an Musik aus Afrika über eine Zeitspanne von rund 100 Jahren historisch aufgearbeitet. Um eine solche Historiographie erarbeiten zu können, müssen übergeordnete Begriffe berücksichtigt werden, die Musik aus Afrika einschließen. Denn nicht durchgehend ist in der Literatur explizit von »Musik aus Afrika« oder »afrikanischer Musik« die Rede. Zu den Begriffen zählen etwa »primitive« und »exotische« Musik, seit den 1970er-Jahren vor allem die Bezeichnung »außereuropäische« Musik, weiterhin »Musik fremder Kulturen« und schließlich »Musik anderer Kulturen« (Begriffsklärungen in Kap. 3.3). Wann immer sich Autorinnen und Autoren ausdrücklich zu »afrikanischer Musik« äußern, findet dies in der Historiographie explizit Berücksichtigung. Aufgrund der schwierigen Quellenlage für die Zeit des Nationalsozialismus folgt auf die Darlegung der 1920er-Jahre (Kap. 4) ein zeitlicher Sprung in die Nachkriegsjahre (Kap. 5). In der weiteren Chronologie liegt der Fokus auf der Zeitspanne der jeweiligen Jahrzehnte: 1960er-Jahre (Kap. 6), 1970er-Jahre (Kap. 7), 1980er-Jahre (Kap. 8) und 1990er-Jahre (Kap. 9). Abschließend werden Tendenzen seit der Jahrtausendwende aufgezeigt (Kap. 10).

4 Auftakte der 1920er-Jahre und früher

„Der Wunsch und das Interesse, noch andere als ‚abendländische Kunstmusiken‘ im Musikunterricht zu thematisieren und damit der Griff der Musikpädagogen zu musikethnologischer Fachliteratur[,] ist nicht neu“, heißt es einleitend in einer Erörterung des Verhältnisses von Musikethnologie und Musikpädagogik von Bernd Clausen (Clausen 2011: 85). Zur Unterstützung seiner These bezieht sich Clausen auf historische Quellen, die drei verschiedenen Ebenen zugeordnet werden können: Erstens musikpädagogische Fachbeiträge mit ethnomusikologischen Aspekten (nachfolgend: Ebene I), zweitens ethnomusikologische Fachbeiträge mit musikpädagogischen Ansätzen (nachfolgend: Ebene II) sowie drittens Lehrwerke mit Liedern anderer Völker (nachfolgend: Ebene III). Um die Ergebnisse eigener Recherchen zu ersten Ansätzen einer Verbindung von Musik aus Afrika und musikpädagogischem Denken zu systematisieren und verschiedene Perspektiven zu veranschaulichen, orientiert sich die folgende Darstellung an den drei Ebenen. Eine begriffliche Konkretisierung dieser Ebenen ist zur Anpassung an meine Forschungsfrage notwendig, da der Blick nicht auf allgemeine ethnomusikologische Aspekte, sondern dezidiert auf Musik aus Afrika gerichtet ist.

Ebene I – Musikpädagogische Beiträge mit Verweisen auf Musik aus Afrika: Als ein Beispiel für frühe musikpädagogische Fachbeiträge, die ethnomusikologische Aspekte enthalten, rekurriert Clausen auf Paul Mies, der auf der VI. Reichsschulmusikwoche im Oktober 1927 in Dresden einen Vortrag über *Die Schallplatte im Musikunterricht* hielt. Das Ziel seines Vortrages war es, „an möglichst verschiedenartigen Musikbeispielen die Anwendung der Schallplatte im Musikunterricht vorzuführen“ (Mies 1928: 254). Für Clausens Forschungsinteresse, der Berücksichtigung ethnomusikologischer Aspekte im Allgemeinen, ist der Vortrag von Paul Mies ein bedeutender Fund. Denn neben Werken von Brahms, Palestrina, Lotti, Bizet, Mozart, Daquin sowie einem gesungenen Charleston zählt zu seinen Beispielen „[e]ine chinesische Musikplatte mit begleiteter Vokalmusik“ (Mies 1928: 255 f.). Musik aus Afrika im Spezifischen greift Mies hingegen nicht auf, sodass sein Vortrag für die vorliegende Forschungsfrage keine Relevanz hat.

Demgegenüber weist der Musikpädagoge Edgar Rabsch in seinen *Gedanken über Musikerziehung* (1925) gleich mehrfach auf Musik aus Afrika hin und listet eine Reihe von Literaturhinweisen der Vergleichenden Musikwissenschaft auf, die er „für den Unterricht an höheren Lehranstalten“ (Rabsch 1925: 57 f., s. a. Cvetko 2013: 185) empfiehlt. Aufgrund Rabschs zentraler Bedeutung hinsichtlich eines beginnenden musikdidaktischen Interesses an Afrika in den 1920er-Jahren wird auf ihn und seine *Gedanken über Musikerziehung* (1925) in Kapitel 4.1 ausführlich eingegangen.

Ebene II – Ethnomusikologische Sammlungen mit musikpädagogischen Ansätzen und Verweisen auf Musik aus Afrika: Neben musikpädagogischen Beiträgen mit Verweisen auf Musik aus Afrika ist auch die Gegenperspektive zu berücksichtigen, nämlich ethnomusikologische Sammlungen, die Musik aus Afrika enthalten und zugleich musikpädagogische Ansätze aufweisen. Hierzu zählt die *Demonstrationssammlung* von Erich Moritz von Hornbostel, der nach Ansicht von Clausen in gewissem Maße pädagogische Implikationen unterstellt werden könne (Clausen 2011: 85, Fußnote 29 in Verb. mit Bohlman 2002: 27 ff.).⁸⁷ Denn Philip V. Bohlman klärt auf, die *Demonstrationssammlung* sei ein wichtiger erster Schritt gewesen, die

⁸⁷ Die erwähnte *Demonstrationssammlung* ist im Kontext des *Berliner Phonogramm-Archivs* zu sehen: Anfang des 20. Jahrhunderts machte Carl Stumpf die ersten phonographischen Aufnahmen (eines siamesischen Hoforchesters) und legte damit den Grundstein eines *Phonogramm-Archivs*. Erich Moritz von Hornbostel und Otto Abraham übernahmen ab 1906 die Zuständigkeiten des Archivs, dessen Bestand zu Beginn der 1930er-Jahre 9321 Walzen und 371 Platten zählte. Die *Demonstrationssammlung* stellte von Hornbostel nach dem Ersten Weltkrieg für Museen und Universitäten aus dem *Phonogramm-Archiv* zusammen und beinhaltete rund 120 Aufnahmen (Reinhard 1953: 47).

Ergebnisse von Feldforschungen nicht nur zu archivieren, sondern sie für Interessierte zugänglich zu machen: „(1) to scholars⁸⁸ for study and (2) to a broader audience for popular consumption“ (Bohlman 2002: 27). Ähnliches stellt Bruno Nettl heraus, der als Rezensent die Demonstrationssammlung betrachtet und als Adressaten Schülerinnen und Schüler, Studierende und Lehrende gleichermaßen nennt: „The purpose was presumably to provide a reliable collection of world music which could be sold to scholars and teachers“ (Nettl 1964: 204). Dass diese Sammlung von Musikpädagogen seinerzeit wahrgenommen wurde, zeigt ein Verweis in Rabschs *Gedanken über Musikerziehung* (1925). Dort heißt es: „Soeben“ sei die Demonstrationssammlung zusammengestellt worden, in der „erstens möglichst alle Völker der Erde und zweitens alle wichtigeren musikalischen Formen vertreten sind“ (Rabsch 1925: 19 f., Fußnote 2).

Ein zeitlich sehr viel früherer Fund geht auf Johann Gottfried Herder (1744-1803) zurück, einer der „Stammväter[...] der musischen Idee“ (Abel-Struth ²2005: 30, s. a. Cvetko 2014: 301, in Verb. mit Wiora ²1958: 13 ff.). Mit ihm erst beginne die Reihe der klassischen Denker, die eine Humanisierung durch Musik als eine pädagogische Idee von Musik deuteten (Abel-Struth ²2005: 29, s. a. Cvetko 2014: 301). Demnach können pädagogische Ansätze auch bei seiner Volksliedersammlung *Stimmen der Völker in Liedern* (1778/1779) angenommen werden. Meine Untersuchung dieser hinsichtlich afrikabezogener Inhalte führt zu Liedern aus Madagaskar – „aus dem Französischen des Ritter Parny“ –, die aus Herders Nachlass in der Ausgabe von 1807 als Anhang seiner Volksliedersammlung beigefügt sind: „Die Madagassen besitzen Geschicklichkeit und Verstand, sind redlich und gastfrei.⁸⁹ [...] Die Madagassen sind von Natur lustig. [...] Musik und Tanz lieben sie mit Leidenschaft. Ich habe einige Lieder gesammelt und übersetzt, die uns einen Begriff von ihren Gebräuchen und Sitten geben können“ (Herder [ed. 1807], ND 1975: 391 ff.). Herders Beweggründe für eine intensive Beschäftigung mit anderen Kulturen, „seine[...] musikpädagogischen Ideen“, untersucht Alexander J. Cvetko ausführlich. Entgegen der im musikpädagogischen Diskurs verbreiteten Annahme, betont Cvetko, sei Herders Kulturverständnis nicht hermetisch zu verstehen. Vielmehr habe sich Herder zeit- lebens im Zwiespalt zwischen Kulturrelativismus und Universalismus befunden (Kap. 11.3). Im Hinblick auf die Volksliedsammlung schlussfolgert Cvetko schließlich, Herder habe hierdurch versucht, den Humanitätsgedanken und seine Entwicklung auszudrücken: „Durch Musik ist unser Geschlecht humanisirt worden;

⁸⁸ Die Bezeichnung »scholars« kann neben »Schüler« und »Studenten« auch mit »Wissenschaftler« übersetzt werden.

⁸⁹ Das Adjektiv »gastfrei« bedeutet »gastfreundlich« oder »offen gegenüber Gästen sein«.

durch Musik wird es noch humanisiret“ (Herder 1794, ed. 1881: 172, s. a. Cvetko 2014: 305).

Ebene III – Schulmusikbücher mit afrikabezogenen Inhalten: In seiner historischen Erörterung des Verhältnisses von Musikethnologie und Musikpädagogik verweist Clausen außerdem auf „die hin und wieder in Lehrwerken [...] auftauchenden Lieder anderer Völker“ (Clausen 2011: 85), die im Wesentlichen den europäischen Raum abdeckten. Diese Beobachtung ist zu bestätigen, außerdem ist mit Blick auf das Forschungsthema *Musik aus Afrika in der Musikdidaktik* folgende Erkenntnis aus eigenen Recherchen zu ergänzen: Lieder aus Afrika sind in deutschen Schulmusikbüchern der 1920er-Jahre kaum zu finden. Umso bemerkenswerter ist diesbezüglich der zweite Band der dreiteiligen Publikation *Musik* (1928) von Hans Burkhardt und Edgar Rabsch, in der die Einbindung von Musik aus Afrika gleich mehrfach ersichtlich wird:

Im zweiten Band, adressiert an die Jahrgangsstufen *Unter-Tertia bis Unter-Sekunda*, befinden sich innerhalb des IV. Kapitels *Außerdeutsche Volksmusik* neben Liedern aus unter anderem Frankreich, Italien, England, Island und Schweden auch drei *Lieder aus dem ehemaligen Deutsch-Ostafrika* (Musik, Teil II 1928: 231). In den Vorbemerkungen ihres Schulbuches regen die Herausgeber explizit für das IV. Kapitel eine Verbindung mit dem Fremdsprachen- und Erdkundeunterricht an, da Lieder das lebendigste Selbstzeugnis eines Volkes seien (Musik, Teil II 1928: V; Kap. 4.1). Über die Gründe, *Lieder aus dem ehemaligen Deutsch-Ostafrika* auszuwählen, kann nur spekuliert werden. Allerdings spricht einiges dafür, die Lieder im Kontext des Kolonialrevisionismus der Weimarer Republik zu sehen. Der Historiker Hartmut Müller stellt mit Blick auf die Kolonialbewegungen nach dem Ersten Weltkrieg heraus, die Deutsche Kolonialgesellschaft habe damals mehrfach die Forderung gestellt, „daß im Schul- und Hochschulunterricht die deutschen Kolonien regelmäßig und eingehend zu behandeln sind“ (Staatsarchiv Bremen 7, 73-10, zit. nach Müller 1984: 127).⁹⁰ Der Kolonialrevisionismus schlägt sich laut einer Analyse von Eva Matthes auch in Geographiebüchern und erdkundlichen Quellen der Zeit nieder. Dabei handele es sich um „Reiseberichte von Weißen“, die einen „Anspruch auf Authentizität“ erheben und „tendenziell durchaus wohlwollend den ‚Negern‘ gegenüber verfasst sind und das Exotische an ihnen herausstreichen.“ Zudem stellt Matthes wiederkehrende „stereotype Formulierungen“ heraus (Matthes 2004: 236). Matthes Beschreibung trifft größtenteils auf die *Lieder aus dem ehemaligen Deutsch-Ostafrika* zu, zu deren Quelle es heißt: „freundlich mitgeteilt und mit

⁹⁰ Zum Kolonialrevisionismus u. a. Rüger 1977: 243 ff., v. a. 258 ff., s. a. Rogowski 2003: 243 ff.

Übersetzungen und Anmerkungen versehen von Herrn Rektor Lorenz in Hohenanne (Erzgeb.) früher Leiter der Regierungsschule in Tanga“. Zudem ist neben musikalischen Parametern, etwa Wiederholungen und Improvisationen, folgende Charakterisierung zu lesen: „Es waren fröhliche Menschen, die sich ihr Dasein nicht schwer machten!“ (Musik, Teil II 1928: 231). Auch wenn die Beschreibung aus heutiger Sicht absurd klingen mag, trifft der auch darüberhinausgehende wohlwollende und positive Duktus auf das zu, was Matthes über den Kolonialrevisionismus herausstellt.

Ein weiterer Afrikabezug ist im darauffolgenden Abschnitt *Die Anfänge der Musik* enthalten. In diesem ist ein Melodiebeispiel des „Negerstamm[es] der Wadschagga am Kilimandscharo“ angeführt, um die „unterste Stufe“ der „erste[n] Musikentwicklung der Menschheit“ zu veranschaulichen. Außerdem wird zur Darstellung der Pentatonik, „als die vielleicht älteste Bildung einer Tonleiter“, neben anderen auf die „Nachkommen der alten Nubier (Nordafrika)“ verwiesen (Musik, Teil II 1928: 235). Die Veranschaulichung afrikabezogener Inhalte als unterste Stufe der Musikentwicklung gründet in der Evolutionismustheorie, auf die in der Schulbuchanalyse innerhalb des »Evolutionismotiv« eingegangen wird (Kap. 12.1). Darüber hinaus zeigen die beigefügten Abbildungen über *Ältere deutsche und ausländische Instrumente* sechs Instrumente aus Afrika (Liberia, Zentralafrika, Madagaskar, Wangoni, Portugiesisches Ostafrika und Kongomündung), von denen Edgar Rabsch für sein späteres Schulbuch *Musik im Leben, Zweiter Band* (1958) zwei Beispiele übernimmt (Musik, Teil II 1928: unpaginiert zwischen 236 und 237, im Vgl. zu *Musik im Leben, Zweiter Band* 1958: 81).

Aufgrund fehlender Hinweise können aus diesem Schulbuch keine konkreten Ziele der Einbindung von Musik aus Afrika rekonstruiert werden. Dennoch sind Ziele aus den *Gedanken über Musikerziehung* (1925) abzuleiten, die Edgar Rabsch als Reaktion auf die Reformbestrebungen von Leo Kestenbergs veröffentlichte (Kap. 4.1). Erste Ansätze einer Verbindung von Musik aus Afrika und musikdidaktischem Denken zeigen sich außerdem bei Carl Orff (Kap. 4.2).

4.1 Edgar Rabsch

Edgar Rabsch reagierte mit seinen *Gedanken über Musikerziehung. Zur Stellung der Musik innerhalb der „Neuordnung des preußischen höheren Schulwesens“* (1925) unmittelbar auf die Reformbestrebungen von Leo Kestenbergs in den frühen 1920er-Jahren. Dieser spricht sich in der *Denkschrift über die gesamte Musikpflege in Schule und Volk* (1923) unter anderem für eine „Verbindung des Musikunterrichts mit dem Lehrstoff aller anderen Fächer“ in jeder Klasse aus und nennt etwa das Fach Geographie „zur Kennzeichnung musikalisch wichtiger Städte und Landschaften“ (Kestenbergs 1923: 160 f., s. a. Cvetko 2013: 184 f.). An welche Städte

und Landschaften Kestenbergs gedacht haben mag, bleibt vage. Ein Verweis auf die Berücksichtigung von Städten und Landschaften außerhalb Europas ist nicht enthalten (hierzu auch Scheuer 2011: 50).⁹¹ Kestenbergs Denkschrift erschien in Auszügen als Anlage zusammen mit dem Ministerialerlass vom 14. April 1924 zur *Reform des Musikunterrichts in den höheren Lehranstalten* (Nolte 1975: 112 ff., s. a. Cvetko 2013: 184). So verwundert es nicht, dass Rabsch in seiner Publikation namentlich auf Kestenberg verweist (Rabsch 1925: 11 und 24). Aus den Reformbestrebungen greift Edgar Rabsch den Aspekt der Fächerverbindung auf und beleuchtet die „reichen Beziehungen [...], die engen Zusammenhänge zwischen der Musik und den anderen unterrichtlichen Disziplinen“, darunter Religion, Deutsch, Geschichte, Geographie, Physik, Biologie, Mathematik, fremdsprachliche Fächer, Zeichnen und Turnen (Rabsch 1925: 11–23). Hinsichtlich des Faches Geographie betont Rabsch die Bedeutung der „Beziehungen zu ‚Musikalischen Landschaften‘, zur Abhängigkeit der Musik vom Charakter der Bewohner, zu Einflüssen von Temperatur, Sonne, Regen, Gebirge, Meer usw.“ (Rabsch 1925: 14). Gleichzeitig stellt er bildlich heraus, so wichtige Lebensäußerungen wie die Musik seien für das Verständnis eines Landes als Gesamterscheinung, für das Verständnis der Volksseele unbedingt notwendig (Rabsch 1925: 14 und 23). Anders als Kestenberg wird Rabsch konkreter und listet im Anhang, versehen mit der Überschrift *Musikbücherei für den Unterricht an höheren Lehranstalten*, eine Vielzahl an weiterführender Literatur auf, auch eben solche *Zur Verbindung von Erdkunde und Musik* (Rabsch 1925: 56–58). Zu Afrika-spezifischer Literatur lassen sich Publikationen von Erich Moritz von Hornbostel über Gesänge der Tunesier, Madagassen sowie der Wanyamwezi finden. Außerdem empfiehlt Rabsch *Lieder der Ewe-Neger* von P. Fr. Witte (1906), *Volkskundliches aus Togo* von Josef Schönhärl (1909), *Lieder der lybischen Wüste* von Martin Hartmann (1900) und schließlich *Musik der Somali* von Wilhelm Heinitz (1920) (Rabsch 1925: 57 f., s. a. Cvetko 2013: 185).

Rabschs Beweggründe für eine damals unvergleichbar ausdifferenzierte Darstellung eines fächerübergreifenden Unterrichts, darunter die Berücksichtigung von Musik anderer (auch afrikanischer) Kulturen, lassen sich zuweilen aus dem gesamten Duktus seiner *Gedanken über Musikerziehung* ableiten. Diese sind im Kontext der erfahrenen Niederlage im Ersten Weltkrieg zu sehen, transportiert Rabsch doch kontinuierlich das Bild eines „neuen Deutschland[s]“, einer „neuen Kultur“, einer „neue[n] Jugend“ (Rabsch 1925: VII, s. a. Rabsch 1925: 3, 8, 47). Programmatisch

⁹¹ Auch wenn eine Vorrangstellung der deutschen Musikkultur bei Kestenberg abzulesen ist, wäre eine Bezeichnung als Nationalist fehlgeleitet, hierzu: Gruhn 2008: 18, Gruhn ²2003: 244 f. und Cvetko 2017: 68 f.

formuliert er, wir müssten endlich aus der großen Zerrissenheit – „unser Nationallaster“ – heraus und zu einer großen deutschen Einigung streben (Rabsch 1925: 6). Der Gemeinschaftsgedanke ist ein zentraler (Rabsch 1925: 2, 3, 47), in der Überzeugung, dass ein in sich gebundenes Volk wieder bessere Zeiten sehen werde (Rabsch 1925: 48). Ausgehend von einer ihr innewohnenden, „gemeinschaftsbildende[n] Kraft“ (Rabsch 1925: 17) weist Rabsch der Musik eine zentrale Rolle zu: „Gerade in unseren politisch erregten und bewegten Zeiten kann und muß die Musik bindend, einend und gemeinschaftsbildend wirken. Denn Musik eint, Politik zerstört; Musik bindet unbekannte Menschen zu einer Wesenseinheit, Politik trennt die besten Freunde, ja zerstört innigste Familienbande. [...] Und was dem Volke allgemein fehlt, das ist Bindung! Musik aber ist Bindung [...], Bindung zur Gemeinschaft!“ (Rabsch 1925: 47). Ob Rabsch hierbei auch an eine weltweite Gemeinschaft gedacht haben mag, ist mit seinen Ausführungen nicht zu belegen. Mithilfe einiger sprachlicher Metaphern veranschaulicht Rabsch seine Gedanken über den Fächerzusammenhalt in der Schule, so müsse Musik „die Zentralsonne sein, um die herum sich die anderen Körper bewegen“. Kulturgeschichte stelle das feste Skelett des Lehrplans dar,⁹² um das sich Deutsch und Erdkunde „als Fleisch und Sehnen“ bildeten. Die Seele, die diesen Unterrichtskörper schließlich belebten, formiere sich aus „Religion und Musik (oder kurz: Religion, denn Musik ist Religion [...])“ (Rabsch 1925: 8 f.). Musik wird demnach der Transzendenz zugeschrieben – „sie [die Musik] ist Gott selbst“ (Rabsch 1925: 1) – und in ihr Hoffnung auf Heilung eines Volkes gesehen. Neben diesen übergeordneten Zielen lassen sich aus dem Gesagten zwei konkretere Ziele für die Berücksichtigung von Musik aus Afrika ableiten: Im Fach Geographie etwa ziele die Thematisierung von Musik auf das weitreichende Verständnis eines Landes, einer Volksseele (s. o.).⁹³ Hinsichtlich eines Musikgeschichtsunterrichts erwähnt Rabsch Ziele, die sich auf die Anfänge der Musik beziehen und auf einen Afrikabezug in dem später veröffentlichten Schulbuch *Musik* (1928) zu übertragen sind. So stellt Rabsch mit Verweis auf Grammophonaufnahmen „von Gesängen der primitiven Völker“ heraus, die Entstehung der Musik veranschaulichen zu können, wohingegen „Gesänge der Wanyamwezi (Bantu, Ostafrika)“ mit

⁹² Zur Kulturgeschichte gehöre ebenso die Kenntnis über die Entwicklung eines Volkes sowie die Beeinflussung dessen durch die Kulturen anderer Völker (Rabsch 1925: 7 f.).

⁹³ Rabsch pointiert die Bedeutung von Grammophonaufnahmen im Geographieunterricht „der betreffenden volkstümlichen Musik (natürlich im Lande selbst aufgenommen)“. Diese vermittelten den Schülerinnen und Schülern „ein so lebendiges Bild, wie es Illustrationen kaum vermögen, denn dort aus dem Grammophon spricht ja derjenige, von dessen Land wir reden mit uns selbst!“ (Rabsch 1925: 22 f.).

ihrem Quinten- und Quartenorganum die Entwicklung des Tonumfanges darlegten (Rabsch 1925: 19).⁹⁴

Wenige Jahre nach der Publikation seiner *Gedanken über Musikerziehung* (1925) gab Edgar Rabsch zusammen mit Hans Burkhardt das oben genannte Lehrwerk *Musik* (1928) heraus, in dem die Einbindung von Musik aus Afrika im zweiten Band gleich mehrfach heraussticht. Nach Angaben der Herausgeber sei dieses dreiteilige Unterrichtswerk das erste Werk nach der Einführung der *Richtlinien für die Lehrpläne der höheren Schulen Preußens*, „das in seinem Gesamtaufbau, wie in seinen einzelnen Teilen, ein durchaus neues ist“. Nunmehr werde der Musik in der Schule ein ganz neues Wirkungsfeld eröffnet, in dem anstelle des bisherigen Gesangunterrichts „die Pflege der gesamten Musik in allen ihren Erscheinungsformen“ trete. Der Entschluss, ein solch umfassendes und gänzlich neues Unterrichtswerk zu erarbeiten, resultierte aus ihrer Intention – so Rabsch und Burkhardt weiter in ihren Vorbemerkungen –, Musik als „Erziehungsmittel zur Bildung des sittlichen Menschen“ einzusetzen und Lehrern sowie Schülern die Möglichkeit zu geben, „in diesem Sinne zu arbeiten“ (Musik, Teil II 1928: V).

4.2 Carl Orff

Neben Edgar Rabsch zeigte sich auch der Komponist und Musikpädagoge Carl Orff interessiert an Musik aus Afrika:⁹⁵ Bei der Konzeption seines Orff-Schulwerkes in den frühen 1930er-Jahren ließ sich Orff von Instrumenten afrikanischer und asiatischer Herkunft inspirieren – aufmerksam geworden durch die Vermittlung des Vergleichenden Musikwissenschaftlers Curt Sachs (hierzu Alge/Krämer 2013a: 8). Wenngleich die ersten Publikationen über das Orff-Schulwerk im August 1932 vom Schott-Verlag gedruckt wurden (Kugler 2000: 212), begann seine eigentliche Entwicklung bereits einige Jahre zuvor im Rahmen von Orffs Zuständigkeit für die musikalische Ausbildung an der Münchner Günther-Schule – einer Gymnastikschule, die darauf abzielte, „einen Weg zur Wiederherstellung der naturgegebenen Einheit von Musik und Bewegung – Musik und Tanz – zu finden“ (Günther 1935: 33, s. a. Kugler 2000: 169). Bei seinem zweiten Zusammentreffen mit Curt Sachs in Berlin, ein Jahr vor der Eröffnung der Günther-Schule im September 1924, führte dieser Orff durch die *Staatliche Musikinstrumentensammlung* „und öffnete ihm die Augen

⁹⁴ Vgl. hierzu die oben aufgelisteten Bezüge zur Musik aus Afrika in dem Kapitel *Die Anfänge der Musik* (Musik, Teil II 1928: 235) sowie das in Schulbüchern analysierte »Evolutionsthematiz« (Kap. 12.1).

⁹⁵ Inwieweit (in)direkte Verbindungslinien zwischen Carl Orff und Johann Gottfried Herder bestanden, ist noch nicht ausreichend erforscht. Die Vermutung liegt jedoch nahe, Orff als Rezipient Herders zu sehen (hierzu zusammenfassend Cvetko 2006: 342 ff.).

für die überwältigende Vielfalt der Instrumente in den Musikkulturen der Welt“ (Kugler 2000: 178). Wenige Jahre später erhielt Orff ein Xylophon aus Afrika als Geschenk, dessen perkussive Tonerzeugung und Herkunft „aus einer außereuropäischen Musikkultur“ ihn faszinierten (Kugler 2000: 200 in Verb. mit Orff 1976: 88). Orff selbst schreibt über dieses Geschenk: „Zu meiner maßlosen Überraschung enthielt es [das für ihn abgegebene Paket] ein großes afrikanisches Xylophon, eine Marimba, wie ich sie aus Sammlungen schon kannte, aber nie zu spielen Gelegenheit gehabt hatte, viel weniger hoffen konnte, eines zu besitzen. [...] Stundenlang phantasierte und improvisierte ich auf dem neuen afrikanischen Xylophon, alle möglichen Spiel- und Anschlagarten mit verschiedenen Schlägeln ausprobierend [...]. Dabei eröffnete sich mir eine neue Klangwelt, die mich faszinierte. Mit einem Schlag hatte ich das gefunden, was ich für den weiteren Ausbau meiner pädagogischen Pläne und des Tanzorchesters brauchte“ (Orff 1976: 88 f.).⁹⁶

Wenngleich Curt Sachs von einem Nachbau dieses Xylophons mit Kalebassenresonatoren abriet und hinsichtlich Orffs Frage, welche Instrumente im Orchester der Günther-Schule den melodieführenden Part übernehmen sollten, Blockflöten empfahl, entschied sich Orff, von beiden Instrumenten Gebrauch zu machen (Kugler 2000: 178).⁹⁷ Michael Kugler weist jedoch eindringlich darauf hin, Orff sei es in seinem Schulwerk keineswegs „um eine Imitation exotischer Musik [gegangen], sondern um die Aktivierung eines anthropogenen Ausdruckspotentials auf dem Weg über ein kindliches Ausdrucksbedürfnis und die Befreiung des Körpergefühls“ (Kugler 2000: 287). Gleichmaßen konstatiert Isabel Weinbuch in ihrer Dissertation über *Das musikalische Denken und Schaffen Carl Orffs* (2010), es könne konkret kein afrikanischer Einfluss auf Orffs elementare Musik ausgemacht werden. Obwohl die Nähe zwischen afrikanischer und Orffs elementarer Musik nach Einschätzung von Weinbuch frappierend sei, seien die Parallelen eher intuitiv und unbewusst aus Orffs Denken über Musik und seinem Umgang mit Klängen erwachsen (Weinbuch 2010: 82).⁹⁸ Die anthropologische Bedeutung von »primitiver Musik«⁹⁹ pointiert Orff in den abschließenden Ausführungen seiner *Gedanken über Musik*

⁹⁶ Orffs Faszination für Holzstabspiele aus Afrika wird auch an einer Charakterisierung Afrikas als das „Land der wunderbar klingenden Hölzer“ (Orff 1932a: 220) deutlich.

⁹⁷ Orff bestellte nicht nur einen Satz Blockflöten, sondern „beauftragte [...] den Münchner Instrumentenbauer Karl Maendler, Xylophone in europäischer Stimmung zu bauen“ (Kugler 2000: 178).

⁹⁸ Ein solches zeigt sich beispielsweise an Orffs Erzählungen über seine ersten Improvisationsversuche auf einer Marimba aus Afrika. Diese habe er zusammen mit Gunild Keetman „mit Vorliebe vierhändig [gespielt], ohne zu wissen, daß diese Spielart in der Heimat des Instruments längst üblich war“ (Orff 1976: 96).

⁹⁹ Eine Begriffsklärung von »primitiver Musik« findet sich in Kap. 3.3.

mit Kindern und Laien (1932b) sehr anschaulich: „Und wenn wir wieder selbst primitive Musik machen, so kann dies immer nur ein Ausdruck der in uns noch oder wieder lebendig gewordenen Primitivität sein, des in uns wieder erwachenden »Ursprünglichen«, das sich auch in der wiedererwachenden Körperfreude äußert und äußern will. Unsere primitive Musik ist insofern »Musik der Kindheit«, Musik des Laien. Nicht in Übersee sind ihre Ahnen zu suchen, sondern im Kind in uns. Wir entdecken neue Formen, neue Möglichkeiten in der körperlichen Musik und damit eine neue Geistigkeit“ (Orff 1932b: 673, s. a. Kugler 2000: 282 f. und 287).¹⁰⁰

Mit Blick auf die 1920er-Jahre sind also erste Ansätze eines musikdidaktischen Interesses an Musik aus Afrika aufzuzeigen. Hierzu zählen nicht nur ethnomusikologische Sammlungen, denen musikpädagogische Implikationen unterstellt werden können, sondern ebenso dezidiert musikpädagogische Bemühungen um eine Einbindung von Musik aus Afrika. Namentlich zu erwähnen sind diesbezüglich insbesondere Edgar Rabsch und Carl Orff. Auch werden afrikabezogene Inhalte bereits in einem Schulbuch von Edgar Rabsch und Hans Burkard berücksichtigt. Aus Rabschs Ausführungen sind neben übergeordneten Zielen, etwa Musik als Erziehungsmittel zur Sittlichkeit und Musik als Hoffnungsträger zur Gemeinschaftsbildung, zwei konkretere Ziele für eine Berücksichtigung von Musik (auch) aus Afrika abzuleiten: Zum einen diene sie im Fach Erdkunde für ein besseres Verständnis eines Landes, zum anderen veranschauliche sie im Musikgeschichtsunterricht die Anfänge und Entwicklung der Musik (zu letzterem: vgl. das »Evolutionismotiv« in Kap. 12.1). Eine Berücksichtigung von Liedern aus der ehemaligen Kolonie Deutsch-Ostafrika lassen sich mit den Bestrebungen des Kolonialrevisionismus der Weimarer Republik erklären. Carl Orff begegnete in den 1920er-Jahren einem Xylophon aus Afrika und machte musizierpraktische Erfahrungen, die ihn faszinierten und ihn auch hinsichtlich der Konzeption seines Schulwerkes inspirierten. Eine Verbindung von musizierpraktischen Erfahrungen und einer daraus resultierenden Faszination kommt hier erstmals zur Sprache und wird in den 1990er-Jahren von größerer Bedeutung sein. Ebenso zeigt sich in Orffs Bemühungen, eine körperliche Erfahrung zu ermöglichen sowie ein anthropogenes Ausdruckspotenzial und Ausdrucksbedürfnis wecken zu wollen (vgl. hierzu Parallelen zum Stellenwert von Musizierpraxis in Schulbüchern in Kap. 13 sowie insbesondere das »Körperbewegungsmotiv« in Kap. 13.1).

¹⁰⁰ Für detaillierte Angaben, welche ethnomusikologischen Ergebnisse Orff in seinem Schulwerk einfließen ließ, vgl. Kugler 2000: 282.

5 Vergangenheitsorientierung in den Nachkriegsjahren

Ohne den Nationalsozialismus, vermutet Helmut Tschache, wäre es in Deutschland nur eine Frage kurzer Zeit gewesen, wann ein im Sinne Kestenbergs reformiertes Schulfach Musik Kenntnis von der Musikethnologie genommen hätte. Jedoch sei nicht allein der Faschismus für eine verzögerte Annäherung beider Disziplinen, die erst in den 1970er-Jahren erfolgte, verantwortlich zu machen. Ein weiterer Grund sei darin zu sehen, dass die Musikpädagogik des ersten Nachkriegsjahrzehntes ohne selbstkritischen Prozess am Ideengut musischer Erziehung der 1920er-Jahre anknüpfte (Tschache 1982: II 4 6). Gleichwohl in der musischen Erziehung die Wiederbelebung des altdeutschen Volksliedes im Vordergrund stand, hatte sich während der 1920er-Jahre (insbesondere in Verbindung mit der Jugendsingbewegung) auch eine Aufgeschlossenheit gegenüber dem europäischen Lied und Tanz entwickelt, erläutert Tschache weiter. In diesem Kontext sei seiner Ansicht nach auch die verstärkte Berücksichtigung europäischer Gesänge in der Volkslieddidaktik des Nachkriegsjahrzehntes zu interpretieren, bei der „es sich mehr um die Tradierung der Singbewegung als um den Einfluß der Musikethnologie als Wissenschaft handelte“ (Tschache 1982: II 4 7). Im Gegenteil habe das Festhalten an musisch orientierten Ideologien in der Nachkriegszeit, so stellt Tschache schließlich pointiert heraus, ein weitergehendes Interesse für die Musikkulturen der Welt blockiert (Tschache 1982: II 4 7).

Aufgrund dieser historischen Gegebenheiten verwundert es nicht, kaum musikdidaktische Beiträge in den Nachkriegsjahren ausfindig machen zu können, in denen auf Musik aus Afrika verwiesen wird: Zu den wenigen Beispielen zählt ein Beitrag von Roswitha Traimer über *Kinderlieder aus aller Welt*, der zwar weniger musikdidaktische Ansätze aufweist, jedoch in der musikpädagogischen Zeitschrift *Musik und Unterricht* im Jahr 1956 erschien. Ihre Analyse von Parallelen und Unterschieden zielt darauf ab, Wesen und Eigenarten des Kinderliedes zu kennzeichnen. Auch Charakteristika von Kinderliedern aus Afrika zeigt Traimer auf (Traimer 1956: 47).¹⁰¹ Darüber hinaus erscheint in der Zeitschrift *Kontakte – Zeitschrift für musikalisches Leben in der Jugend*, beginnend mit dem zweiten Heft des Jahres 1958, eine Artikelreihe über das Thema *Die Musik im Leben der Völker*, für die aufgrund

¹⁰¹ Nicht unerwähnt bleiben soll eine (zeitlich frühe) Forderung an die Lehrerbildung, die Richard Wicke in der Zeitschrift *Musik in der Schule* stellt. Zwar nennt er nicht explizit Musik aus Afrika, fordert aber „die Musik anderer, besonders befreundeter Nationen, Lied und Volksmusik des eigenen Volkes und anderer Völker einzubeziehen“ (Wicke 1955: 148).

der einleitenden Worte durch Gotho von Irmer und Karl Lorenz (?)¹⁰² musikpädagogische Implikationen angenommen werden können: „Wir wollen uns also auf eine große, abenteuerliche Reise begeben, um ferne Länder und Menschen kennenzulernen. Wer kommt mit?“ Wenngleich allein das Kennenlernen der Musikkulturen (mitsamt den Hintergründen und Bedeutungen der Musik für die Menschen) als ein Ziel herausgestellt werden kann, lassen sich Anhaltspunkte für weitere Ziele aufzeigen, etwa Musik als eine völkerverbindende Gemeinsamkeit zu erkennen, außerdem die weltweite Vielfalt an Musik (bewundernd) wahrzunehmen und hierdurch auch den Reichtum der eigenen Musik zu relativieren ([von Irmer/Lorenz] 1958a: 91). In diesem Zuge erscheinen neben Beiträgen über Japan (Kinoshita 1958: 91 ff.), Arabien (von Irmer/Ahmed 1958: 139 ff.) und Norwegen (Johnson 1959: 202 ff.), auch afrikabezogene Beiträge über *Musik im Lande der Pharaonen* (Hickmann 1958: 298 ff.) sowie über *Sprechende Trommeln in Afrika* (Leuenberger 1958: 191 ff.). In einer anschließenden Artikelreihe *Wo kommen unsere Instrumente her?* besteht der musikpädagogische Impetus darin, zeigen zu wollen, „wie sich die Formen unserer Instrumente sozusagen aus einer Uridee entwickelt haben“ ([von Irmer/Lorenz] 1958b: 241). Wolfgang Laades Beitrag *Vom Schießbogen zum Konzertflügel* zeigt erneut eine musikinstrumentale Entwicklungsfolge auf, bei der ein Musikbogen aus Afrika als „Uridee“ präsentiert wird (Laade 1958: 243 ff.).¹⁰³ In Schulbüchern für die Sekundarstufen allgemeinbildender Schulen der 1950er-Jahre finden sich ebenfalls nur vereinzelt Bezüge zur Musik aus Afrika.¹⁰⁴ Hierzu sind zwei Schulbuchbeispiele aufzuzeigen, für die unterschiedliche Intentionen auszumachen sind: Das Schulbuch *Musik im Leben, Zweiter Band* (1958) gab Edgar Rabsch zusammen mit Josef Heer heraus und ist als Fortsetzung der Bestrebungen von Rabsch in den 1920er-Jahren zu sehen. Denn dieses Schulbuch enthält Bezüge zur Musik aus Afrika, die Parallelen zu Rabschs früheren Publikationen aufweisen. Im

¹⁰² Aus der Zeitschrift wird nicht ersichtlich, wer der Autor/die Autorin der Einleitung ist. Da sich diese innerhalb des separierten Zeitschriftenabschnitts *Der junge Musikfreund* befindet und hierfür Gotho von Irmer und Karl Lorenz als ständige Mitarbeiter ausgewiesen werden, liegt die Vermutung nahe, von Irmer und Lorenz als Verfasser der Einleitung anzusehen.

¹⁰³ Keinen Bezug zur Musik aus Afrika stellt Wolfgang Laade im zweiten Beitrag dieser Artikelreihe *Vom klingenden Stab zur Laute* (Laade 1959: 42 f.) her.

¹⁰⁴ Ebenso sind Lieder aus Afrika in Schulliederbüchern der 1950er-Jahre kaum zu entdecken, wie eine eigene Recherche verschiedener Schulliederbücher in der *Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung des Deutschen Instituts für Internationale Pädagogische Forschung* (Berlin) zeigt. Als eine der wenigen Ausnahmen ist das Liederbuch *Singt und Spielt. Musikbuch für Schulen, Bd. 3* (1957) von Dietrich Stoverock zu nennen, das – eingebettet in das Kapitel *Volksmusik anderer Länder* – ein Musikbeispiel mit dem Titel „Afrika“ zur Demonstration von Mehrstimmigkeit außerhalb des »Abendlandes« enthält. Anmerkungen zum Musikbeispiel, etwa die Erklärung des Call-and-Response-Prinzips, dessen Übertragung auf instrumentale Musik sowie die Bedeutung von Wiederholungen, zielen darauf ab, „den afrikanischen Eindruck so natürlich wie möglich zu machen“ (*Singt und Spielt. Musikbuch für Schulen, Bd. 3* 1957: 66).

Abschnitt *Von der Mehrstimmigkeit* wird in einer Fußnote auf das Singen von Quart-Parallelen bei „einige[n] afrikanische[n] Völker[n] (u. a. Wanjamwese)“ (Musik im Leben, Zweiter Band 1958: 31) verwiesen, die bereits in Rabschs *Gedanken über Musikerziehung* (1925) zur Veranschaulichung der Entwicklung des Tonumfangs aufgezählt werden (Rabsch 1925: 19). Ein weiterer Afrikabezug ist in der Darstellung „vom Werden der Instrumente“ enthalten, bei der Rabsch – wie oben bereits erwähnt – die Abbildungen eines „Musikbogen[s] aus Wangoni (Ostafrika)“ und einer „Kru-Harfe (Liberia, Westafrika)“ (Musik im Leben, Zweiter Band 1958: 81) aus seinem früheren Lehrwerk *Musik, Teil II* (1928) übernimmt (Musik, Teil II 1928, unpaginiert zwischen 236 und 237). Die Einbindung von Musik aus Afrika dient in diesem Schulbuch der Nachzeichnung bestimmter Entwicklungen, etwa von der Einstimmigkeit zur Mehrstimmigkeit oder vom Musikbogen zum Orchesterklang, und lässt sich mit Blick auf die später darzulegende Schulbuchanalyse dem »Evolutionismus« zuordnen (Kap. 12.1).

Aus einem weiteren afrikabezogenen Schulbuchbeispiel der 1950er-Jahre ist eine andere Intention abzuleiten. Hierbei geht es nicht um eine auf der Evolutionismustheorie aufbauende hierarchische Darstellung, bei der Musik aus Afrika einer unteren Entwicklungsstufe zugeordnet wird. Im Gegenteil ist vielmehr die Auflösung eines hierarchischen Gefälles intendiert: Eingebettet in das Kapitel *Musik der Völker* beziehen Egon Kraus und Felix Oberborbeck, Herausgeber des Musiklesebuches für die Oberstufe *Musik in der Schule, Bd. 6* (1955), einen Aufsatz von Fritz Bose über *Der Mensch und die Musik* aus dem Jahr 1953 ein. Darin erörtert Bose Schwierigkeiten und „Voraussetzungen für eine sachliche, um Objektivität bemühte Betrachtung der Musik eines fremden Volkes“, eingehend auf die Problematik, die „Musik der außereuropäischen Völker“ aufgrund fehlender Kenntnisse geringer einzuschätzen. Boses Schlussfolgerung lautet: „[I]m Hinblick auf das ‚Verstehen‘ der Musik ist uns auch der ungebildete Eingeborene überlegen“ (Bose [1953], hier im Schulbuch *Musik in der Schule, Bd. 6* 1955: 173 und 178). Bezüge zu Afrika werden deutlich, wenn Bose unter anderem auf „Zulumädchen“, „eine Vodoo-Zeremonie in Liberia“, „viele afrikanische Häuptlinge“ sowie „Hottentotten“ (Bose [1953], hier im Schulbuch *Musik in der Schule, Bd. 6* 1955: 174 und 176) verweist.¹⁰⁵ Über Beweggründe, die Egon Kraus und Felix Oberborbeck als Herausgeber des Musiklesebuches zu einer Berücksichtigung dieses Aufsatzes veranlasst haben mögen, können lediglich Vermutungen geäußert werden. Doch liegt es nahe, die Beweggründe im Kontext ihres Engagements auf internationaler Ebene zu deuten.

¹⁰⁵ Dieses Schulbuchbeispiel weist Ansätze eines »Ethikmotivs« auf (Kap. 15).

Internationale Zusammenschlüsse

In den nach Weltfrieden strebenden Nachkriegsjahren etablierten sich verschiedene internationale Zusammenschlüsse, um eine verständnisvollere Haltung zwischen den Nationen zu erzielen. Zwei internationale Zusammenschlüsse sind hier von besonderer Bedeutung: Der Ende der 1940er-Jahre von der UNESCO initiierte *Internationale Musikrat* sowie die im Jahr 1953 in Brüssel gegründete beziehungsweise wiederbegründete *International Society for Music Education (ISME)*.¹⁰⁶ Eine Verbindung zu den Herausgebern des genannten Musiklesebuches für die Oberstufe *Musik in der Schule, Bd. 6* (1955) besteht insofern, als Egon Kraus ständiger Vertreter der Bundesrepublik im *Internationalen Musikrat* sowie Generalsekretär der *ISME* war (hierzu Oberborbeck 1958a: 1711) und Felix Oberborbeck mindestens an einer internationalen Konferenz der *ISME* als Referent teilnahm.¹⁰⁷ Während nun einerseits in den Nachkriegsjahren ein musikpädagogisches Interesse für die Musikkulturen der Welt blockiert gewesen sei (s. o. Tschache 1982, S. II 4 7), engagierten sich einige wenige deutsche Musikpädagogen auf internationaler Ebene für eine Annäherung der Nationen.

Ein zentrales Ziel sowohl des *Internationalen Musikrates* als auch der *ISME* war die Auflösung eines hierarchischen Gefälles, das sich durch zweierlei äußerte: Zum einen habe die Verbreitung europäischer Musik in vielen Ländern zu einer Zerstörung des eigenständigen Musiklebens geführt, zum anderen verhalte sich der Westen ablehnend gegenüber »außereuropäischen Kulturen«, bemühe sich nicht um ein tieferes Eindringen in andere Musiksprachen und versage überheblich gegenüber der Anerkennung eigenständiger Werte in anderen Kulturen (Kraus 1966b:

¹⁰⁶ An der Gründung des Vorläufers der *ISME* – der *Internationalen Gesellschaft für Musikerziehung* – war Leo Kestenberg in den 1930er-Jahren in Prag beteiligt (Batel 1994: 117, s. a. Gruhn 2008: 26, Vlhová-Wörner/Wörner 2008: 237). Im Kontext der politischen Krise Europas habe diese Gesellschaft in den Jahren 1934 bis 1938 für fundamentale humanistische Werte, für Menschenbildung durch Musikerziehung und im weiteren Sinne für Demokratie und internationale Verständigung geworben (Vlhová-Wörner/Wörner 2008: 205, s. a. [Stefan] 1936a: 14). „Erziehung zur Menschlichkeit durch Musik“ ([Stefan] 1936b: 88) lautete das Motto des ersten internationalen Kongresses der *Gesellschaft für Musikerziehung*, an dem Delegierte aus 22 Staaten im April 1936 in Prag teilnahmen – der Kongress wurde „zu einem großen internationalen Erfolg und mit dem Bekenntnis zu Humanismus und Demokratie auch zu einer politischen Demonstration gegen den Faschismus“ (Vlhová-Wörner/Wörner 2008: 227). Das vielfältige Programm war darauf angelegt, einen Austausch über den Stand und die Methoden der Musikerziehung in verschiedenen Ländern anzuregen (Vlhová-Wörner/Wörner 2008: 232). Vorträge über die Musikerziehung in verschiedenen Ländern Afrikas waren nicht vorgesehen; abgesehen von einem Beitrag „über amerikanische Musikbibliotheken“ ([Stefan] 1936b: 88) richtete sich der Fokus auf europäische Länder.

¹⁰⁷ Bei der dritten internationalen Konferenz der *ISME* in Kopenhagen referierte Oberborbeck über *Musik in der Lehrerbildung* (1958) (Oberborbeck 1958b).

334, s. a. Kraus 1966a: 372). Kraus selbst schreibt über die Absichten des *Internationalen Musikrates*, es gehe um ein besseres gegenseitiges Verstehen zwischen den Nationen und ihren verschiedenen Kulturformen, um das Recht der Koexistenz aller Formen der Musikkulturen (Kraus 1966b: 334). Desgleichen sei der primäre Wunsch der *ISME* gewesen, Musik als Mittel der Verständigung zwischen den Völkern einzusetzen (Abel-Struth 2005: 511). Dahingehend wird in einem Bericht über die *IV. Internationale Konferenz der ISME in Wien* (1961) vergleichend dargestellt, ein einziges Gespräch zwischen einem deutschen und polnischen Delegierten könne aufschlussreicher sein als das gesamte Propagandamaterial von hüten und drüben ([Brandt] 1961: 285). Ebenso politisch motiviert war Egon Kraus hinsichtlich seines eigenen Engagements, ging es ihm doch nach dem Zweiten Weltkrieg auch um eine erneute Eingliederung Deutschlands in die internationale Zusammenarbeit. In seiner Aktivität im *Internationalen Musikrat* sah Kraus die Chance, „wieder ein weltoffener Gesprächspartner in den einzelnen Fachbereichen zu werden“ (Kraus 1966b: 334). Zugleich verschaffte er in seiner Position als Generalsekretär der *ISME* „den deutschen Bemühungen um einen Anschluß an die internat[ionalen] Bestrebungen nach einem verlorenen Kriege erneut Gehör und Geltung“ (hierzu bereits Oberborbeck 1958a: 1711).

Mit Blick auf die Nachkriegsjahre ist folglich zwischen einer (primären) Vergangenheitsorientierung und einem (randständigen) Aufbruch zu Neuem innerhalb der Musikpädagogik zu differenzieren: Geprägt vom unmittelbar zurückliegenden Nationalsozialismus und von einer Rückbesinnung an die musische Erziehung der 1920er-Jahre sind Afrikabezüge sowohl in musikpädagogischen Fachbeiträgen als auch in Schulmusikbüchern und Schulliederbüchern kaum zu finden. Einzelne Bemühungen, Musik aus Afrika einzubringen, sind aus der Zeitschrift *Kontakte – Zeitschrift für musisches Leben in der Jugend* abzulesen, in der Ende der 1950er-Jahre zwei musikethnologisch orientierte Artikelreihen – *Die Musik im Leben anderer Völker* und *Wo kommen unsere Instrumente her?* – einen musikpädagogischen Impetus verfolgen. Außerdem etablierten sich verschiedene internationale Zusammenschlüsse, innerhalb derer sich einzelne deutsche Musikpädagogen für eine Annäherung der Nationen engagierten. Von Bedeutung sind in diesem Kontext der *Internationale Musikrat* und die *International Society for Music Education (ISME)* sowie die Musikpädagogen Egon Kraus und Felix Oberborbeck, die sich auf internationaler Ebene für eine verständnisvollere Haltung zwischen verschiedenen Kulturen einsetzten. Auch in einem von Kraus und Oberborbeck herausgegebenen Schulbuch schlägt sich im Zusammenhang eines Afrikabezugs das Bestreben, sich von hierarchischem Denken gegenüber anderen Musikkulturen abzulösen, nieder. Edgar Rabsch knüpfte an seine Bemühungen der 1920er-Jahre an und publizierte

zusammen mit Josef Heer ein Schulbuch, in dem sich Parallelen zu einer früheren Schulbuchausgabe aufzeigen lassen.

6 Diskrepanz der 1960er-Jahre

In den 1960er-Jahren setzte sich die Diskrepanz zwischen Vergangenheitsorientierung einerseits und Aufbruch zu Neuem (Musik anderer Kulturen) andererseits weiter fort. Helmut Tschache resümiert mit Blick auf die Entwicklungen der 1960er-Jahre, die Musikpädagogik habe sich weiterhin weitgehend verschlossen gegenüber der Musik anderer Kulturen verhalten (Tschache 1982: II 4 8). Demgegenüber bemühten sich insbesondere Vertreter der Ethnomusikologie, Musik anderer Kulturen bekannt zu machen (s. a. Clausen 2011: 85). Hierzu zählt der Ethnomusikologe Alain Daniélou, der in den 1960er-Jahren folgende Worte für eine sich verändernde Sichtweise auf Musik findet: „Wir beginnen zu verstehen, daß es nicht eine, sondern viele Musiken gibt“. Dabei bezieht er sich gleichermaßen auf die Musik der „frühen Epochen unserer frühen Zivilisation“ als auch auf die Musik von „einer anderen Zivilisation“ (Daniélou 1967: 105). Daniélou kritisiert in seinem Aufsatz einen „kulturellen Kolonialismus von heute“, anderen Kulturen Bedingungen zu stellen, etwa die Lebensgewohnheiten des Stärkeren nachzuäffen und seinen künstlerischen Geschmack anzunehmen (Daniélou 1967: 104). Überspitzt fasst er das europäische Denken wie folgt zusammen: „Wir sind immer noch häufig genug in der Mentalität des rückständigen Bauern befangen, der glaubt, daß der Fremde, dessen Sprache er nicht kennt, taub oder ein Dummkopf ist, der sich nicht ausdrücken kann und den man anschreien muß“ (Daniélou 1967: 108). Von einem veränderten Denken geht Paul Collaer aus, der wenige Jahre später am Beispiel von Musik aus Afrika Folgendes veranschaulicht: Während diese Musik zunächst „als primitives Gewinsel angesehen [wurde], dessen Sinn man nicht verstand“, habe seiner Einschätzung nach insbesondere das Ende des Kolonialismus eine verständnisvollere Haltung der Europäer gefordert. Im Zuge dessen habe man afrikanischem Denken und afrikanischer Kunst größere Aufmerksamkeit entgegengebracht, ihre Erscheinungsformen als kulturelle Phänomene untersucht und – neben der bisher einseitigen Perspektive eines „unmittelbaren ästhetischen Vergnügens“ – den Begriff der Bedeutung einbezogen (Collaer 1970: 36 f.).

In den 1960-Jahren veränderte sich das öffentliche Musikleben, für das eine zunehmende Aufgeschlossenheit und ein Interesse an Musik anderer Kulturen zu beobachten war. Auch volkstümliche Musik habe anziehend gewirkt, fasst Tschache rückblickend zusammen, etwa in Verbindung mit der Folk-Bewegung in den USA, einer Einbindung volkstümlicher Musik in der Populärmusik sowie außerdem durch „das Vorliegen kommentierter Anthologien und Materialien zu der Musik

der Völker, wie z. B. der Unesco-Reihe“ (Tschache 1982: II 4 8, zur UNESCO-Reihe s. u.). So entstand eine Kluft zwischen schulischer und außerschulischer Musik, die zwar bereits in den 1950er-Jahren aufgebrochen, aber nach Einschätzung von Wilfried Gruhn nur von wenigen erkannt worden seien. Eine neue jugendliche Teilkultur bildete sich heraus, die sich von bürgerlicher Kultur und Moral abzuwenden versuchte und ihre musikalischen Bedürfnisse außerschulisch durch ihre eigene Musikwahl befriedigte. Der schulische Musikunterricht habe auf diese Kluft nicht reagiert, sondern sei vielmehr noch immer von „einer unzeitgemäß gestrigen Ideologie des Musischen“ dominiert gewesen (hierzu ausführlicher Gruhn ²2003: 289 f.). Helmut Tschache schreibt der damaligen Musikpädagogik Verunsicherung und Befangenheit zu, die er als Resultat einer scharfen Kritik an Vertretern des musischen Gedankenguts sieht.¹⁰⁸ Die Aufdeckung der Ideologiebefangenheit der Volkslieddidaktik durch Lars Ulrich Abraham und Helmut Segler Mitte der 1960er-Jahre hatte schließlich nicht nur eine Reduktion in den Bereichen Lied und Singen zur Folge, sondern führte auch dazu, „daß volkstümliche Musik schlechthin als ideologiefähig aus dem musikpädagogischen Bewußtsein verdrängt wurde“ (Tschache 1982: II 4 8). Dass diese Kluft nur von wenigen früh erkannt worden ist, wird auch in einem Bericht von Egon Kraus über die *VII. Internationale Konferenz der ISME* in Interlochen (Michigan/USA) deutlich, die im Sommer 1966 stattfand. Demnach wird die Erkenntnis, „daß sich ‚Fremdkulturen‘ in unserer eigenen musikalischen Kultur befinden“ – darunter die Musikkultur der Jugendlichen – als „die große Entdeckung der Konferenz“ herausgestellt. Anthropologisch gesehen seien Schülerinnen und Schüler in der Schule einer Musik ausgesetzt, die wesensmäßig einer anderen Kultur als ihrer eigenen zugehöre, weshalb die Forderung an Musiklehrkräfte laut wird, „alle[...] gegenwärtigen Strömungen in allen Bereichen der Kultur“ einzubeziehen (Kraus 1966a: 371 f.).

Die Disziplinen Musikpädagogik und Ethnomusikologie näherten sich weiter an. Hierzu zählen erneut Bemühungen in der Zeitschrift *Kontakte – Zeitschrift für musikalisches Leben in der Jugend*, die als Fortsetzung des Interesses an Musik anderer

¹⁰⁸ Kritik an der musischen Erziehung äußerte vor allem Theodor W. Adorno in den 1960er-Jahren. Zugleich befasste sich selbst Theodor Warner aus den Reihen der Jugendmusikbewegung einer kritischen Aufarbeitung der musischen Vergangenheit (hierzu auch Gruhn ²2003: 298). Ihre Kritik wurde zunächst indes nicht aufgegriffen, vielmehr zeigte sich nach einer ersten Aufregung kaum ein Widerhall, so Wilfried Gruhn (Gruhn ²2003: 298). Während Adorno bereits „die ideologischen Wurzeln einer bedenklich gewordenen Musikerziehung bloßlegte“ (Gruhn ²2003: 297), gingen insbesondere Helmut Segler und Lars Ulrich Abraham in den 1960er-Jahren dieser Kritik detaillierter nach (Segler/Abraham 1966, s. a. Tschache 1982: II 4 8): Segler und Abraham legten durch ihre Analysen offen, „in welchem Umfang das alte Liedgut der Hitlerzeit [...] nur mit geringen Textveränderungen und unter teilweiser Weiterverwendung der alten Druckstöcke in den neuen Liederbüchern weitergeführt wurde“ (Gruhn ²2003: 288).

Kulturen in den 1950er-Jahren gesehen werden können. Neben weiterhin musikethnologisch orientierten Beiträgen ist ein Aufsatz von Walther Wunsch hervorzuheben, der sich im Jahr 1962 über *Die außereuropäische Musik als Thema in der Musikerziehung* äußert.¹⁰⁹ Dass er zu den Ersten zählt, die sich diesem Thema nähern, ist ihm scheinbar bewusst, wenn er sagt: „Natürlich hat das Unternehmen, mit einem Überblick oder auch nur mit Ausschnitten aus der außereuropäischen Musik der Musikerziehung (im weitesten Sinne verstanden) zu dienen, zur Zeit noch den Charakter eines Versuches“ (Wunsch 1962: 288).¹¹⁰ Eine Annäherung von Musikpädagogik und Ethnomusikologie zeigen auch vier weitere Beiträge auf, die – unter der Schriftleitung von Egon Kraus (vgl. Kap. 5) – Eingang in die musikpädagogische Zeitschrift *Musik im Unterricht – Zeitschrift für Musik in Schule und Lehrerbildung* fanden: Neben Kraus’ eigenen Beiträgen, einem Reflexionsbericht über die *VII. Internationale Konferenz der ISME* (Kraus 1966a: 369 ff.) und einem Bericht über *Die Musik in der kulturellen Auslandsarbeit* (Kraus 1966b: 333 ff.), verfasst Alain Daniélou eine Erörterung zum Thema *Isolation oder gegenseitiges Verständnis in der Musik* (Daniélou 1966: 185 ff.). Die Perspektive dezidierter auf die Musikpädagogik richten Siegfried Borris, wenn er *Die Bedeutung exotischer Musik für die Musikerziehung* (Borris 1966: 187 ff.) diskutiert, und Peter Koch mit seinem Aufsatz über *Pädagogische Möglichkeiten mit außereuropäischer und moderner europäischer Musik* (Koch 1967a: 365 ff.).¹¹¹ Im Zusammenhang dieser Annäherungen sind zwei im Jahr 1966 stattgefundene Tagungen – der *Deutschen UNESCO-Kommission* und der *ISME* – aufzuzeigen, die als Impulsgeber für die weitere Entwicklung in den 1970er-Jahren zu sehen sind. Ihre Inhalte lassen auch ein musikdidaktisches Interesse an Musik aus Afrika deutlich werden. In den 1970er-Jahren schließlich fand Musik aus Afrika zunehmend Eingang in Schulbücher, als sich die Musikpädagogik im Zuge der Reformbewegungen für die Musik anderer Kulturen öffnete (Kap. 7).

¹⁰⁹ Die musikethnologisch orientierten Beiträge lassen sich inhaltlich den (in den 1950er-Jahren gestarteten) Artikelreihen *Die Musik im Leben der Völker* sowie *Wo kommen unsere Instrumente her?* zuordnen und weisen allesamt Bezüge zum afrikanischen Kontinent auf: *Kuriose Musikinstrumente* (Laade 1960: 150 ff.), *Vom Heulrohr zur Trompete* (Laade 1961: 199 ff.), *Musizierende Werkzeuge und getanzte Arbeit* (Laade 1964: 145 ff.) sowie ein Beitrag von Guido Waldmann über *Musik und Tanz: Volksfest in Marokko* (Waldmann 1962: 64 ff.).

¹¹⁰ Wunsch nähert sich dem Thema mit einem allgemeinen Blick auf »Musikerziehung«. Auf Musik aus Afrika geht Wunsch nicht explizit ein, vielmehr spricht er übergeordnet von »außereuropäischer Musik«. Eine Berücksichtigung dieser sei seiner Ansicht nach aus zwei Gründen sinnvoll: Erstens um Verbindungen zwischen dem »abendländischen Volksliedgut« und »außereuropäischer Musik« darzustellen sowie zweitens „einige Bezüge in der Exotik zur abendländischen Musikgeschichte“ zu veranschaulichen (Wunsch 1962: 288).

¹¹¹ Auf den Beitrag von Borris wird in Kap. 6.4 genauer eingegangen, auf den von Koch in Kap. 6.1 und Kap. 6.4.

6.1 Impulsgeber: Deutsche UNESCO-Kommission

In historischen Reminiszenzen über die Annäherung der Disziplinen Musikpädagogik und Ethnomusikologie wird als „Markstein“ vielfach eine Publikation der *Deutschen UNESCO-Kommission* aus dem Jahr 1967 gesehen (Clausen 2013b: 8, s. a. Alge/Krämer 2013a: 9, Clausen 2011: 85), die jene Beiträge der im September 1966 stattgefundenen internationalen Tagung *Der Zugang Jugendlicher zu den Zeugnissen außereuropäischer Kulturen* zusammenfasst.¹¹² Die Argumentationsmuster, die für eine als notwendig erachtete Auseinandersetzung mit anderen Kulturen angeführt werden, sind stark geprägt von dem Wunsch nach Weltfrieden und Gemeinschaft: „Um uns nicht weiter zu verfeinden, versuchen wir, uns mit fremden Kulturen über die notwendige Phase des Kennenlernens und Verstehens hinaus anzufreunden“ (Opitz 1967: 9). Ebenso akzentuiert der damalige Generalsekretär der *Deutschen UNESCO-Kommission* Franz Zeit, für den Fortbestand der ständig wachsenden menschlichen Gemeinschaft sei es um so wichtiger, „daß ihre Mitglieder lernen, ihre gegenseitige Fremdheit nicht als Belastung und Gefahr, sondern als Aufforderung und Anreiz zu immer neuen befruchtenden Entdeckungen zu betrachten“ (Zeit 1967: 5).

Mit Blick auf ein musikdidaktisches Interesse an Musik aus Afrika ist von den thematisch vielfältigen Tagungsbeiträgen einer hervorzuheben: Der Musikpädagoge Peter Koch veranschaulicht *Pädagogische Möglichkeiten mit außereuropäischer und moderner europäischer Musik in der höheren Schule* und gibt einen Einblick, „[w]as mich bewegt, außereuropäische Musik in meine Schule zu holen“ (Koch 1967b: 19).¹¹³ Mehrfach rekurriert Koch auf Musikbeispiele aus Afrika, weshalb zunächst seine aufgelisteten (allgemeinen) Ziele einer Berücksichtigung von

¹¹² Gleichwohl die Tagung in das Orient-Okzident-Programm der UNESCO eingebettet war, gingen die Beiträge thematisch darüber hinaus und berücksichtigten auch Musik aus Afrika. Anthony King, damaliger Dozent an der *School of Oriental and African Studies (University of London)*, gab einen Einblick in *Problems of Subject Definition in the Study of an African Music* und betont darin: „One of the fundamental problems in inter-cultural studies is the need for frequent and extensive revision of subject concepts“ (King 1967: 29). Die Problematik, die beispielsweise entsteht, wenn westliche und Haussa-Konzepte in der Musik in eine analoge Beziehung gesetzt würden, veranschaulicht King mit Hilfe einer Untersuchung von Alltagsbegriffen der Haussa-Sprache (Nordnigeria), die im Zusammenhang mit Musik stehen (King 1967: 110): „Hausa, in common with many other African languages, contains no term for music in the Western meaning of the word“ (King 1967: 30).

¹¹³ Unter gleichnamigen Titel publizierte Koch seine Ideen auch in der oben genannten Zeitschrift *Musik und Unterricht* (Koch 1967a: 365 ff.). Als Komponisten »moderner europäischer Musik« verweist er etwa auf Claude Debussy, Pierre Boulez und Olivier Messiaën, aber auch auf Herbert Brün und seine elektronischen Studien. Im Übrigen wurde Peter Koch, der seit den 1950er-Jahren Musik und Deutsch an Gymnasien in Osnabrück unterrichtete, im Jahr 2002 durch den

Musik anderer Kulturen von Interesse sind. Erstens erreiche man hierdurch ein tieferes Verständnis moderner – von »außereuropäischer Musik« geprägter – Musik; zweitens werde eine lebendige Auseinandersetzung mit »außereuropäischer Musik« ermöglicht; drittens erweitere sich der allgemeine Blick der Schülerinnen und Schüler, indem sie etwas von dem Reichtum, der Eigenheit und Größe anderer Kulturen erahnten (Koch 1967b: 21). Wenngleich nicht als viertes Ziel expliziert, stellt Koch doch mehrfach eine Ausweitung der Hörgewohnheiten heraus; sie mache uns bereit, zum Beispiel elektronische Musik anzuhören (Koch 1967b: 21 und 25). An anderer Stelle offenbart Koch ein weiteres (fünftes) Ziel, nämlich Aufgeschlossenheit für das »Fremde« und ein „fortwirkendes Interesse für außereuropäische und/oder moderne Musik zu wecken“ (Koch 1967b: 25). Bei näherer Betrachtung der fünf Ziele wird Folgendes deutlich: Während das erste und vierte Ziel vordringlich das Bestreben fokussieren, den Schülerinnen und Schülern moderne europäische Musik nahezubringen, beschreibt das zweite Ziel weniger eine konkrete Ziel-führung als einen didaktischen Prozess – eine lebendige Auseinandersetzung. Im dritten und fünften Ziel liegt der Fokus dezidiert auf dem Kennenlernen von Musik anderer Kulturen, für die eine Aufgeschlossenheit und ein Interesse bei den Schülerinnen und Schülern geweckt werden soll.

Explizit zur Einbindung von Musik aus Afrika können vier weitere Ziele zusammengetragen werden, die mitunter Parallelen zu den aufgezeigten allgemeinen Zielen enthalten: Erstens geht es Koch um das Aufzeigen von musikalischen Verbindungen zur Musik aus Afrika, etwa verdeutlichten Beispiele zentralafrikanischer Musik „das Verhältnis moderner im Westen entstandener Musik zu alter stammesgebundener“ (Koch 1967b: 21). Zweitens fokussiert Koch Einflüsse im Jazz, wenn er vorschlägt, Jazz von Afrika aus zu betrachten, mache begreiflich, „welch starke Einflüsse von dort zu uns herübergekommen sind“ (Koch 1967b: 22). Ein drittes Ziel impliziert die Entwicklung einer wertschätzenden Haltung gegenüber Kulturen aus Afrika (am Beispiel der Entwicklung des Jazz), sodass „es keinen Grund mehr zum mitleidigen Schulterklopfen“ gebe. Ein viertes Ziel schränkt Koch auf Schülerinnen und Schüler der höheren Jahrgangsstufen ein, so könne die Beschäftigung mit Musik aus Afrika zur Auseinandersetzung mit dem Wesen des Ekstatischen und zur Aufklärung von Möglichkeiten und Gefahren führen. Hierfür müssten Rhythmen „unbedingt körperlich empfunden“ werden (Koch 1967b: 22 f.).¹¹⁴ Auf einen musizierpraktischen Umgang mit Musik aus Afrika verweist Koch auch an

Fachbereich Erziehungs- und Kulturwissenschaften der *Universität Osnabrück* die Ehrendoktorwürde verliehen (hierzu: https://www.musik.uni-osnabrueck.de/institut/ehrendoktorate/dr_hc_peter_koch.html (28.03.2022)).

¹¹⁴ Ähnlich hierzu das »Trancemotiv« in Schulbüchern (Kap. 16.3).

anderer Stelle: „Hören und Wiederhören, nach Möglichkeit das Selbsttun in klatschender oder gar tänzerischer Bewegung, darum geht es, damit ungewohnte Tonfolgen, Rhythmen, Zusammenklänge in ihrer Gestalt erfaßt werden und Sinn für die musikalischen Qualitäten erwecken“ (Koch 1967b: 25).

Auf den Mangel an geeigneten Materialien für die Schule macht nicht nur Peter Koch aufmerksam (Koch 1967b: 23 und 25). Auch die Empfehlungen der *Deutschen UNESCO-Kommission* beginnen mit einer Fokussierung der Materialebene: An erster Stelle aller Bemühungen stünden die nötigen Informationshilfen für Musikpädagogen, heißt es dort. Die Notwendigkeit einer Zusammenarbeit von Musikwissenschaftlern und Pädagogen wird dabei explizit herausgestellt. Infolgedessen befinden sich unter den Aktionsvorschlägen für die Nationalkommissionen der UNESCO unter anderem die „Herstellung gelegentlicher Publikationen und Musikbeispiele“ sowie die „Aufforderung an die nationalen Institute, pädagogisch auswertbares Material zur Verfügung zu stellen“ (Deutsche UNESCO-Kommission 1967: 116 f.).¹¹⁵

Im Kontext dieser Bemühungen ist die UNESCO-Schallplattenreihe *An Anthology of African Music* zu sehen, die Mitte der 1960er-Jahre in einer Kooperation des *Internationalen Instituts für vergleichende Musikstudien und Dokumentation Berlin* und dem *Internationalen Musikrat* erarbeitet wurde.¹¹⁶ Seit den 1970er-Jahren fanden diese ethnomusikologischen Materialien gelegentlich Eingang in Schulmusikbücher, gleichwohl Siegmund Helms in einem Aufsatz über *Außereuropäische Musik im Unterricht* (1973) aus musikpädagogischer Perspektive moniert, die UNESCO-Schallplattenreihe sei zu speziell, zu umfangreich und kostenintensiv: „Welcher Lehrer oder welche Schule kann sich schon eine solche Reihe leisten?“ (Helms 1973: 121). Im Januar 1966 erschien die erste Schallplatte dieser Reihe mit Musik der Dan von der Elfenbeinküste. Weitere Publikationen fokussieren die Musik der Pygmäen, der Tutsi aus dem Kongo, die Musik verschiedener Völker der zentralafrikanischen Republiken sowie kuschitische Musik Äthiopiens und koptische Musik Abessiniens. Alain Daniélou, damaliger Direktor des *Internationalen Instituts für vergleichende Musikstudien und Dokumentation Berlin*, betont, das Ziel

¹¹⁵ Weitere Aktionsvorschläge sind die Veranstaltung von Konzerten, die Vermittlung von Experten für Vortragsserien und die Durchführung spezieller Studienwochen (Deutsche UNESCO-Kommission 1967: 117).

¹¹⁶ Das gemeinsame Programm beider Institutionen beinhaltete „Dokumentation, die Herausgabe von Schallplatten, die Veröffentlichung von Büchern und die Veranstaltung von Konzerten“ und vermochte damit einen Beitrag leisten, „dieses Recht der Koexistenz auf andere Formen der Musik anzuwenden“ (Daniélou 1966: 186). Hierzu zählt auch die Gründung der vierteljährlich herausgegebenen Zeitschrift *Die Musik der Welt – The World of Music – Le Monde de la Musique*, in der viele Beiträge zum Themenfeld *Musik aus Afrika* erschienen. Zu den ersten zählen Beiträge von Nikiprowetzky 1967: 18ff., Collaer 1970: 34 ff. und Del Perugia 1971: 3 ff.

sei nicht, ethnomusikologische Dokumente zu sammeln, die nur die Spezialisten interessierten. Vielmehr gehe es um den Versuch, „in das Wesen einer Kultur einzudringen und sie anderen zugänglich zu machen, selbst daraus zu lernen und unser Blickfeld zu erweitern“. Wenn Alain Daniélou noch in den 1960er-Jahren einräumt, es bereite größere Schwierigkeiten, die Weltöffentlichkeit mit der musikalischen Tradition Afrikas bekannt zu machen als dies bei der Musik des Ostens der Fall wäre (Daniélou 1966: 186 f.), steht dies noch im starken Kontrast zum großen musikdidaktischen Interesse an Musik aus Afrika in den 1990er-Jahren (Kap. 9).

6.2 Impulsgeber: International Society for Music Education

Einen Monat vor der soeben erwähnten Tagung der *Deutschen UNESCO-Kommission* fand die *VII. Internationale Konferenz der ISME* in Interlochen (Michigan/USA) statt, bei der rund 1000 Teilnehmer aus 45 Ländern über das Thema *Der Beitrag der Musikerziehung zum Verständnis fremder Musikkulturen in Vergangenheit und Gegenwart* diskutierten.¹¹⁷ Während die *Deutsche UNESCO-Kommission* den Blick auf »außereuropäische Kulturen« richtet, verwendet die *ISME* für ihr Tagungsthema den relationalen Terminus »fremde Musikkulturen«,¹¹⁸ der in ihrer Auslegung Umfassenderes impliziert: „Die Einbeziehung der exotischen Musik – der frühen Musik – der neuen und neuesten Musik“ ([Kraus] 1965: 337), wobei sich letzteres auf „die zeitgenössische Musik und die völlig selbständige Musikkultur der Teenager“ (Kraus 1966a: 371) bezieht. »Exotische Musik« dient den Veranstaltern als ein „umfassender Terminus für die vielen verschiedenartigen Musikformen, die heute noch außerhalb der abendländischen Kulturentwicklung und ihres spezifischen Tonsystems ihre Eigenständigkeit bewahrt haben“ (Kraus 1966a: 370). Obschon Egon Kraus in seinen Berichten über die *VII. Internationale Konferenz der ISME* keinen direkten Bezug zur Musik aus Afrika herstellt, liegt die Annahme nahe, dass diese unter »exotischer Musik« mitbedacht wurde.

Die Ziele einer Beschäftigung mit »fremden Musikkulturen« sind – wie auch bei jenen der *Deutschen UNESCO-Kommission* – politisch motiviert. Die Begegnung der Kulturen wird als „Schicksal der Gegenwart“ gesehen, dessen sinnvolle Gestaltung „die große kulturpolitische Aufgabe unseres Jahrhunderts ist“ (Kraus 1966a: 373). Der Wunsch nach Weltfrieden und Gemeinschaft ist dabei unverkennbar:

¹¹⁷ Angesichts des Tagungsortes – erstmalig fand eine *ISME*-Tagung in den USA statt – betont Egon Kraus die Offenheit der USA gegenüber »fremden Einflüssen«, die dort weniger abgewehrt würden als etwa in den Ländern Europas. Auch seien amerikanische Musikerzieher für ein solches Tagungsthema besonders aufgeschlossen (Kraus 1966a: 369).

¹¹⁸ Zu den Begriffsklärungen vgl. Kap. 3.3.

Musikerziehung vermag „Verständnis für die Eigenart und Andersartigkeit fremder Kulturen zu wecken, damit zugleich [...] das Gefühl für das Verbindende zu stärken“ ([Kraus] 1965: 337). Mit anderen Worten könne eine Beschäftigung „den Sinn für Fremdes und Fremdartiges entwickeln, ästhetische Vorurteile [...] [sowie] nationale und rassische Ressentiments abbauen“ (Kraus 1966a: 372). Weitere Ziele bestehen darin, sich in der Beschäftigung mit der Musik anderer Kulturen sowohl „das eigene Wesen bewußt zu machen“ ([Kraus] 1965: 337) als auch ein besseres Selbstverständnis zu erzielen (Kraus 1966a: 372).

Die *ISME* stellt eine Reihe von „Forderungen für eine prospektive Musikerziehung“ zusammen, die ebenso explizite Verweise auf den Musikunterricht enthalten und somit für das hier aufzuzeigende musikdidaktische Interesse an Musik aus Afrika historisch relevant sind. Denn bereits in den 1960er-Jahren werden folgende Forderungen laut: „1. Angemessene Berücksichtigung fremder Musikkulturen im Unterricht aller Bildungsstufen. 2. Didaktische Bewältigung der Musik der Fremdkulturen. 3. Erneuerung der Gehörbildung, der rhythmischen Schulung und der Musiklehre im Hinblick auf die Einbeziehung der Musik der Fremdkulturen. 4. Überprüfung der Schulmusikbücher und des Studienmaterials auch im Hinblick auf Vorurteile und Ressentiments. 5. Bereitstellung pädagogisch geeigneter Werke über die Musik der Fremdkulturen, insbesondere Veröffentlichung und Verbreitung authentischer Schallaufnahmen und Studien über die Theorie und Geschichte der verschiedenen musikalischen Systeme.“ (Kraus 1966a: 373)¹¹⁹

Unmittelbar vor der neuntägigen *ISME*-Konferenz in Interlochen ist ein *International Seminar on Teacher Education in Music* an der *University of Michigan* in Ann Arbor ausgerichtet worden (Hood 1967: ix), dessen Betrachtung wichtige Ergänzungen für die vorangegangenen Ausführungen enthält.¹²⁰ Einer der inhaltlich breitgefächerten Themenblöcke beinhaltet verschiedene Perspektiven auf das Thema *Preparing the Music Educator to Use the Music of His Own and Other Cultures*, zu dem auch Bernhard Binkowski als deutscher Vertreter einen Vortrag hält. Neben Beiträgen aus den USA und den Philippinen sowie aus Japan und Israel wendet Salah Mahdi den Blick auf das in Nordafrika gelegene Tunesien (Mahdi 1967: 213 ff.), Joseph H. Kwabena Nketia auf das westafrikanische Land Ghana (Nketia

¹¹⁹ Rückblickend weist Reinhard C. Böhle 30 Jahre später auf eine nur zögernde Umsetzung dieser Forderungen seitens der Musikpädagogik hin (Böhle 1996: 94).

¹²⁰ Die Ziele des Seminars sind sowohl einer persönlichen Ebene (internationale Freundschaften fördern, einen kontinuierlichen Austausch anregen) als auch einer inhaltlichen Ebene (Ideen austauschen und voneinander lernen, um die Ausbildung von Musiklehrerinnen und -lehrern in den jeweiligen Ländern sowie den Musikunterricht in den Schulen zu verbessern) zuzuordnen, hierzu [The University of Michigan, School of Music] 1967: 1.

1967a: 231 ff.) und Bernhard Binkowski auf Deutschland.¹²¹ In seinem Vortrag *Teaching the Music Teacher to Use the Music of His Own Culture* thematisiert Binkowski die Faszination „ausländischer Lieder“, die sowohl von Schülerinnen und Schülern als auch von jungen Lehrerinnen und Lehrern ausgeht (Binkowski 1967: 217). Seine im Vortrag geäußerten didaktischen Konsequenzen sollen nachfolgend den Ausgangspunkt eines Vergleichs darstellen.

6.3 Verschiedene Annahmen und didaktische Konsequenzen

Bei einem Vergleich der Kerngedanken von Bernhard Binkowski und verschiedenen Beiträgen der UNESCO-Tagung werden Unterschiede in den Annahmen und didaktischen Konsequenzen deutlich: Während Binkowski ein Interesse, mehr noch eine »Faszination«, an »ausländischen Liedern« herausstellt, wird Musik anderer Kulturen auf der UNESCO-Tagung unter dem Aspekt »Fremdheit« diskutiert (Koch 1967b: 25, Opitz 1967: 9 und 12, Zeit 1967: 5). Kurt Opitz beispielsweise geht von einer Verslossenheit der europäischen Jugendlichen aus und betont, man müsse ihnen „einen ersten ‚Einstieg‘ in die kulturellen Manifestationen außereuropäischer Völker vermitteln“. Es müsse zunächst „der Zugang geöffnet werden, damit sich Aufnahmebereitschaft und – im Idealfalle – schließlich echtes Verständnis einstellen können“ (Opitz 1967: 11). Dieselbe Annahme teilt Daniélou, der – wie oben aufgezeigt – davon ausgeht, musikalische Traditionen Afrikas bekannt zu machen bereite Schwierigkeiten.

Im Gegensatz dazu geht Binkowski von einer »Faszination« aus. Da er aber keine Musikbeispiele nennt, bleibt nebulös, worauf er sich mit dem Terminus »foreign songs« bezieht. Die Vermutung liegt jedoch nahe, dass Binkowski sich vielmehr auf Populärmusik der 1960er-Jahre bezieht als auf Musik anderer Kulturen im Allgemeinen. Seine Einwände einer didaktischen Umsetzung sind für die vorliegende Forschungsfrage aus dem Grund von Interesse, weil durch sie eine kontinuierliche Grundsatzdebatte deutlich wird. Denn abgesehen von verschiedenen Annahmen (Fremdheit vs. Faszination) fallen auch die didaktischen Konsequenzen jeweils unterschiedlich aus: Während sich die UNESCO-Kommission für eine Berücksichtigung von Musik anderer Kulturen im Musikunterricht einsetzt, gerade weil die Jugendlichen ihr gegenüber verschlossen seien, zeigt sich bei Binkowski ein gegensätzliches Bild; aufgrund eines zu beobachtenden großen Interesses an »foreign songs« plädiert er dafür, den Fokus verstärkt auf Musik der deutschen Kultur, sowohl Volks- als auch Kunstmusik, zu richten: „foreign songs have such a strong

¹²¹ Während des Seminars richtete sich die Perspektive erneut auf Deutschland, als Egon Kraus innerhalb des Themenblockes *A Survey of the Current Situation in Music Education* einen Einblick in die Rolle des Musiklehrers an deutschen Schulen gab (Kraus 1967: 15 ff.).

fascination for our pupils and young teachers that their own cultural heritage threatens to be pushed into the background more and more strongly“ (Binkowski 1967: 217). In seinem Vortrag erörtert Binkowski daher nicht nur Gründe, warum die deutsche Volksmusik immer mehr an Bedeutung verliere, sondern zeigt anschließend Möglichkeiten auf, um diesen zu entgegenen. Dafür müsse die Lehrkraft wissen, „how to teach the right song to a class at the right time and in the right form“ (Binkowski 1967: 218).¹²² Daneben finden sich Vorschläge für die Thematisierung von Kunstmusik – „the music of our own cultural circle“ (Binkowski 1967: 222). Erst mit der Berücksichtigung der Musik der eigenen Kultur, so zieht Binkowski abschließend sein Fazit, sei der Weg in das weite Feld der internationalen Musik geöffnet (Binkowski 1967: 225); ein Argument, das auch 40 Jahre später vertreten wird (u. a. Orgass 1997: 40, Schmidt-Banse 2008: 152, Kühn 2009: 3; hierzu Kap. 1).

Der Musikpädagoge Hans Fischer dagegen zieht eine andere didaktische Konsequenz, wenn sich Schülerinnen und Schüler für eine bestimmte Musik interessieren, und sieht gerade dann die Notwendigkeit, diese zu berücksichtigen: Fischer beobachtete bei seinen Schülerinnen und Schülern ein gewisses Interesse an »außereuropäischer Musik«, forderte jedoch nicht wie Bernhard Binkowski eine Refokussierung auf die deutsche Kultur, sondern bat den Ethnomusikologen Kurt Reinhard um eine niedergeschriebene Einführung seines Faches. Fischer, so Reinhard rückblickend, habe es für sinnvoll gehalten, „wenn man Schulmusikern einen kleinen belehrenden Einblick in die Ergebnisse ethnomusikologischer Forschung gebe“ (Reinhard 1978: 167). Diese *Einführung in die Musikethnologie* (1968), erschienen als 21. Band in der musikpädagogischen Reihe *Beiträge zur Schulmusik*, enthält indes keinerlei Hinweise zur didaktischen Umsetzung. Reinhard selbst offenbart, auf die pädagogische Verwertbarkeit keine Rücksicht genommen zu haben: Denn „[i]ch bin – das möchte ich ausdrücklich und zum Teil entschuldigend sagen – kein Schulmusiker“ (Reinhard 1978: 167).¹²³ Auch sind didaktische Anmerkungen nicht von Hans Fischer ergänzt worden. Reinhard's Anmerkung, seine Publikation könne „wohl als einer der ersten Beiträge“ zur Umsetzung von musikethnologischen Erkenntnissen in die Schulpraxis angesehen werden (Reinhard 1978: 167), darf in der

¹²² Binkowski regt nur einmal die Berücksichtigung „ausländischer Folklore“ im Musikunterricht an, darauf abzielend, diese mit der eigenen Volksmusik zu vergleichen: „Foreign folklore can fruitfully influence one's own if one, for example, compares a foreign song to an indigenous one with similar content or makes a detailed study of national characteristics through the assistance of text and melody“ (Binkowski 1967: 221).

¹²³ Eine Ungereimtheit liegt hier in der Hinsicht vor, dass zwar Hans Fischer als Herausgeber der *Einführung in die Musikethnologie* von Kurt Reinhard genannt wird. Einschließlich des 14. Bandes der Reihe *Martens-Münnich: Beiträge zur Schulmusik* waren die Herausgeber auch Wilhelm Drangmeister und Hans Fischer. Nach Fischers Tod trat Hermann Rauhe seine Nachfolge an, der zusammen mit Wilhelm Drangmeister auch Reinhard's Einführung als 21. Band der Reihe herausgab.

Hinsicht relativiert werden, als Curt Sachs 38 Jahre zuvor ebenfalls eine Einführung – *Vergleichende Musikwissenschaft in ihren Grundzügen* (1930) – verfasste, die überdies in einer musikpädagogischen Reihe – *Musikpädagogische Bibliothek* – von Leo Kestenberg herausgegeben wurde. Während Reinhardts Publikation hingegen explizit an Schulmusiker adressiert ist, wendet sich Sachs allgemeiner den „breiteren musikalischen und pädagogischen Kreisen“ zu, damit ihnen „das Wesen und der erzieherische Gegenwartswert der vergleichenden Musikwissenschaft erschlossen wird“ (Sachs 1930: Vorwort).

6.4 Äußerungen von Bedenken

Im Zuge der Debatten um Musik anderer Kulturen werden erstmals auch konkrete musikdidaktische Bedenken formuliert: Siegfried Borris und Peter Koch zeigen in der oben erwähnten Zeitschrift *Musik im Unterricht* musikdidaktische Möglichkeiten zur Einbindung von »exotischer« beziehungsweise »außereuropäischer Musik« in den Musikunterricht auf (Borris 1966, Koch 1967a).¹²⁴ Gleichzeitig jedoch lassen gerade sie Bedenken erkennen, die für die Fortführung der vorliegenden Historiographie von Bedeutung sind.

Bedenken äußert Siegfried Borris hinsichtlich der Forderungen von Delegierten aus Ländern des Orients und Afrikas, »exotische Musik« in die Lehrpläne der westlichen Länder aufzunehmen. Gleichwohl er die Forderungen als berechtigt ansieht, fragt er hierzu, „wie sich dies praktisch realisieren ließe: Welche ‚originale‘ Musik aus dem Iran, aus Ghana oder aus Japan sollte denn in Europa gelehrt werden, wenn sie nicht nur gelegentlich einmal als Kuriosum zur Kenntnis genommen, sondern als echter Lernstoff von Kindern und Jugendlichen erarbeitet werden soll?“ (Borris 1966: 189). Zugleich weist Borris darauf hin, dass selbst jene Musik auf Dokumentarschallplatten nicht in dem Sinne authentisch sei und die Frage ungeklärt bliebe, wo „eine ‚echte‘ oder gar ‚traditionelle‘ [...] Musik“ verfügbar sei und mit welchen Mitteln sie innerhalb der bisherigen Musikerziehung dargestellt werden solle. Als Konsequenz seiner Fragestellungen unterbreitet Borris in seinem Aufsatz einen Zweistufenplan, der die Produktion einer „musikpädagogischen Musik der Exotik“ – mit Hilfe einiger Erfahrungen der Neuen Musik – beinhaltet (detaillierter hierzu: Borris 1966: 189 f.).

Während Siegfried Borris den Fokus seiner Bedenken auf die Verfügbarkeit der Hörbeispiele legt, wirft Peter Koch geradezu eine Fülle an Fragen zu verschiedenen

¹²⁴ Beide Beiträge erscheinen in zusammenfassender (Borris 1967: 26 ff.) beziehungsweise identischer (Koch 1967b: 19 ff.) Form im Tagungsband *Der Zugang Jugendlicher zu den Zeugnissen außereuropäischer Kulturen* (1967) und wurden demnach im September 1966 auf der gleichnamigen internationalen Tagung der Deutschen UNESCO-Kommission referiert.

Aspekten auf: Methodische Unsicherheit, zeitliche Grenzen im Fach Musik, Zweifel an inhaltlicher Prioritätensetzung – „Fällt nicht alles zu Boden, wenn man die Hände zu voll nimmt?“ – und schließlich eine ausgedehnte Ungewissheit hinsichtlich der auszuwählenden Kulturen, der Genre, der Zeitepoche, der konkreten Beispiele. Wollen und Können, zieht Koch sein Fazit, klafften weit auseinander (Koch 1967a: 365).¹²⁵ Um all diese Fragen und Bedenken einzugrenzen, konzentriert sich Koch in seinem Aufsatz auf moderne europäische Musik, um einen Zugang zur Musik anderer Kulturen zu exemplifizieren. Nach seinem Ermessen komme es auf wenige, treffende Beispiele an, denn eine ausführliche Beschäftigung, die für ein tieferes Eindringen in »außereuropäische Kulturen« nötig wäre, dürfte vorerst in der Schule nur in Ausnahmefällen möglich sein (Koch 1967a: 369). Dennoch offenbart Koch auch bezüglich seines eigenen Vorschlages Bedenken, etwa ob nicht selbst so gelehrte Komponisten wie Messiaën viel zu sehr in ihren schöpferischen Visionen und Spekulationen befangen seien und sie daher keine geeigneten Reiseführer in die Exotik sein könnten; gleichzeitig sinniert er über mögliche Alternativen einer didaktischen Umsetzung: „Sollte die fremde Kultur nicht besser für sich betrachtet werden, damit man sich unabgelenkt darin versenken und ihres Charakters innewerden kann?“ (Koch 1967a: 369). Betont werden darf ein wichtiger Hinweis Kochs, alle von ihm vorgestellten Beispiele bereits mit Schülerinnen und Schülern erarbeitet zu haben (Koch 1967a: 367). Denn dies ist der bisher erste Anhaltspunkt auf eine real existierende Praxis über die Thematisierung von Musik aus Afrika im Musikunterricht.

Mit Blick auf die 1960er-Jahre ist somit eine Fortsetzung der Diskrepanz aus den 1950er-Jahren – zwischen Vergangenheitsorientierung und Aufbruch zu Neuem – zu konstatieren: Während sich die Musikpädagogik bis auf einige Ausnahmen eher verschlossen gegenüber Musik aus Afrika zeigte, bemühten sich eher Ethnomusikologen um ein Bekanntmachen derselben. Auch veränderte sich das öffentliche Musikleben, in dem ein Interesse an Musik anderer Kulturen stetig wuchs, und ließ eine Kluft zwischen schulischer und außerschulischer Musik entstehen. Dennoch näherten sich die Disziplinen Musikpädagogik und Musikethnologie in den 1960er-Jahren weiter an, was sich zum einen in musikpädagogischen Zeitschriften festmachen lässt (darunter weiterhin die Zeitschrift *Kontakte – Zeitschrift für musikalisches Leben in der Jugend*, aber auch *Musik im Unterricht – Zeitschrift für Musik in Schule und Lehrerbildung*). Zum anderen fanden im Jahr 1966 zwei Tagungen statt, orga-

¹²⁵ Ebenjene Fragen werden in ähnlicher Weise Jahrzehnte später erneut diskutiert, u. a. auf der Podiumsdiskussion, die während des AfS-Bundeskongresses *Musikkulturen – fremd und vertraut* 2004 in Berlin stattfand, hierzu: Terhag 2004: 18 ff., bes. 27 und 29.

nisiert von der *Deutschen UNESCO-Kommission* und der *ISME*, denen als Impulsgeber für ein sich entwickelndes Interesse an Musik (auch) aus Afrika innerhalb der Musikdidaktik eine wichtige Rolle zukommt. Ziele für eine Thematisierung von Musik aus Afrika im Musikunterricht wurden erstmals konkreter benannt und zudem musikdidaktische Bedenken geäußert.

Exkurs: Ein Blick nach Ghana

Während die Perspektive in der Historiographie bislang gezielt auf Deutschland gerichtet war, soll nun aus institutionellen und personellen Gründen ein Blick in das westafrikanische Ghana folgen: In der oben erwähnten Publikation *Der Zugang Jugendlicher zu den Zeugnissen außereuropäischer Kulturen* (1967) spricht die *Deutsche UNESCO-Kommission* Empfehlungen aus, wobei neben der Bereitstellung von Informationen auch die Fortbildung von Lehrkräften als wichtig herausgestellt wird. Hierauf folgen drei Empfehlungen: (1) Die Organisation von Seminaren für europäische Musikerzieher und »außereuropäische Spezialisten« sowie (2) von Kursen und Vortragsreihen über »außereuropäische Musik« an Fachhochschulen und (3) von „Studienreisen zu den bestehenden Instituten (z. B. London, Paris, Berlin, Ghana) und in die fremden Kulturbereiche“ (Deutsche UNESCO-Kommission 1967: 117).¹²⁶ Auffallend ist eine Inkonsequenz in der Aufzählung dieser Institute, nämlich Städte (London, Paris, Berlin) einerseits und Länder (Ghana) andererseits. Mit hoher Wahrscheinlichkeit rekurriert die *Deutsche UNESCO-Kommission* auf das *Institute of African Studies* der *University of Ghana* in Accra/Legon und auf die zur damaligen Zeit daran angegliederte *School of Music and Drama*.¹²⁷ Beide Institute, die Anfang der 1960er-Jahre gegründet wurden, sind für die Wahrnehmung von »African Music« sowohl innerhalb als auch außerhalb des afrikanischen Kontinents äußerst bedeutend, weshalb nachfolgend die Entwicklung beider Institute unter Berücksichtigung des geschichtlichen Kontextes sowie der Einfluss des ghanaischen Ethnomusikologen Joseph H. Kwabena Nketia umrissen werden. Als Drittes folgt eine zusammenfassende Darstellung seines oben genannten Vortrages über *Music Education in African Schools: A Review of the Position in Ghana* (1967a), in dem er eine Frage diskutiert, die Parallelen zu meiner Forschungsfrage aufweist,

¹²⁶ Auf diese Empfehlungen beruft sich Siegmund Helms in seinem Aufsatz *Außereuropäische Musik im Unterricht* (1973). Er spart Ghana bei der Aufzählung von Instituten jedoch aus und belässt es bei London, Paris und Berlin (Helms 1973: 122). Gründe für eine Aussparung des ghanaischen Instituts bleiben ungeklärt.

¹²⁷ Gelegentlich taucht auch die Bezeichnung *School of Music, Dance and Drama* auf. Knapp dreißig Jahre nach dessen Gründung entstand im Jahr 1993 das *International Centre for African Music and Dance* (ICAMD), angegliedert an die *School of Performing Arts* mit ihren einzelnen Departements für Musik, Tanz, Schauspiel und Theaterstudien (Akrofi 2002: 57 f.).

nur einen anderen Blickwinkel einschlägt: Musik aus Afrika im afrikanischen Musikunterricht? Darüber hinaus lässt sich die von Nketia aufgezeigte Problematik in der Hinsicht auf den deutschen Musikunterricht der 1960er-Jahre übertragen, als auch hier eine Kluft zwischen schulischer und außerschulischer Musik zunehmend wahrgenommen wurde (Kap. 6).

Das Institute of African Studies in Accra

Das 1961 an der *University of Ghana* (Accra/Legon) gegründete *Institute of African Studies* (IAS) steht im geschichtlichen Kontext der „period of cultural re-awakening in Ghana, wherein indigenous traditions that had once been suppressed by colonial powers received a new level of state support to buttress their new role as instruments of nationalism“ (Schauert 2015: 554). Am 6. März 1957 erkämpfte die britische Kolonie »Goldküste« unter dem Namen »Ghana« als erstes afrikanisches Land südlich der Sahara die Freiheit. Freiheitskämpfer und erster Präsident Ghanas Kwame Nkrumah ließ seine politische Führung von seiner Identität „as a ‘cultural nationalist‘“ leiten, „recognizing the arts as a valuable mechanism to propagate an ideology of African Personality and further his Pan-African agenda“ (Schauert 2015: 554). Um seine ideologischen Prinzipien auch im universitären Bereich verwirklicht zu sehen, ernannte sich Nkrumah im Jahr 1961 selbst zum Kanzler der *University of Ghana* (Schauert 2015: 556). Den Aufbau des IAS als „semi-autonomous and post graduate unit within the University of Ghana“ (Kwakwa 2015: 484) sah Nkrumah schließlich als „an ideal place to foster African Personality“ (Schauert 2015: 556). Institutsdirektor des IAS war zunächst der Engländer Thomas Hodgkin¹²⁸, der den Musikwissenschaftler, Ethnomusikologen und Komponisten Joseph H. Kwabena Nketia zu seinem Stellvertreter ernannte (Kwakwa 2015: 484). Unter den ersten Studierenden, die im IAS an einem zweijährigen „MA course in African Studies“ teilnahmen, soll – neben vier Ghanaern, zwei US-Amerikanern und einem Briten – auch ein Deutscher gewesen sein (Kwakwa 2015: 484).¹²⁹ Angetrieben von der Überzeugung, Ethnomusikologie bestehe aus zweierlei, Theorie und Praxis, arbeitete Nketia an der Idee einer an das IAS angeschlossenen *School of Music and Drama*, deren Eröffnung bereits ein Jahr nach der Gründung des IAS gefeiert wurde (Kwakwa 2015: 486 f., s. a. Akrofi 2002: 32).

¹²⁸ Auch wenn Patience A. Kwakwa durchgängig den Nachnamen *Hogkin* verwendet, kann hier von einem Schreibfehler ausgegangen werden (s. a. Liste vorheriger Direktoren und Stellvertreter auf der Homepage des *Institute of African Studies*: <http://ias.ug.edu.gh/about-us/past-directors-and-deputies> (4.7.2017)).

¹²⁹ Trotz einiger Recherchen konnte nicht ausfindig gemacht werden, welcher Deutsche dort studiert haben soll. Für die Forschungsfrage wäre es von großem Interesse, ob dieser aus dem Bereich der Musikdidaktik kam.

Den intrakontinentalen und internationalen Einfluss dieser Institution fasst Patience A. Kwakwa anlässlich der Konferenz zu Ehren Nketias 90. Geburtstag im September 2011 wie folgt zusammen: „People from all over the world have over the years come to study the performing arts of Ghana. The school’s example was emulated in other universities on the African continent and quite a few of the heads of department have received training in Ghana“ (Kwakwa 2015: 501; s. a. Akrofi 2002: iv).¹³⁰

Der Einfluss des Ghanaers Joseph H. Kwabena Nketia auf die internationale Wahrnehmung von Musik aus Afrika

Im Jahr 1965 trat Nketia Hodgkins Nachfolge an – „Nketia’s globalization of African music had begun“ (Kwakwa 2015: 486) – und war damit nicht nur der erste ghanaische Direktor des Instituts, sondern amtierte im Vergleich zu seinen Nachfolgern am längsten.¹³¹ Übereinstimmend mit Kwame Nkrumah sah Joseph H. Kwabena Nketia während der Etablierung Ghanas als ein unabhängiges Land die Notwendigkeit, sich auf den eigenen Kontinent zu fokussieren, um indigene Traditionen zu revitalisieren und damit Rassismus und koloniale Unterdrückung zu überwinden (Schauert 2015: 557).

Joseph H. Kwabena Nketia hält auch rund fünfzig Jahre später an dieser Notwendigkeit fest. In einem Interview, das Patience A. Kwakwa im Juni 2011 mit ihm führte, beschreibt Nketia ein Problem, das man in Ghana vorfinde: Man sei zu der kolonialen Idee geneigt, das Eigene als minderwertig und das Andere als höherwertig zu betrachten. Die Idee sei jedoch, vielmehr von einem Modell Gebrauch zu machen, das er wie folgt beschreibt: „You take from it what you want and add to yours but you do not throw yours away. I have not lost my identity“ (zit. nach Kwakwa

¹³⁰ Zu erwähnen ist außerdem die bedeutende Archivalsammlung des IAS, über deren Entstehung und Nketias Beitrag hierzu Godwin K. Adjei informiert (Adjei 2015: 538 ff.). An der dortigen Archivierung von Tonbandaufnahmen habe auch der deutsche Ethnologe Wolfgang Bender wesentlich beigetragen (Adjei 2015: 545). Auf eine weitere Verbindung zu deutschsprachigen Ethnologen soll an dieser Stelle hingewiesen werden: Der renommierte österreichische Kulturanthropologe und Ethnomusikologe Gerhard Kubik gibt in seiner Monographie *Zum Verstehen afrikanischer Musik. Ausgewählte Aufsätze* (1988) an, „[s]eit 1973 regelmäßig als Gast-Vortragender an Universitäten verschiedenster Länder, u. a. [...] University of Ghana, Legon (Ghana)“ (Kubik 1988: 367) zu sein.

¹³¹ Nketia amtierte über einen Zeitraum von vierzehn Jahren, wohingegen die durchschnittliche Amtszeit seiner Nachfolger bis heute bei etwa vier Jahren liegt. Auskunft darüber gibt die Liste vorheriger Direktoren und Stellvertreter auf der Homepage des *Institute of African Studies* (<http://ias.ug.edu.gh/about-us/past-directors-and-deputies> (4.7.2017)).

2015: 502).¹³² Nketias besonderer Verdienst liege laut Kwakwa in einem kontinuierlichen Bestreben, die Bedeutsamkeit der eigenen Identität und der eigenen Kultur bewusst werden zu lassen: „Nketia’s vision helped to develop the arts. It became a guiding principle for others to follow. He created awareness among Ghanaians and other Africans of the importance of their culture – language, mode of dressing, traditional practices of music, dance and drama; visual arts, food etc.“ (Kwakwa 2015: 500). Aus diesem Grund gelten Nketias Publikationen als maßgeblich für die postkoloniale Etablierung einer „African Musicology“ (Klein ²2004: 1145, s. a. Akrofi 2002: v, Monts 2015: 11). Mehr noch habe Nketia dazu beigetragen, die afrikanische Stimme in der afrikanischen Musikwissenschaft, einem zuvor von westlichen Forschern dominierten Forschungsfeld, überhaupt erst zu entfalten (Akrofi 2002: v). Bruno Nettl geht in seiner Charakterisierung Nketias insofern einen Schritt weiter, als er ihn als eine überaus bedeutende Persönlichkeit für die Entwicklung einer afrikanischen Ethnomusikologie herausstellt: „If there is anyone who can be said to have invented African ethnomusicology, it has to be J. H. Kwabena Nketia (b. 1921). [...] He truly deserves the title ‘father of African ethnomusicology’“ (Nettl 2010: 30 f.). Innerhalb weniger Jahre sei Nketia so „zur führenden musikologischen Stimme des afrikanischen Kontinents“ (Klein ²2004: 1145) geworden, dessen internationaler Bekanntheitsgrad sich durch langjährige Lehrtätigkeiten an der *University of California, Los Angeles* (Kalifornien/USA) und an der *University of Pittsburgh* (Pennsylvania/USA) ausweitete (Djedje 2001: 7, s. a. Klein ²2004: 1145).

Verbindungen zu deutschsprachigen Institutionen zeigen sich beispielsweise im Zusammenhang mit dem Orff-Institut in Salzburg, das Joseph H. Kwabena Nketia mit einigen Studierenden besuchte, nachdem sich Nketia und Orff im April 1966 in der Botschaft von Dakar (Senegal) trafen (Weinbuch 2010: 85, Fußnote 80). Durch Nketia, so Isabel Weinbuch, gelte Ghana als eines der Schlüsselländer für die Verbreitung des Orff-Schulwerks, verweisend auf eine „afrikanische[...] Adaption“ mit dem Titel *African Songs and Rhythms for Children. A Selection from Ghana* (1971), herausgegeben von William Komla Amoaku in der Reihe *Orff-Schulwerk in the African Tradition* (Weinbuch 2010: 86).¹³³ Auch erschienen einige Publikationen

¹³² Dass Nketia auch während seiner Studienzeit an der *University of London* Mitte der 1940er-Jahre bestrebt war, seine ghanaische Identität nicht zu verlieren, wird durch folgende Absicht deutlich: „I wanted to learn as much Western music as possible so that I would be able to enjoy the best of two worlds. I, however, refused to be overwhelmed by Western music, for my first obligation and loyalty was to the music of my own people“ (zit. nach Vieta 1999: 447, s. a. Akrofi 2002: 11).

¹³³ Nketia bekräftigt im Vorwort dieser Publikation die Nähe des Orff-Schulwerks zu „der afrikanischen Vorstellung vom Musikmachen“ (Nketia 1971: 2, s. a. Weinbuch 2010: 86). Mehr noch

Nketias während der 1970er-Jahre in deutschen Übersetzungen: Die Monographie *The Music of Africa* (1974), die laut Akrofi weltweit für das Studium von Musik aus Afrika zum Einsatz gekommen und daher Nketias bekannteste Publikation sei (Akrofi 2002: 44), wurde wenige Jahre später in einer deutschen Ausgabe in der Reihe *Taschenbücher zur Musikwissenschaft des Internationalen Instituts für vergleichende Musikstudien Berlin* publiziert, dessen wissenschaftlichem Beirat Nketia im Übrigen angehörte (Nketia 1979, Klappentext). Die Publikation, die „den Leser – Laien oder Studierenden – in die Musik Afrikas einführen“ (Nketia 1979: 9) möchte, übersetzte der Musikwissenschaftler Claus Raab.¹³⁴ Weitere ethnomusikologische Publikationen Nketias sind in deutscher Sprache übersetzt worden und beispielsweise im Sammelband *Musikkulturen in Afrika* (1987) von Erich Stockmann enthalten, in dem Nketia sowohl über die *Musik in afrikanischen Kulturen* (Nketia 1987a) als auch *Zur Geschichtlichkeit der Musik in Afrika* (Nketia 1987b) schreibt.

Musik aus Afrika im afrikanischen Musikunterricht? – Nketias Einwände und Forderungen in den 1960er-Jahren

Joseph H. Kwabena Nketia beschränkt sein Tätigkeitsfeld nicht auf die Ethnomusikologie, sondern engagiert sich auch in musikpädagogischen Kontexten: Von 1967 bis 1974 amtierte Nketia im Vorstand der ISME (Akrofi 2002: 42).¹³⁵ Bereits erwähnt wurden Nketias Teilnahme am *International Seminar on Teacher Education in Music* im August 1966 an der *University of Michigan* in Ann Arbor sowie sein dort gehaltener Vortrag *Music Education in African Schools: A Review of the Position in Ghana* (1967a) (s. o.). Für die Forschungsfrage der vorliegenden Untersuchung ist es von besonderem Wert, auf diesen musikpädagogisch orientierten Aufsatz einzugehen, in dem Nketia sich in den 1960er-Jahren zum Musikunterricht in Subsahara-Afrika positioniert. Ausgehend von seinem Standpunkt, ein institutionalisierter Musikunterricht sei hinderlich für die Vermittlung von Musik aus Afrika, verschärft sich einmal mehr die Frage nach den Zielen eines musikdidaktischen Umgangs mit Musik aus Afrika im deutschen Musikunterricht.

baue es auf vorhandenen afrikanischen Traditionen auf und ermögliche dadurch eine Integration in die afrikanische Kultur, zitiert Weinbuch Nketia aus dem von Werner Lütje produzierten Film *Mit Xylophon und Fantasie. Das Orff-Schulwerk in Afrika* (Weinbuch 2010: 86).

¹³⁴ Raab selbst verfasste ebenso Aufsätze mit Einführungscharakter über Musik aus Afrika (u. a. Raab 1977: 66 ff.) und promovierte über die *Trommelmusik der Hausa in Nord-West-Nigeria* (Raab 1970).

¹³⁵ Dass sich Nketia auch darüber hinaus in der ISME engagierte, geht aus weiteren Beiträgen in der Zeitschrift *International Music Education: ISME Yearbook* hervor (u. a. Nketia 1978: 104 ff. und Nketia 1988: 96 ff.).

In der Zeit noch bevor Missionare, Unternehmer und Kolonialstaaten das westliche Bildungswesen einführten, existierte nach dem Erkenntnisstand Nketias weder in Ghana noch in anderen subsaharischen Ländern Afrikas ein institutionalisierter Musikunterricht. Vielmehr erlernte das Kind die Musik der eigenen Kultur auf dem gleichen Wege wie seine Sprache – „from the mother, the home, the community, from the total social and cultural environment“ (Nketia 1967a: 232). Musik sei kein theoretischer Gegenstand gewesen; „[i]t was something in which one actively participated“ (Nketia 1967a: 232). Vor diesem Hintergrund sieht Nketia den schulischen Musikunterricht als eine künstlich hergestellte Situation – „an artificially created musical situation“ –, die mehrere Gefahren mit sich bringen könne. So sei Musik von ihrer sozialen Eingebundenheit losgelöst und werde möglicherweise nur als ein Unterrichtsobjekt behandelt: „As music is traditionally practiced in African communities as an integral part of social life, there is a danger that musical activities in the classroom [...] may be unrelated to experience in society. There is a danger that the teacher might treat music merely as an object if [sic!] instruction rather than as something vital, alive and part of experience“ (Nketia 1967a: 231, kritisch zu Nketias Forderungen Akrofi 2002: 168 f.). Die daraus erwachsene Verantwortung für die unterrichtenden Lehrerinnen und Lehrer und die Erwartungen an sie sind in Anlehnung an Nketia hoch. So sollen sie Musik auch unter Klassenraumbedingungen lebendig werden lassen, die für das Musizieren in Afrika charakteristische Ungezwungenheit und Spontaneität fördern und pflegen, kreatives Vermögen anregen und entwickeln sowie die Vorzüge oraler Tradition (gute Hörfähigkeiten, musikalisches Erinnerungsvermögen) fördern, ohne dabei den Erwerb von musikalischem Wissen und musikalischer Technik zu vernachlässigen. Mehr noch sei es ihre Pflicht, die planmäßige Unterweisung in allen Bereichen der Musik so zu gestalten, dass sie die für die afrikanische Lebensweise charakteristische Kultivierung von Liebe zur Musik fördert, anstatt sie zu hindern: „but it is his [the teacher’s] duty to organize systematic instruction in all fields of music in such a way as to enhance and not hinder the cultivation of love for music so characteristic of the African way of life“ (Nketia 1967a: 231).

Um diese Erwartungen erfüllen zu können, räumt Nketia ein, müssten zuvorderst mannigfaltige Probleme bewältigt werden. Am dringendsten seien jene, die aus der veränderten Situation Afrikas erwachsen; eine interkulturelle Situation, „which tends to give undue prestige or importance to elements of foreign cultures at the expense of corresponding indigenous forms“ (Nketias 1967a: 232). Dass dieses Ungleichgewicht insbesondere im institutionalisierten Musikunterricht wahrnehmbar sei, verwundert nach den Darstellungen nicht, waren es doch westliche Missionare und Kolonialmächte, die ein neues musikpädagogisches Konzept mit neuen Zielen einführten, „based on a new music of an entirely different kind with no roots in the

culture of the people“ (Nketia 1967a: 234).¹³⁶ Aufgrund der prekären Dominanz westlicher Musik im ghanaischen Musikunterricht sei sowohl in Ghana als auch in anderen afrikanischen Staaten eine Neuorientierung notwendig, eine Überarbeitung des schulischen Musikdidaktikprogramms in Richtung Afrika-Zentrierung (Nketia 1967a: 242). Dringlicher noch als neue Lehrpläne sei die Erarbeitung von klaren Zielen und Inhalten, um eine Fortsetzung von missionarischen oder kolonialen Erziehungszielen zu unterbinden und den Fokus auf die eigene Perspektive zu richten. Nketia begründet, „so that music education in post-colonial Africa does not continue as a mere extension of missionary or colonial educational aims but something based on how contemporary Africans see music education in relation to their society, remembering that music education can be at once an instrument of change and a means for fostering and preserving the musical values of a culture“ (Nketia 1967a: 239).

Die Kerngedanken Nketias legen für meine Erforschung der Ziele von *Afrika in der (deutschen) Musikdidaktik* einen neuen Erkenntnishorizont dar: Musik aus Afrika sei ein wesentlicher Bestandteil sozialen Lebens, wohingegen institutionalisierter Musikunterricht künstlich hergestellt werde und viele Gefahren mit sich bringe. Nketias Erläuterungen lassen deutlich werden, Musikunterricht sei für das Erlernen von Musik aus Afrika nicht notwendig, vielmehr sogar hinderlich.¹³⁷ Mehr noch gebe es zwar einen institutionalisierten Musikunterricht, über dessen Ziele und Inhalte jedoch keine Klarheit bestehe. Hinsichtlich der Frage nach der Einbindung Musik anderer Kulturen in den afrikanischen Musikunterricht differenziert Nketia, den Blick einerseits auf verschiedene afrikanische Gesangsstile innerhalb des eigenen Landes und andererseits auf „non-African music“ zu richten (Nketia 1967a: 241). Ähnlich wie Bernhard Binkowski im gleichen Themenblock des Seminars aus deutscher Perspektive postuliert, erst die Musik der eigenen Kultur zu berücksichtigen (Binkowski 1967: 225), fordert Nketia für die Einbindung von „non-African music“ die Voranstellung afrikanischer Musik, „so that the child can have a cultural foundation on which to build other musical experiences“ (Nketia 1967a: 241). Die Kritik von Joseph H. Kwabena Nketia an der Dominanz westlicher Musik im

¹³⁶ An anderer Stelle spricht Nketia hinsichtlich der Einführung von westlicher Musik in den Musikunterricht nicht-westlicher Länder von einer einseitigen Annäherung, die eine kulturelle Entfremdung zur Folge hatte (Nketia 1978: 108).

¹³⁷ Nketia macht kontinuierlich auf die Diskrepanz zwischen „music in the classroom and music in the community life“ aufmerksam, für deren Annäherung die Zusammenarbeit von „music education and ethnomusicology“ notwendig erscheine (Nketia 1967a: 243). In dem *IAS* und der *School of Music and Drama* sieht Nketia die Chance, dringend erforderliches Material über Afrika auszuarbeiten, das für Schulzwecke von Nutzen gemacht werden könnte (Nketia 1967a: 242).

afrikanischen Musikunterricht wird durch Egon Kraus auch in deutschen musikpädagogischen Kreisen weitergetragen, denn in seinem Tagungsbericht in der Zeitschrift *Musik im Unterricht* reflektiert Kraus unter anderem: „Wir tun einer nicht-europäischen Musikkultur keinen Gefallen, wenn wir diese Länder mit dem westlichen Musikerziehungssystem und der westlichen Musik ‚beglücken‘. Die ‚Hilfe‘ müßte darin bestehen, diese Länder darin zu bestärken, ihre eigene musikalische Tradition zu wahren und ein Musikerziehungssystem zu entwickeln, das dieser Musiktradition entspricht“ (Kraus 1966a: 371).¹³⁸

In weiteren Aufsätzen kritisiert Nketia wiederholt die Dominanz westlicher Musik im afrikanischen Musikunterricht, diskutiert *The Place of Authentic Folk Music in Education* (1967b) und postuliert (nicht nur mit Blick auf einen afrikanischen Musikunterricht) eine Verknüpfung zwischen „the school and the community, between music in school and the musical life outside it“ (Nketia 1967b: 41). Auf eine notwendige „enge Verflechtung von Musikleben und Musikerziehung“ (Nketia 1975: 7) geht Nketia auch in seinem Aufsatz über *Music Education in Africa and the West: We Can Learn from Each Other* (1970) ein, der wenige Jahre später in einer deutschen Übersetzung von Gertrud Marbach in der Zeitschrift *Musik und Bildung* erscheint (Nketia 1975: 7 ff.). Insbesondere im Rahmen der ISME setzt sich Nketia auf internationaler Ebene für neue Perspektiven innerhalb der Musikpädagogik ein und betont unter anderem die Notwendigkeit, ein „intercultural music education programme“ an allgemeinbildenden Schulen weltweit zu intensivieren und zu erweitern. Dieses Programm solle nicht zu einer kulturellen Entfremdung (wie es für Ghana der Fall gewesen sei), sondern zu einer kulturellen Bereicherung führen: „Our programme would seek to contribute to the development or growth process of the individual in terms of his functioning within his immediate culture and his understanding and appreciation of the wider world of music“ (Nketia 1978: 109 und 111, hierzu auch Nketia 1988: 101 ff.).¹³⁹

¹³⁸ Das Überlegenheitsgefühl der westlichen Welt thematisiert auch Alain Daniélou wenige Jahre später in einem Aufsatz über *Musikunterricht in Asien und Afrika*, der in der Zeitschrift *Musik und Bildung* erschien (Daniélou 1973: 521 f.) – »Musikunterricht« bezieht sich hier auf den außerschulischen Instrumentalunterricht und die instrumentale Ausbildung von Berufsmusikern. In derselben Zeitschriftenausgabe erscheint ein Aufsatz von Wolfgang Laade mit dem Titel *Notizen zum Problem der afrikanischen Schulmusik*, in dem er ebenfalls die „Generationen eines eurozentrischen Schulwesens mit eurozentrischen Bildungsmitteln“ für die Schwierigkeiten verantwortlich macht (Laade 1973: 523 ff.). In einer anderen Zeitschrift spricht Alan Lomax gar von einer „Gehirnwäsche“, wenn Nichteuropäern mit einem Ausschließlichkeitsgefühl westeuropäische Musik gelehrt werde (Lomax 1972: 8).

¹³⁹ Im Jahr 1999 erscheint schließlich – unter Herausgabe Nketias – eine musikdidaktische Einführung zur Berücksichtigung »traditioneller afrikanischer Musik« in der Grundschule: *A Guide for the Preparation of Primary School African Music Teaching Manuals* (1999). Noch im Jahr 2002 stellt Eric A. Akrofi in seiner Biographie über J. H. Kwabena Nketia heraus, er habe zwar immer

7 Der überholte monokulturelle Musikunterricht – die 1970er-Jahre

Anhand eines Materialangebotes aus dem Schulbuch *Sequenzen Musik Sek. I 5/6* (1976), das unter dem Titel *Singen im Leben anderer Völker* auch Musik der »Pygmäen«¹⁴⁰ aufgreift, fasst Hans Jünger die musikpädagogische Entwicklung der 1970er-Jahre wie folgt zusammen: „Von nun an konnte man nicht mehr ‚Musik‘ sagen und ‚europäische Musik‘ meinen. Der monokulturelle Musikunterricht war überholt“ (Jünger 2003: 16). Jüngers Zusammenfassung spiegelt den Fachdiskurs der 1970er-Jahre treffend wider: Denn das musikdidaktische Interesse an Musik anderer Kulturen nahm stetig zu und dem Themenbereich »außereuropäische Musik« wurde erstmals größere Aufmerksamkeit geschenkt sowie grundlegend diskutiert. Hieraus folgte aber keine unmittelbare, grundlegende Veränderung für Schulbuchproduktionen: Musik anderer Kulturen, auch Musik aus Afrika, ist zwar von Schulbuchautorinnen und Schulbuchautoren zunehmend berücksichtigt worden.¹⁴¹ Dennoch bildete dieser Themenbereich in der Schulbuchpraxis der 1970er-Jahre insgesamt noch eine Randerscheinung.

7.1 Musik aus Afrika in Schulbüchern und in der Unterrichtspraxis

Seit den 1970er-Jahren sind zunehmend Schulbücher publiziert worden, in denen auch Musik aus Afrika thematisiert wird. Das von Jünger aufgegriffene Schulbuch *Sequenzen Musik Sek. I 5/6* (1976) beispielsweise enthält gleich mehrfach Bezüge zur Musik aus Afrika, auch ist auf der Titelseite ein Zitherinstrument aus Burundi abgedruckt (zu den Afrikabezügen in *Sequenzen Musik Sek. I 5/6* (1976) s. a. Kap. 11.1 und 12.2.1). Gleichzeitig aber ist zu differenzieren, dass sich die fachdidaktische Diskussion um eine Berücksichtigung von »außereuropäischer Musik« (Kap. 7.2) nicht unmittelbar und vor allem flächendeckend in der Schulbuchproduktion auswirkte. Es können zwar einige Schulbücher aufgezeigt werden, die in den 1970er-Jahren auch Musik aus Afrika thematisieren. Dennoch gilt dies bei weitem

für eine Einbindung von Musik aus Afrika in Musikcurricula afrikanischer Schulen gekämpft. Dennoch seien diese weiterhin von westlicher Kunstmusik dominiert oder ausschließlich ihr gewidmet (Akrofi 2002: 191). Ob auch aktuell noch eine Dominanz westlicher Kunstmusik im ghanaischen Musikunterricht zu konstatieren ist, konnte trotz umfangreicher Recherchen und Kontaktaufnahmen zur ISME und zur Pasmae (*Pan African Society for Musical Arts Education*) nicht in Erfahrung gebracht werden.

¹⁴⁰ Zur Kritik an der Konstruktion »Pygmäen« s. Kap. 3.2.

¹⁴¹ Aus diesem Grund berücksichtige ich in der Schulbuchanalyse (Teil C) Schulbücher seit den 1970er-Jahren.

nicht für alle Schulbücher, sodass auch verschiedene Schulbuchanalysen folgerichtig klarstellen, »außereuropäische Musik« stelle im Allgemeinen eher noch eine Randerscheinung im Schulbuch der 1970er-Jahre dar (hierzu Lemmermann 1977: 148, Tschache 1982: II 4 22 und Hofstetter 1982: 302).

Ob Jüngers Aussage ebenso die damalige Unterrichtspraxis widerspiegelt, ob also Musik aus Afrika auch Eingang in die Praxis des Musikunterrichts fand, kann nicht beantwortet werden. Helmut Tschache verweist Ende der 1970er-Jahre auf die damalig gültigen Richtlinien und Lehrpläne für Musik, in denen „die Behandlung von Folklore und außereuropäischer Musik“ ausdrücklich empfohlen werde. Dies sieht er als Bestätigung eines Konsenses: „Heute bestehen – anders als früher – an der Notwendigkeit zur Auseinandersetzung mit den Musikkulturen anderer Völker im Musikunterricht keine Zweifel mehr“ (Tschache 1978: 181). Anhaltspunkte zu einer real existierenden Unterrichtspraxis sind nur vereinzelt zu finden: Leo Bader beispielsweise publizierte Unterrichtshilfen für *Musik in der Orientierungsstufe* (1973), die zuvor von über 150 Lehrkräften erprobt worden seien (Bader 1973b: 5). Bezüge zur »außereuropäischen Musik« im Allgemeinen und zur Musik aus Afrika im Spezifischen sind mehrfach enthalten, auch verweist Bader auf die oben genannte UNESCO-Schallplattenreihe (Bader 1973a: 27 ff., Bader 1973b: 11, 25, 29, 31). Reinhold Weyer unterbreitet in der Zeitschrift *Musik und Bildung* Unterrichtsvorschläge zum Thema *Außereuropäische Musik im Musikunterricht der Primarstufe* (1975) und berücksichtigt darin auch Musik aus Afrika. Hierbei macht er kenntlich, die Unterrichtsvorschläge seien das Ergebnis von Unterrichtsversuchen des Verfassers (Weyer 1975: 24). An anderer Stelle veranschaulichen Bilder verschiedene Unterrichtsszenen an Berliner Schulen und zeigen den Besuch südindischer Instrumentalisten sowie die Begegnung mit japanischer Musik und mit einem balinesischen Maskentänzer. Ebenso ist ein Bild enthalten, das den Besuch des „ghanesische[n] Xylophonvirtuose[n] Kakraba Lobi“ (Jenne 1979: 613 f.) im Musikunterricht festhält. Ob Musiklehrerinnen und Musiklehrer durch Fortbildungen angeregt worden sind, Musik anderer Kulturen im Musikunterricht einzubringen, muss ebenfalls offenbleiben. Wichtig zu ergänzen ist aber, dass der *Verband Deutscher Schulmusikerzieher (VDS)* mit der *10. Bundesschulmusikwoche* im Jahr 1974 erstmalig Arbeitskreise anbot, in denen Schulmusikerinnen und Schulmusiker Musik anderer Kulturen kennenlernten, Lehrbeispiele demonstriert und didaktisch begründet wurden: Kurt-Erich Eicke stellte für die Orientierungsstufe *Tanzriten der Indios im Staate Puebla (México)* vor, Siegmund Helms und Renate Lettenbauer thematisierten für das siebte bis zehnte Schuljahr *Stilmerkmale japanischer Musik* und schließlich richtete Kurt Suttner für Schülerinnen und Schüler der Sekundarstufe II den Fokus auf den afrikanischen Kontinent. Inhalt seines Arbeitskreises war die *Musik aus Madagaskar*, im Rahmen dessen er zum einen verschiedene Begriffe

diskutierte (Volksmusik, Folklore, traditionelle Musik, Kultmusik und Kunstmusik) und [ü]ber die Bedeutung der Improvisation in dieser Musik referierte sowie den Ablauf einer Unterrichtsstunde vorstellte.¹⁴² Ebenso erschienen im Auftrag des Verbandes Deutscher Schulmusikerzieher Unterrichtsmaterialien für die Primar- und Sekundarstufe I, die unter dem Titel *Praxis des Musikunterrichts* im Jahr 1977 von Willi Gundlach und Wolfgang Schmidt-Brunner herausgegeben wurden. Darin stellt Wolfgang Schmidt-Köngernheim eine Unterrichtsreihe zur »außereuropäischen Musik« vor und erörtert einleitend die Frage: „Warum außereuropäische Musik im Unterricht des 7. Schuljahres?“ (Schmidt-Köngernheim 1977: 147).

Dennoch ist zu vermuten, dass »außereuropäische Musik« im Allgemeinen und Musik aus Afrika im Besonderen in der schulischen Unterrichtspraxis der 1970er-Jahre eher eine Randerscheinung war. Anlass zu dieser Vermutung geben folgende Einschätzungen von Fritz Bose, Siegmund Helms und Helmut Schaffrath: Noch im Jahr 1973 kritisiert Fritz Bose in seinem Aufsatz *Musikethnologie in der Schule?* (1973), die Schule fördere nicht das Interesse der Jugend an »europäischer und außereuropäischer Folklore«, leider werde sie meist sogar ignoriert (Bose 1973: 526). Zwei Jahre später präsentiert Siegmund Helms erste Zwischenergebnisse einer Schülerbefragung, mittels der er die Beurteilungen von »außereuropäischer Musik« untersuchen möchte (Kap. 2.1.1). Dabei stellt Helms eine Randständigkeit des Umgangs mit Musik anderer Kulturen im Musikunterricht fest und weist darauf hin, nur 22% der befragten Schülerinnen und Schüler hätten im Musikunterricht etwas über »außereuropäische Musik« gehört. Aus Zusatzbemerkungen schließt Helms indes, „daß es sich hierbei überwiegend um amerikanische Populärmusik gehandelt hat“ (Helms 1975: 84). Ende der 1970er-Jahre wiederholt Schaffrath die Kritik, die Schulmusik berücksichtige Musik anderer Kulturen nicht ausreichend. Er hält fest, ihr fehle „eigentlich schon so etwas wie ein Fernglas“ (Schaffrath 1979: 590). Seiner Meinung nach werde die Erarbeitung von Materialien über Musik anderer Kulturen aufgrund einer gewissen Ignoranz anderen Kulturen gegenüber erschwert.

¹⁴² Die vorangegangenen Informationen sind dem Programmheft der 10. Bundesschulmusikwoche entnommen, die 1974 unter der Gesamtleitung von Bernhard Binkowski in München stattfand. Vgl. hierzu auch die entsprechenden Beiträge im Tagungsband: Eicke 1974: 169 ff., Helms 1974b: 218 ff. und Suttner 1974: 255 ff. Eine identische Fassung seines Beitrags über *Musik aus Madagaskar* publizierte Suttner auch in der Zeitschrift *Musik und Bildung*, vgl. Suttner 1975: 19 ff.

7.2 Musik aus Afrika im musikdidaktischen Fachdiskurs

Im Vergleich zur Schulbuch- und Unterrichtspraxis zeigt sich mit Blick auf den musikdidaktischen Fachdiskurs der 1970er-Jahre ein anderes, eindeutigeres Bild: Jüngers Aussage, der monokulturelle Musikunterricht sei überholt gewesen, spiegelt vor allem die verstärkten musikdidaktischen Auseinandersetzungen mit Musik anderer Kulturen und das zunehmende Interesse an ihr im Fachdiskurs der 1970er-Jahre wider. Dabei waren es nicht nur Ethnomusikologen, sondern vermehrt auch Musikpädagogen, die über »außereuropäische Musik« diskutierten und einen musikdidaktischen Umgang mit ihr forderten. Eine zunehmende Diskussion über Musik anderer Kulturen beobachtete Kurt-Erich Eicke schon Mitte der 1970er-Jahre, wenn er mit Blick auf die damals neueren musikpädagogischen Publikationen festhält, es tauchten immer häufiger Titel auf, „die ein wachsendes Interesse der deutschen Musikpädagogik an der Musik außereuropäischer Kulturen signalisieren“ (Eicke 1976 †: 17). Diese Debatten um Musik anderer Kulturen in den 1970er-Jahren wurden durch die Phase der curricularen Neuausrichtung begünstigt, in der es sowohl um eine Erschließung neuer Begründungszusammenhänge für die Musik als Unterrichtsgegenstand als auch um eine generelle Öffnung gegenüber neuen Inhalten ging (u. a. Clausen 2011: 87 und Ott 2012b: 114).¹⁴³ Beispielsweise appellierte Erwin Kuckertz auf der 17. Bundestagung des Arbeitskreises für Schulmusik und Allgemeine Musikpädagogik im Jahr 1970 für eine Studienreform und die „Einbeziehung *aller* Musik in die Lehrpläne, d. h. sowohl der Unterhaltungs-, Werbungs-, Film-, Pop-, Beat-, Jazz- und sonstigen ‚unseriösen‘ Musiken, der Ganzheit aller fremden exotischen Musikkulturen (informativ) sowie aller neuen und neuesten Musik“ (Kuckertz 1971: 57). Zeitgleich forderte Heinz Antholz für die Grund- und Hauptschule einen *Unterricht in Musik* (1970), der ebenfalls Musik anderer Kulturen berücksichtigt. In seiner „Werkaufstellung“ listet Antholz für die Grundschule unter anderem „Kinderlieder (Weihnachtslieder) aus aller Welt“ auf, während Musik aus Afrika in der Aufstellung für die Hauptschule explizit zur Sprache kommt: Hier verweist Antholz auf „Chöre aus Äquatorialafrika“ als ein Beispiel »außerdeutscher Folklore« und führt im Anschluss „afrikanische Musik und der Jazz; Negro-Spirituals und Gospelsongs; exotische Einflüsse in der Neuen Musik“ (Antholz 1970: 180) ebenso auf.

Zahlreiche Beiträge zur Musik anderer Kulturen erschienen in den 1970er-Jahren in der Zeitschrift *Musik und Bildung*.¹⁴⁴ Dabei war die Diskussion auch noch grundlegender Art, wie nachfolgende Beispiele veranschaulichen: Reinold Weyer meint

¹⁴³ Auf die Curriculumreform wird hier nicht eingegangen (ausführlich u. a. Gruhn ²2003: 307 ff.).

¹⁴⁴ Darunter sind nicht nur ausführlichere ethnomusikologische Einführungen in die *Musik in Afrika* (Laade 1971: 482 ff.) und in die traditionelle arabische Musik mit der (nordafrikanischen)

Mitte der 1970er-Jahre, man könne von einer weitgehenden Übereinstimmung ausgehen, die Berücksichtigung von Musik anderer Kulturen als notwendig zu betrachten (Weyer 1975: 22). Zugleich nimmt er explizit Bezug auf Rudolf Heinemann, der noch im Jahr 1970 in derselben Zeitschrift *Musik und Bildung* gegen eine schulische und für eine außerschulische musikpädagogische Beschäftigung mit Musik anderer Kulturen appelliert (Heinemann 1970: 419 ff.), und widerspricht ihm. Heinemanns Einwände weisen mitunter Parallelen zu den Bedenken von Peter Koch auf (Koch 1967a: 365). So sieht Heinemann zusätzliche Themen als Belastung, verweisend auf die ohnehin vorhandene Fülle an Inhalten und die knapp bemessenen Zeitfenster im Musikunterricht. Für die Schule sei daher nur „eine höchst oberflächliche Beschäftigung“ möglich (Heinemann 1970: 419). Sein wichtigstes Argument steht im Widerspruch zu den Forderungen der 1960er-Jahre. Denn entgegen der – hier beispielhaft an Egon Kraus festgemachten – Aufforderung, „alle[...] gegenwärtigen Strömungen in allen Bereichen der Kultur“ (s. o. Kraus 1966a: 372) in den Musikunterricht einzubeziehen, argumentiert Heinemann gegen eine Berücksichtigung außerschulischer Musik. Viele Jugendliche, mutmaßt Heinemann, dürften eine Abneigung gegen die Thematisierung von Musik anderer Kulturen in der Schule entwickeln (Heinemann 1970: 419).¹⁴⁵ Gerade das Interesse der Schülerinnen und Schüler wahrzunehmen und zu fördern, sieht Fritz Bose hingegen als wichtige Aufgabe der Schule. Zugleich teilt Bose die Bedenken Heinemanns hinsichtlich einer Überforderung der Musiklehrkräfte aufgrund der Fülle an Inhalten und des eingeschränkten Zeitfaktors (Bose 1973: 526). Die Bedenken empfindet Reinhold Weyer wiederum als wenig überzeugend und stellt klar: Dem Zeitproblem könne durch eine sorgfältige Unterrichtsplanung zumindest partiell entgegnet werden, der Gefahr einer oberflächlichen Betrachtungsweise werde der Musikunterricht – auch im Bereich der europäischen Musik – immer ausgesetzt sein und schließlich hätten Carl Heinrich Gröning und Winfried Pape bei Schülerbefragungen festgestellt, dass die überwiegende Zahl der Schülerinnen und Schüler gerade die Musik im Unterricht behandelt wissen möchte, die ihnen besonders nahestehe (Weyer 1975: 22 f. und 26).¹⁴⁶ Die Befürchtung, viele Jugendliche würden wahrscheinlich eine

Schule des Maghreb (El Mahdi 1973: 512 ff.), sondern auch mehrere Beiträge, in denen europäische Vorurteile und Überlegenheitsgefühle gegenüber Musik aus Afrika (oder allgemein Musik anderer Kulturen) thematisiert und kritisiert werden, hierzu: Daniélou 1970: 417 f., Daniélou 1971: 461 ff., Daniélou 1973: 521 f., Heinemann 1970: 419 f., Heinemann 1973: 501 ff., Heinemann 1975: 169.

¹⁴⁵ Zur Begründung, warum er eine Ablehnung vermutet, vgl. Heinemann 1970: 419 f.

¹⁴⁶ Zuvor weist Wolfgang Laade auf die Verfügbarkeit vielfältiger moderner technischer Medien hin und sieht sie als eine Chance, einer Überlastung der Lehrkräfte bezüglich des Lehrstoffes entgegenzuwirken. Die minimale Ausnutzung der Medien kritisiert er scharf: „Wenn der Staat hier aus wirtschaftlichen Erwägungen heraus spart, so gleicht das einem einseitigen Muskeltraining auf Kosten der Intelligenz“ (Laade 1973: 525, Anm. 3).

Abneigung gegen den musikunterrichtlichen Umgang mit Musik anderer Kulturen entwickeln, erscheint auch Siegmund Helms unbegründet (Helms 1974a: 4; hierzu außerdem Kap. 7.4, Sechstes Ziel). Außerdem verweist Helms auf eine Selbstverständlichkeit in anderen Schulfächern: „In den Fächern Erdkunde und Geschichte würde niemand auf die Idee kommen, ausschließlich Deutschland oder Europa zu behandeln.“ Ebenso finde im Fach Kunst seit langem eine Berücksichtigung »außereuropäischer Kulturen« statt (Helms 1974a: 5).

Neben der grundlegenden Diskussion wurden im musikdidaktischen Fachdiskurs der 1970er-Jahre aber auch konkretere Forderungen gestellt, etwa hinsichtlich der Thematisierung von Musik anderer Kulturen in der Primarstufe (Helms 1973: 128 und ausführlich Weyer 1975: 22 ff.), zum zeitlichen Umfang ethnomusikologischer Inhalte im Musikunterricht (u. a. Reinhard 1978: 171 f.) sowie zur Einbeziehung der Ethnomusikologie in das Schulmusik-Studium (u. a. Bose 1973: 526, Helms 1970: 482, Helms 1974a: 5 und ausführlicher Reiche 1978: 176 ff.).¹⁴⁷ Einige dieser Forderungen wurden im Rahmen einer Tagung der *Bundesfachgruppe Musikpädagogik* diskutiert, die im Herbst 1977 zum Thema *Musikwissenschaft und Musiklehrerbildung – Inhaltliche, bildungspolitische und institutionelle Perspektiven* an der *Justus-Liebig-Universität Gießen* stattfand. In einem Veranstaltungsblock richteten zwei Musikpädagogen, Jens Peter Reiche und Helmut Tschache, sowie zwei Ethnomusikologen, Kurt Reinhard und Josef Kuckertz, mit unterschiedlichen Schwerpunkten den Blick auf das Themenfeld *Umsetzung von musikethnologischen Erkenntnissen in der Schulpraxis* (Reiche 1978: 176 ff., Tschache 1978: 181 ff., Reinhard 1978: 167 ff., Kuckertz 1978: 173 ff., zusammenfassend Clausen 2013a: 209 f.).

7.3 Siegmund Helms

Siegmund Helms gilt nach Einschätzung von Helmut Tschache als einer der zwei Autoren, welche „die Diskussion über die Aufnahme musikethnologischer Gegenstände energisch vorangetrieben“ haben (Tschache 1978: 183, s. a. Clausen 2011: 88).¹⁴⁸ Helms' Leistung liegt insbesondere in der Erarbeitung von Unterrichtsmaterialien. Seine vielzitierte Publikation *Außereuropäische Musik*, die er zusammen mit

¹⁴⁷ Aus ghanaischer Perspektive kritisiert Joseph H. Kwabena Nketia den abwertenden Umgang mit Volksliedern einerseits und Musik aus Afrika und Asien andererseits im universitären Kontext westlicher Länder: Volkslieder seien einem „Department of Folklore“ und nicht einem „Department of School of Music“ zugeteilt, während einige westliche Institutionen Musik aus Afrika und Asien zwar in „Departments of Anthropology and Linguistics“ tolerierten, nicht aber „in their Departments of Music“ (Nketia 1978: 105, über Nketia s. a. den vorherigen Exkurs)

¹⁴⁸ Als zweiten Autor nennt Helmut Tschache Kurt-Erich Eicke, der von Ende der 1960er-Jahre bis zu seinem frühen Tod im Jahr 1975 an einem Forschungsprojekt arbeitete, „das ethnologische Studien, Aufarbeitung der gewonnenen Materialien bis zur Unterrichtsreife, unterrichtliche Er-

Norbert Linke und Georg Rebscher als zweiten Band der Reihe *Materialien zur Didaktik und Methodik des Musikunterrichts* im Jahr 1974 herausgab, gilt für einen musikdidaktischen Umgang mit Musik anderer Kulturen als wegbereitend (u. a. Tschache 1982: II 4 32 und Clausen 2013a: 208).¹⁴⁹ Bereits zwei Jahre später erschien eine zweite Auflage dieser Publikation. Das umfassende Materialangebot, das auch Beispiele aus „Neger-Afrika“ (Helms 1974a: 1) enthält, ist nicht – so Helms im ersten Satz seines Vorwortes – „für Musikethnologen gedacht, sondern für Lehrer, die während des Studiums nicht oder kaum die Möglichkeit hatten, außereuropäische Musik kennenzulernen“ (Helms 1974a: 1). Damit löst Helms die sowohl von der *ISME* als auch von der *UNESCO-Kommission* in den 1960er-Jahren gestellte Forderung ein, pädagogisch geeignete Informationshilfen bereitzustellen (s. o. Kraus 1966a: 373, Deutsche UNESCO-Kommission 1967: 116). Er selbst kritisiert in seiner Materialsammlung, das Angebot an geeigneten Materialien für die Lehrkräfte sei viel zu gering und oftmals zu speziell. Außerdem berücksichtigten die vorhandenen Schallplattenreihen und ethnomusikologischen Publikationen „kaum pädagogische Belange“ (Helms 1974a: 7). An anderer Stelle legt Helms einen im Fachdiskurs zu beobachtenden Widerspruch offen: Einerseits forderten viele Musikpädagogen eine Einbeziehung »außereuropäischer Musik« in den Musikunterricht, andererseits gingen nur wenige über diese Forderung hinaus und zeigten konkrete Möglichkeiten einer unterrichtlichen Behandlung auf (Helms 1976: 193). Ein Jahr nach Helms' Veröffentlichung mutmaßt Reinhold Weyer, diese dürfte wesentlich dazu beitragen, den Musiklehrkräften die Angst vor einer unterrichtlichen Behandlung »außereuropäischer Musik« zu nehmen, hätten diese doch bis dahin didaktisch aufbereitete Materialsammlungen vermisst (Weyer 1975: 24).

7.4 Ziele einer musikdidaktischen Berücksichtigung von Musik aus Afrika

Ausgehend von meiner Forschungsfrage soll im Folgenden ein Überblick über Ziele gegeben werden, die in verschiedenen Publikationen über die Einbindung von »außereuropäischer Musik« im Allgemeinen und Musik aus Afrika im Besonderen in den 1970er-Jahre zur Sprache kommen. Siegmund Helms räumt der Aufzählung diverser *Gründe für eine verstärkte Einbeziehung außereuropäischer Musik* in seiner

probung sowie Revision der Materialien und deren Herausgabe umfassen sollte“. Sein Spezialgebiet war die mexikanische Musik (über Eicke s. Tschache 1978: 183). Die Materialsammlung über *Musik in Mexiko* (1978) von Kurt-Erich Eicke ist posthum in der Reihe *Materialien zur Didaktik und Methodik des Musikunterrichts* veröffentlicht worden, in der wenige Jahre zuvor auch Siegmund Helms' *Außereuropäische Musik* (1974) erschien.

¹⁴⁹ Trotz einer Würdigung dieser Publikation führt Helmut Tschache einige kritische Aspekte an (s. ausführlich Tschache 1982: II 4 32 ff.).

Publikation *Außereuropäische Musik* (1974) ein gesondertes Kapitel ein.¹⁵⁰ Da Helms auch Musik aus Afrika in ebendieser Materialsammlung aufgreift, sind diese für die Forschungsfrage ebenso relevant.¹⁵¹ Die von Helms benannten »Gründe« vermischen sich mit Ideen zur didaktischen Umsetzung, mit konkreteren Zielen sowie mit Erläuterungen zur »modernen musikethnologischen Forschung« in Abgrenzung zur »Vergleichenden Musikwissenschaft«. Auch ist in nahezu jedem »Grund« von Helms ein »Ziel« enthalten oder es ließe sich leicht eines ableiten. Daher werden die von Helms genannten Gründe nachfolgend berücksichtigt, um einen Überblick zu geben, welche Ziele (im weitesten Sinne) mit einer Berücksichtigung von Musik aus Afrika in der Musikdidaktik verknüpft werden und wo sich Kontinuitäten zu den zurückliegenden Jahrzehnten aufzeigen lassen.

Erstes Ziel: Ein häufig genanntes Ziel entspricht den dargelegten Grundgedanken der *ISME*, des *Internationalen Musikrates* sowie der *Deutschen UNESCO-Kommission* (Kap. 6). Helms führt hierzu aus: „Die Völker sind einander nähergerückt“, sodass Bemühungen um eine Verständigung auf allen Gebieten zentral seien und daher in der Schule jedes geeignete Mittel ausgeschöpft werden sollte, den Kontakt zu anderen Völkern zu fördern. Aus dem Grund sei „[d]ie Entwicklung einer offenen, vorurteilslosen Haltung anderen Kulturen und Völkern gegenüber [...] ein wichtiges Unterrichtsziel“, zu dem die Einführung in »außereuropäische Musik« einen Beitrag leisten könne (Helms 1974a: 5 und 10, s. a. Weyer 1975: 23, Reinhard 1978: 168). In dieses Ziel einzuordnen sind auch die Absichten, sich „mit fremden Musikstilen [...] vertraut zu machen“ sowie „das Verständnis für außereuropäische Musik zu fördern“ (Helms 1974a: 6 f., s. a. Suttner 1975: 19, Reinhard 1978: 168). Siegmund Helms stellt außerdem heraus, es ginge doch wenigstens darum, die Musik nicht von vornherein als »fremd« und »primitiv« abzulehnen (Helms 1974a: 14). In eine ähnliche Richtung gehen die Bemühungen von Rudolf Heinemann, der beabsichtigt, auf das bestehende Interesse der Jugend an »außereuropäischer Musik« einzuwirken, es „in eine günstige Richtung zu orientieren“. Sein Ziel ist es, den Geschmack und das Urteilsvermögen hinsichtlich der Gesichtspunkte »künstlerisch« versus »kommerziell« zu schulen, wofür er die Organisation von ausgewählten Konzerten »außereuropäischer Kunstmusik« als notwendig erachtet. Weil der Europäer geneigt sei, „unter Folklore etwas Primäres, Rudimentäres und Primitives zu verstehen, das mit Beethoven und Mozart nicht konkurrieren kann“, legt Heine-

¹⁵⁰ Einige dieser Gründe greift Helms 26 Jahre später erneut auf, um sich nochmals für eine Berücksichtigung von Musik anderer Kulturen im Musikunterricht auszusprechen (Helms 2000: 3).

¹⁵¹ Eine Differenzierung in »Gründe« versus »Ziele« ist an dieser Stelle unwesentlich und soll nicht nachgeholt werden.

mann den Fokus auf eine „Konkurrenzfähigkeit“ zwischen europäischer und »außereuropäischer Kunstmusik«: „Nur eine außereuropäische Kunstmusik höchsten Niveaus trägt zur Beseitigung dieser Vorurteile bei, denn hier kann der Europäer künstlerische Werte entdecken, die einem Vergleich mit Beethoven und Mozart standhalten“ (Heinemann 1970: 420). Mit Blick auf die Primarstufe ist für das erste Ziel noch Folgendes zu ergänzen: Reinhold Weyer betont, es gehe in der Primarstufe darum, einen ersten Zugang zur »außereuropäischen Musik« zu öffnen. Dies sei zwar ein „bescheidenes“, aber ein wichtiges Ziel (Weyer 1975: 23 f., s. a. Helms 1974a: 14).

Zweites Ziel: Ein zweites Ziel resultiert aus der Annahme, „daß man durch den Gegensatz das Wesen unserer eigenen Musik besonders deutlich erkennt“ (Helms 1974a: 6 und Helms 1973: 120 und 128 f.). Dieses Ziel nennt auch Egon Kraus in den 1960er-Jahren ([Kraus] 1965: 337, s. o.) und wird von verschiedenen Autoren in den 1970er-Jahren betont (Husmann 1971: 465, Weyer 1975: 23, Schmidt-Köngernheim 1977: 147 und 149 f., Reinhard 1978: 168, Kuckertz 1978: 173.). In seiner Publikation *Außereuropäische Musik* (1974) veranschaulicht Helms eine Reihe von Vergleichsmöglichkeiten zwischen »europäischer« und »außereuropäischer Musik«, die in beide Richtungen Zugänge öffnen könnten, beispielsweise seien Vor- und Nachteile der mitteleuropäischen Notation anhand eines Vergleiches deutlich zu machen (Helms 1974a: 6, 9 und 15). Heinrich Husmann erörtert die (allgemeine) Bedeutung »außereuropäischer Musik« für die Erkenntnis der europäischen Musik in einem Aufsatz der Zeitschrift *Musik und Bildung*, in dem er die These aufstellt, nur im Vergleich das Eigene zu erkennen. Ihm zufolge erkenne sich der europäische Mensch nur um so mehr, wenn er sich mit dem »außereuropäischen Menschen« vergleiche: „Für die Musik bedeutet dies, daß das Wesentliche der europäischen Musik nur heraustritt, wenn man sie mit der außereuropäischen Musik vergleicht“ (Husmann 1971: 465).¹⁵²

Drittes Ziel: Ein weiteres Ziel kann als Horizonterweiterung zusammengefasst werden, impliziert aber zweierlei: Eine Ausweitung des allgemeinen Horizontes sowie des »akustische Horizontes« (Helms 1974a: 14) im Speziellen. Siegmund Helms intendiert „eine Erschließung andersartiger Erlebniswirklichkeiten“ (Helms 1976:

¹⁵² Ein solcher Ansatz, durch einen internationalen Vergleich das nationale Wesen und jeweilige Eigenarten zu kennzeichnen, findet sich zuvor bei Roswitha Traimer hinsichtlich verschiedener Kinderlieder (Traimer 1956: 46 ff.), bei Bernhard Binkowski in Bezug auf die eigene Volksmusik (Binkowski 1967: 221), bei Peter Koch mit Blick auf »moderne europäische Musik« (Koch 1967b: 21) sowie bei Egon Kraus – stellvertretend für die ISME – als ein Ziel der Beschäftigung mit der Musik anderer Kulturen ([Kraus] 1965: 337).

192), Kurt-Erich Eicke spricht von einer Erweiterung des Begriffs- und Verstehenshorizontes (Eicke 1976 †: 17) und Josef Kuckertz weist allgemein darauf hin, „dass die Beschäftigung mit der Musik außerhalb unseres eigenen Kulturkreises unsere Erfahrung weitet“ (Kuckertz 1978: 173). Wolfgang Schmidt-Köngernheim formuliert mit einem geradezu apokalyptischen Duktus: „Wir müssen unseren Horizont für die Lebensprobleme fremder Völker, insbesondere der Dritten Welt, sowie deren kulturelle Reaktionen auf diese Probleme kennenlernen, wenn wir das Leben auf der Erde fortsetzen wollen“ (Schmidt-Köngernheim 1977: 147). Neben dem allgemeinen Horizont kommt explizit eine Ausweitung des akustischen Horizontes zur Sprache. In diesem Kontext verweist Helms auf Peter Kochs oben zitierten Aufsatz (Koch 1976b: 21), um einen weiteren Nebeneffekt einer Ausweitung der Hörgewohnheiten von Schülerinnen und Schülern zu untermauern: „Nach einem Exkurs in außereuropäische Musik ist das Ohr des Schülers den Tendenzen neuerer Musik gegenüber aufgeschlossener als vorher“ (Helms 1973: 130 und Helms 1974a: 17).

Viertes Ziel: Ein viertes Ziel geht mit dem dritten Ziel einher. Denn eine Horizonterweiterung erfolge aufgrund von Rundfunk, Fernsehen und „Reisen in andere Erdteile“ bereits außerschulisch. Das Musikleben sei stärker als je zuvor „pluralistisch geprägt“. Daher sieht Helms die Notwendigkeit, die musikalischen Eindrücke im Musikunterricht zu erläutern und zu ordnen (Helms 1974a: 5 f.). Welche Kriterien Helms für eine Ordnung heranziehen würde, bleibt offen.

Fünftes Ziel: Eine Einbeziehung von Musik aus Afrika oder allgemein Musik anderer Kulturen in der Musikdidaktik ist ebenso an das Ziel geknüpft, das Unterrichtsfach Musik zu »entmystifizieren«. Siegmund Helms erläutert zur Entmystifizierung des Musikunterrichts, europäische Kunstmusik sei „zuweilen von einer elitären und beinahe sakralen Gloriole umgeben.“ Er legt zwar keine Begriffsklärung dar, aber unter »Gloriole« ist im allgemeinen Sinne ein Heiligen- oder Glorienschein zu verstehen. Demgegenüber sei »außereuropäische Musik« nach seiner Auslegung „nicht auf diese Weise ‚vorbelastet‘“ und könne daher objektiver gehört werden (Helms 1974a: 6). Helms bezieht sich auf Ausführungen von Rudolf Heinemann, wiewohl er seine nahezu wortwörtliche Übernahme nicht kenntlich macht. In einem Aufsatz mit dem Titel *Außereuropäische Musik im Unterricht?* bespricht Heinemann unter anderem „das Problem der Entmystifizierung“ und fasst hierunter „die Frage, wie man die Musik von jener elitären und beinahe sakralen Gloriole befreien kann, die einen großen Teil der europäischen Kunstmusik in eine durch Privilegien umgrenzte Enklave verbannt“. Heinemann erläutert ausführlicher Folgen, etwa dass eine Distanz zu europäischer Kunstmusik entstehe, die vielen Menschen den Zugang zu ihr deutlich erschwere. Vergleichend stellt Heinemann

heraus, das Problem der Entmystifizierung betreffe nur wenige Beispiele »außereuropäischer Musik«, sodass sich Musik anderer Kulturen „geradezu als ein Musterbeispiel für eine entmystifizierte, grundsätzlich allen Gruppen der Gesellschaft zugängliche Kunst an[biete]“ (Heinemann 1970: 419). In eine ähnliche Richtung argumentiert Wolfgang Schmidt-Köngernheim, wenngleich er selbst nicht von einer »Entmystifizierung« spricht. Dennoch zeichnet er ein ähnliches Bild von europäischer Kunstmusik und „jener abendländischen Einstellung absoluter Kunst“, von der sich Jugendliche schon längst distanziert hätten. In einer Thematisierung von »außereuropäischer Musik« im Musikunterricht sieht er unter anderem die Chance, eine andere Haltung zu übernehmen: „Unvoreingenommenheit gegenüber konventionellen Normen, Unbelastetheit gegenüber kulturellen Werten, Unbekümmertheit gegenüber ästhetischen Kategorien sowie künstlerisch-handwerklichen Vorschriften“ (Schmidt-Köngernheim 1977: 147 und 149). Daran anknüpfend ist ihm wichtig, am Beispiel »außereuropäischer Musik« den Gebrauchswert von Musik in den Fokus zu rücken und „primäre Mensch-Musik-Beziehungen“ zu reaktivieren (Schmidt-Köngernheim 1977: 149). Seine Argumentation weist Parallelen zum »Funktionsmotiv« auf, das in der Schulbuchanalyse insbesondere im ein Jahr zuvor veröffentlichten Schulbuch *Sequenzen Musik Sek. I 5/6* (1976) zum Vorschein kommt (Kap. 12.2).¹⁵³

Sechstes Ziel: Fritz Bose merkt an, die Thematisierung von Musik anderer Kulturen im Musikunterricht sei allein aufgrund des Interesses der Schülerinnen und Schüler zwingend (Bose 1973: 526, s. a. Weyer 1975: 23). Zugleich sieht er hierdurch eine Chance, auch ein generelles Interesse für das Fach Musik, das zunehmend weniger beliebt sei, wecken zu können (Bose 1973: 525). Ähnlich positioniert sich Siegmund Helms, der die Notwendigkeit sieht, »außereuropäische Musik« einzubeziehen, um einen für Jugendliche „interessanten Unterricht“ zu gestalten: „Wir können auf die Dauer nicht an den Interessen der Schüler vorbeiunterrichten“ (Helms 1973: 119; hierzu auch Kap. 6). Helms kritisiert eine Ausklammerung »außereuropäischer Musik« an Schulen und Hochschulen und sieht in ihr einen Widerspruch zu den Interessen vieler Jugendlicher (Helms 1974a: 5). Denn gerade Jugendliche interessierten sich für diese Musik, „teils aus musikalischen und psychologischen

¹⁵³ Parallelen zeigen sich in der Charakterisierung europäischer Kunstmusik (»Spiel nach Noten«, »schmückendes Beiwerk«, »entbehrliches Ornament«) und der Abgrenzung zur »außereuropäischen Musik« (als ein unmittelbares »Wirkungsmittel«). Zudem beschreibt Köngernheim Entwicklungsstufen, die alle Kulturen durchliefen, und spricht explizit von einer „Reaktivierung“ der primären musikalischen Verhaltensweisen. Insofern geht es auch hierbei um die Thematisierung von verloren gegangenen Funktionen von Musik, um Schülerinnen und Schüler zum eigenen Musizieren hinzuführen (Schmidt-Köngernheim 1977: 147 ff.; s. a. »Funktionsmotiv« in Kap. 12.2).

Gründen, teils aus ideologischen“ (Helms 1974a: 3, s. a. Helms 1973: 118).¹⁵⁴ Hier- von keine Notiz zu nehmen könnten sich Musikpädagogik und Musikwissenschaft nicht erlauben, postuliert Helms weiter (Helms 1974a: 5, s. a. Helms 1973: 120). Der Musik aus Afrika kommt in seinen Ausführungen eine explizite Rolle zu, denn Helms schließt auf Basis eigener Umfragen auf ein besonderes Interesse der meisten Schülerinnen und Schüler an „rhythmisch ausgeprägte[r] Negermusik, etwa Trommelstücke“ (Helms 1974a: 8).¹⁵⁵ Daher spricht er für eine musikdidaktische Umsetzung von »außereuropäischer Musik« die Empfehlung aus, an diesem Interesse anzuknüpfen und nach Kontinenten vorzugehen. Anlehnend an den Erdkunde-Unterricht regt er an, die dort übliche Reihenfolge „Klasse 7 – Afrika / Klasse 8 – Asien / Klasse 9 – Amerika“ zu übernehmen. Denn seiner Einschätzung nach lasse sich ausgehend von „Neger-Afrika“ leicht eine Brücke zu den islamischen Ländern des Vorderen Orients schlagen, wonach sich Südasien, Südostasien mit Indonesien und Ostasien und letztlich Amerika anschließen könnten (Helms 1974a: 8). Helms’ weiterer Vorschlag, fächerübergreifend zu unterrichten, zeigt eine Gemeinsamkeit zu Kestenbergs Bestrebungen in den 1920er-Jahren, so führt Helms aus, ein fächerübergreifender Unterricht habe den Vorteil, in der Verbindung von Erdkunde und Musik „musikalische Reiseschilderungen“ einzubringen und Tonbeispiele nicht „trocken“ aneinanderzureihen (Helms 1973: 122 f.).¹⁵⁶

Siebtes Ziel: Mit Musik aus Afrika ist mitunter die Hoffnung verknüpft, auf die Musizierpraxis der Schülerinnen und Schüler belebend einzuwirken. Siegmund Helms empfiehlt unter anderem, Tonaufnahmen mit Liedern aus Afrika vorzuspielen und sie anschließend mit den Schülerinnen und Schülern nachzusingen. Hierzu kommentiert er: „Vielleicht färbt die Unbefangenheit, mit der etwa [...] eine Gruppe von 5-8-jährigen afrikanischen Mädchen singt, positiv auf unsere Schüler ab“ (Helms 1974a: 12). Diesem Kommentar liegt das didaktische Muster zugrunde, die Musizierpraxis der Schülerinnen und Schüler durch Musik aus Afrika animieren oder beeinflussen zu wollen; ein Muster, das in verschiedenen Schulbüchern zum Tragen kommt (»Experimentmotiv« in Kap. 13.3 und »Animationsmotiv« in Kap. 13.4).

¹⁵⁴ Helms führt, im Rekurs auf Rudolf Heinemann, Gründe für das Interesse von Jugendlichen an »außereuropäischer Musik« an, auf die hier nicht eingegangen wird (hierzu Heinemann 1970: 419 und Helms 1974a: 3).

¹⁵⁵ Auf die von Helms durchgeführte Befragung von Schülerinnen und Schülern wird an anderer Stelle eingegangen (Kap. 2.1.1).

¹⁵⁶ Helms verweist hierfür auf Beispiele der NDR-Schulfunkreihe *Musik aus fernen Ländern*, an deren sieben Sendungen er im Frühjahr und Sommer 1972 mitwirkte – seine Angaben hierzu sind nicht eindeutig, wenn er „Manuskript: der Verf.“ schreibt; ich gehe aber davon aus, dass er sich selbst meint (Helms 1974a: 8, Fußnote 7).

7.5 Kontroversen über den Zugang zur Musik anderer Kulturen

Reinhold Weyer hält Mitte der 1970er-Jahre fest, dass die Frage nach den Zielen einer unterrichtlichen Behandlung von Musik anderer Kulturen in der Fachdiskussion umstritten sei. Dabei richtet er den Blick weniger auf Ziele als vielmehr auf die kontroversen Diskussionen zu verschiedenen Möglichkeiten, Zugänge zur Musik anderer Kulturen zu schaffen. So fragt er: „Geht es primär um die Erschließung eines musikalischen oder eines Kulturphänomens? Anders ausgedrückt: Ist ein Zugang zu dieser Musik nur möglich auf der Basis des Wissens um ihre funktionalen Bindungen, oder läßt sie sich auch unabhängig davon als ästhetische, rein künstlerische Erscheinung verstehen?“ Er selbst vertritt die Meinung, dass ein vertieftes Verständnis ohne die Kenntnis funktionaler Bindungen kaum möglich sei (Weyer 1975: 23). Demgegenüber vertritt Rudolf Heinemann zwar einerseits den Standpunkt, die Musikpädagogik könne es sich nicht erlauben, die Begeisterung der Jugendlichen für „die Musik der sogenannten Dritten Welt“ zu ignorieren. Andererseits zweifelt er, ob die Schule für die Begegnung mit Musik anderer Kulturen den angemessenen Rahmen bieten könne. Als einzige Möglichkeit sieht Heinemann den außerschulischen Bereich und die Veranstaltung von Konzerten zur „Musik des Orients und Afrikas“ (Heinemann 1970: 419 f.). Weyer widerspricht Heinemann explizit und kritisiert, der Besuch von Konzerten genüge nicht, um den Geschmack und das Urteilsvermögen zu schulen, wie Heinemann es intendiert (s. o.). Denn Urteilen könnte in Anlehnung an Weyer nur derjenige, der über entsprechende Kriterien verfüge. Diese zu erarbeiten, sei Sache des Musikunterrichts (Weyer 1975: 23). Für den Musikunterricht in der Primarstufe schlägt Reinhold Weyer ein zweischrittiges Verfahren vor, das beide Aspekte berücksichtige: Der Fokus liege zunächst auf einer hörenden Auseinandersetzung. Erst wenn sich Schülerinnen und Schüler für die ästhetische Wirkung der Musik öffnen, sich womöglich „Aufmerksamkeit oder gar Freude“ einstellen, erwache auch ein Interesse an den funktionalen Hintergründen der Musik (Weyer 1975: 24).

Hinsichtlich des Zugangs zur Musik anderer Kulturen bekräftigt Siegmund Helms, häufiges Anhören alleine reiche nicht aus (Helms 1974a: 13), vielmehr seien Kenntnisse für ein Verständnis erforderlich (Helms 1973: 129, Helms 1974a: 11 und 15). Gleichmaßen akzentuiert Fritz Bose, ohne Kenntnisse könne der Schüler diese Musik nicht verstehen (Bose 1973: 526). Zugleich kritisiert Helms aber „[d]ie immer wieder an den Musiklehrer gestellte Forderung, außereuropäische Musik entweder in ihrem gesamten außermusikalischen Bezugsfeld oder überhaupt nicht im Unterricht zu behandeln“. Diese Forderung nach einer Vollständigkeit sei illusionär, man werde die Musik anderer Kulturen „nie so wie der Einheimische ‚verstehen‘“, zumindest aber sei es möglich, „etwas vom anderen Musikverständnis zu ahnen.“ Daher stellt Helms deutlich heraus: „Allen Fragen der Funktionalität zum

Trotz, so wichtig sie auch sein mögen, ist es doch auch sinnvoll, Musik davon losgelöst zu betrachten“ (Helms 1974a: 14, kritisch hierzu Tschache 1982: II 4 33 f.). Eine weitere Perspektive auf den Zugang zur Musik anderer Kulturen bringt Kurt-Erich Eicke ein, der zwischen einer Analyse der Musik (Objektanalyse) und einem Fokus auf das Verhaltens des Menschen zur Musik (Subjektanalyse) unterscheidet. Er selbst bewertet die Subjektanalyse für pädagogische Belange als die wichtigere und betont die Bedeutung des sozial-anthropologischen Kontextes der Musik. Eine Analyse allein des musikalischen Materials sei für die Beschäftigung mit Musik anderer Kulturen in der Schule nicht ausreichend, weil sie den situativen Kontext ausklammere: „Der schwedische Volkstanzgeiger, der deutsche Karnevalsänger, die amerikanische High School Band, eine musikalische Kultgemeinde im Inneren Afrikas oder in den Gebirgstälern der Anden: sie alle müssen aus ihrer Kultur, aus ihrer Umgebung heraus verstanden werden.“ Aus diesem Grund müsse die Lehrkraft Tonbänder, Bilder, Dokumente und Berichte einbringen: „Mehr als jeder andere ist Unterricht über interkulturelle Phänomene auf *multimediale Vermittlung* angewiesen“ (Eicke 1976 †: 17, 19 und 23).

Als Reaktion auf die Kontroversen im Fachdiskurs erschien im Oktober 1979 erstmalig ein Themenheft der Zeitschrift *Musik und Bildung*, das sich der Diskussion um *Außereuropäische Musik im Unterricht* widmet. Im Vorwort erklärt Mitherausgeber Christoph Richter das Themenheft damit, das Missverhältnis zwischen der Beliebtheit »außereuropäischer Musik« und den angemessenen Möglichkeiten ihrer Behandlung im Unterricht ins Bewusstsein zu rücken. Dabei verweist er sowohl auf grundsätzliche als auch auf didaktisch-methodische Schwierigkeiten. Richters Anliegen eines hermeneutischen Verstehens von Musik anderer Kulturen zeigt eine Parallele zu der soeben aufgezeigten Subjektanalyse von Kurt-Erich Eicke: Denn Richter stellt heraus, es müsse darum gehen, die Musik „in ihrem eigenen Lebenskreis zu verstehen“ und ästhetische, ethnologische sowie soziale Aspekte gleichermaßen zu berücksichtigen. Hierfür fehlten jedoch geeignete Materialien, etwa Bildmaterial, Lebensbeschreibungen, ästhetische Beurteilungen und weiteres, „was zum Verstehen notwendig wäre“. Die Aufgabe sei kaum zu leisten, aber ohne eine Berücksichtigung des jeweiligen Kontextes bestünde die Gefahr, die Musik für etwas zu beanspruchen, was sie nicht sei. Die Motivation einer Beschäftigung mit Musik anderer Kulturen liege dann „bestenfalls in einer subjektiv hergestellten Identifikation mit ihrer meditativen Ausstrahlung, ihrem rhythmischen Reichtum, ihrer Ruhe oder anderen Anziehungspunkten“ und reduziere sich auf „eine persönliche Bedürfniserfüllung“ der Schülerinnen und Schüler (Richter 1979: 589).

Neben dieser grundlegenden Frage nach dem Zugang zur Musik anderer Kulturen ist ein weiterer strittiger Punkt, „ob das Hören außereuropäischer Musik immer

einmünden soll in *vokales oder instrumentales Nachvollziehen*, ob also Selbsttätigkeit auch in diesem Bereich zu einem besseren Verständnis führen kann“ (Helms 1974a: 11). Helms zumindest warnt in den 1970er-Jahren noch „vor einer primitiven Versimplifizierung“ ebendieser Musik (Helms 1976: 193), während er knapp 25 Jahre später mit Rekurs auf Musik aus Subsahara-Afrika bessere Verständnismöglichkeiten durch einen musizierpraktischen Umgang einräumt (Helms 2000: 7). Kurt-Erich Eicke sieht im Nachvollzug von Musik anderer Kulturen die Problematik, dass der situative Kontext, den er in seiner *Didaktik der Musik von Fremdkulturen* als äußerst wichtig hervorhebt, ausgeklammert sei. Bei einer Überbetonung von Muszierpraxis bestünde seiner Ansicht nach die Gefahr, „daß die Beschäftigung mit der Musik von Fremdkulturen in der bloßen Imitation von Muszierpraktiken steckenbleibt“ (Eicke 1976 †: 23 f.; vertiefend zu dieser Problematik Kap. 13.6).

Mit Blick auf die 1970er-Jahre ist insgesamt ein wachsendes musikdidaktisches Interesse an Musik aus Afrika festzustellen: Parallel zu der Forderung, sämtliche Musikrichtungen und Musikstile im Musikunterricht zu berücksichtigen, nahmen Bemühungen um eine Thematisierung von Musik anderer Kulturen (auch Musik aus Afrika) im Fachdiskurs zu. Eine Vielzahl an Beiträgen zur »außereuropäischen Musik« erschien in der Zeitschrift *Musik und Bildung*, wobei sich neben Musikethnologen mit steigender Zahl auch Musikpädagogen zu diesem Thema äußerten. Die Diskussion war zwar auch noch grundlegender Art, wobei Mitte der 1970er-Jahre von einer überwiegenden Übereinstimmung gesprochen wird, die Berücksichtigung von Musik anderer Kulturen als notwendig zu betrachten. Darüber hinaus wurden ebenso spezifische Forderungen, etwa zur Primarstufe oder zum Schulmusik-Studium, eingebracht. Mit Blick auf die Thematisierung von Musik aus Afrika (und allgemein Musik anderer Kulturen) im Musikunterricht lassen sich verschiedene Ziele zusammenfassen. Zudem zeigen sich Kontroversen hinsichtlich des Zugangs zur Musik anderer Kulturen. Hinsichtlich der Bereitstellung von Materialien für den Musikunterricht ist Siegmund Helms von wegberreitender Bedeutung, dessen vielzitierte Publikation *Außereuropäische Musik* (1974) erschien.

8 Ein merkbares Ausweichen vor der Beschäftigung mit »außereuropäischer Musik« – die 1980er-Jahre

Noch im Jahr 1978 stellt Helmut Tschache heraus, die didaktische Diskussion sei seit der Publikation über *Außereuropäische Musik* (1974) von Siegmund Helms fast nur noch um diesen Unterrichtsgegenstand gekreist (Tschache 1978: 184). Siegmund Helms selbst bekräftigt Mitte der 1980er-Jahre noch eine zunehmende

Aufnahme dieses Unterrichtsgegenstandes vonseiten der Musikpädagogik und macht dies sowohl an der Zunahme an entsprechender Literatur als auch an Studienordnungen, die das Fach Musikethnologie vielfach einbeziehen, fest (Helms 1984: 32). Helms bezieht sich hierbei auch auf das Unterrichtsmaterial über *Musik in Asien I. Indien und der Vordere Orient* (1981) von Josef Kuckertz, das in der Reihe *Musik aktuell* für die Sekundar- und Studienstufe erschien (zu Nordafrika s. Kuckertz 1981: 48 f.). Eine anschließende Publikation über *Musik in Asien II. Südost- und Ostasien* (1985) gab Helmut Schaffrath in derselben Reihe heraus. Beide Ausgaben enthalten einen *Didaktischen Kommentar* von Helmut Segler. Josef Kuckertz kündigt zwar an, eine Ausgabe zu *Afrika* werde folgen (Kuckertz 1981: 9), diese erscheint aber nicht.

Im Gegensatz zu Helms zeichnen andere Autorinnen und Autoren das Bild einer eher marginalen, rückläufigen Beschäftigung mit Musik anderer Kulturen in den 1980er-Jahren: Helmut Segler beispielsweise räumt ein, dass die Beschäftigung mit Musik anderer Kulturen trotz zunehmender Materialbereitstellung von Seiten der Musikethnologie noch immer mehr Wagnis als abgesichertes Verfahrensfeld sei (Segler 1981: 71). Ähnlich formuliert Christian Läßle mit Blick auf die Gesamtbevölkerung der Bundesrepublik, Musik aus Afrika sei noch immer ein Buch mit sieben Siegeln, und fordert daher nicht nur Musikethnologen auf, „zur Verbreitung der Kenntnis afrikanischer Musik beizutragen“, sondern appelliert auch an die Lehrerbildung: „An den Hochschulen muß auf außereuropäische Musik eingegangen werden, damit angehende Musiklehrer dieses Wissen an die Schüler weitergeben können“ (Läßle 1981: 129 und 135). Von einem Wagnis spricht indirekt auch Peter Koch, der ähnliche Bedenken zur Berücksichtigung von Musik anderer Kulturen im Unterricht einwirft wie in den 1960er-Jahren (vgl. Koch 1967a: 365): „Aber ist es nicht schwer genug, junge Menschen in die verästelte musikalische Tradition und Gegenwart des eigenen Landes einzuführen, bleibt nicht schon hierbei manche berechtigte Zielvorstellung Utopie?“ Es bestünde die Gefahr einer oberflächlichen Verzettelung, wendet Koch weiter ein, wohingegen ihm eine Beschränkung auf die eigene Kultur ebenfalls fragwürdig erscheint (Koch 1986: 593). Ein Defizit bemerken Wilhelm Lehr sen. und Wilhelm Lehr jun., die daher Lehrkräfte der Fächer Musik, Kunst, Geschichte, Erdkunde und Sozialkunde auffordern, „sich mehr für andere Kulturen zu interessieren (dies ist ja auch ein wesentlicher Bestandteil der öffentlichen Vorstellung von ‚gebildet sein‘)“ (Lehr/Lehr 1985: 21). Für jede Jahrgangsstufe schlagen sie die Thematisierung eines Landes oder eines Kontinents vor – „Zentralafrika“ für die 8. Jahrgangsstufe – und weisen dabei süd-amerikanischer Musik eine übergeordnete Rolle zu; diese im Speziellen sei weitaus mehr als ein musikpädagogischer Modetrend, behaupten Wilhelm Lehr sen. und

Wilhelm Lehr jun. (Lehr/Lehr 1985: 21).¹⁵⁷ Ebenso kritisiert Ellen Hickmann die marginale Umsetzung von Musik anderer Kulturen im Musikunterricht und meint, von einem „merkbar[e] Ausweichen vor der Beschäftigung mit außereuropäischer Musik“ (Hickmann 1987: 273) sprechen zu können.

Hinsichtlich der Auseinandersetzung mit Musik aus Afrika ist Hickmanns These zu bestätigen und von einem rückläufigen Interesse zu sprechen. In den 1980er-Jahren sind kaum musikdidaktische Publikationen erschienen, in denen es um die Thematisierung von Musik aus Afrika geht. Allein Habib Hassan Touma informiert in der Zeitschrift *Musik und Bildung* über *Die andalusische Nubah. Eine Musikform in der arabischen Musik Nordafrikas* (Touma 1982: 784 ff.). Die Herausgeber machen im Vorwort deutlich, dass die vorliegenden Beiträge keine direkten Unterrichtshilfen darstellten, aber: „Ihre Lektüre lohnt sich jedoch als Einführung in ein vertieftes und notwendig komplexes Verständnis für die Musik aus Kulturen, die uns fremd sind und sich weder durch pure Identifikation noch durch formale Betrachtung vereinnahmen lassen“ (Jakoby/Richter/Schmidt-Brunner 1982: 775; Kap. 8.2). Wenngleich von Seiten der Musikpädagogik kein Material zur Verfügung gestellt wird, so sind es in den 1980er-Jahren doch erneut Ethnomusikologen, die eine Reihe von afrikabezogenen Publikationen veröffentlichen. Diesen können aus dem Grund musikpädagogische Implikationen unterstellt werden, weil sie informierende Einführungen darstellen, die größtenteils auf ein besseres Verständnis von Musik aus Afrika abzielen: Die in der Reihe *edition MGG* erschienene Taschenbuchausgabe *Außereuropäische Musik in Einzeldarstellungen* (1980) beginnt mit verschiedenen Beiträgen zum afrikanischen Kontinent und soll „dem Leser im Abendland [...] zur Einführung dienen“ (Kuckertz 1980: 21). Afrikaspezifisches Material publizierte unter anderem Artur Simon in der Reihe *Veröffentlichungen des Museums für Völkerkunde Berlin*, dessen Sammelband *Musik in Afrika* (1983a) „über wesentliche Merkmale afrikanischer Musik informieren möchte, sei es aus Neigung als Liebhaber afrikanischer Rhythmen und Klänge oder aus beruflichem Interesse als Wissenschaftler und Lehrer oder als Student und Schüler“ (Simon 1983b: 5). Nachfolgend in gleicher Reihe erschien Ulrich Wegners Katalog über *Afrikanische Saiteninstrumente*, der eine Übersicht über ebensolche im *Museum für Völkerkunde Berlin* aufbewahrte Instrumente gibt (Wegner 1984: 9). Nicht nur informieren, sondern „dazu beitragen, die Musik der Völker, die in dem riesigen Gebiet südlich der Sahara leben, besser verstehen zu lernen“ (Stockmann 1987b: 8),

¹⁵⁷ Ob hinsichtlich der Berücksichtigung von lateinamerikanischen Inhalten in Schulbüchern für die Primarstufe von einem Modetrend zu sprechen ist, habe ich anhand einer Analyse überprüft. Ein Modetrend kann nicht konstatiert werden, vielmehr findet Lateinamerika kaum Berücksichtigung in Schulbüchern der Primarstufe und ist daher eher als eine Randerscheinung einzustufen (Cvetko, C. 2018: 207 f.).

möchte der Sammelband *Musikkulturen in Afrika* (1987a) von Erich Stockmann. Ähnliches gilt für Gerhard Kubiks Veröffentlichung mit dem Titel *Zum Verstehen afrikanischer Musik. Ausgewählte Aufsätze* aus dem Jahr 1988.¹⁵⁸ Zwei Jahre darauf erschien eine Erarbeitung von Ulrich Wegner zur *Xylophonmusik aus Buganda (Ostafrika)* (1990), die den Auftakt der Reihe *Musikbogen – Wege zum Verständnis fremder Musikkulturen* bildet.

Ein merkbare Ausweichen vor der Beschäftigung mit »außereuropäischer Musik« in den 1980er-Jahren, wie es Ellen Hickmann 1987 formuliert, hält auch Irmgard Sollinger rückblickend fest. Ihrer Einschätzung nach sei die Auseinandersetzung mit Musik anderer Kulturen immer spärlicher geworden (Sollinger 1994: 36). Als Ursache gilt der parallel einsetzende Diskurs der migrationsbezogenen Perspektive der Interkulturellen Musikpädagogik und damit die Forderung, im Musikunterricht auf die Kinder der damaligen sogenannten »Gastarbeiter« einzugehen (Kap. 2.2.1 und Kap. 11.3). Im Vergleich der 1970er- zu den 1980er-Jahren wird ein Perspektivwechsel deutlich (hierzu auch Sollinger 1994: 37, Jünger 2003: 18, Clausen 2011: 90), den Bernd Clausen auch als Paradigmenwechsel bezeichnet, „[d]ie Verlegung des Fokus von einem einseitig gegenstandsorientierten (außereuropäische musikalische Erscheinungsformen) hin zu einem auf Migrationstatsachen rekurrenden musikpädagogischen Nachdenken über Musik“ (Clausen 2011: 94).

8.1 Zur Problematik der »außereuropäischen Musik« als Unterrichtsgegenstand

Ellen Hickmann beginnt ihren Aufsatz *Musikethnologie in der Schul- und Hochschulunterweisung* (1987) bezeichnenderweise mit einem Kapitel *Zur Problematik der außereuropäischen Musik als Unterrichtsgegenstand* (Hickmann 1987: 270). In diesem greift sie verschiedene Unklarheiten heraus, etwa bezüglich des Terminus »außereuropäische Musik« und der nicht konform verwendeten begrifflichen Alternativen innerhalb der musikpädagogischen Literatur, der zu vermittelnden Inhalte, der Auswahlkriterien, auch der Methoden und Ziele (Hickmann 1987:

¹⁵⁸ An den Publikationen von Simon (1983a) und Kubik (1988) macht Andreas Lüderwaldt zu Beginn der 1990er-Jahre eine sich zunehmend veränderte Haltung gegenüber Musik aus Afrika deutlich. Zwar sei schon in den 1950er-Jahren vertreten worden, nicht von „einer ‚afrikanischen Musik‘“ sprechen zu können, sondern sich einer Vielzahl an verschiedenen Musikstilen und Musikgattungen bewusst zu sein. Diese Erkenntnis sei aber seit den 1970er-Jahren verstärkt worden und habe „zu einer großen Ernsthaftigkeit gegenüber dieser Musik geführt“ (Lüderwaldt 1990: 541). Beide dienen auch zur Erarbeitung von musikdidaktischen Unterrichtsmaterialien (u. a. Schneider 1996b: 20 f.).

270 ff.). Ein entscheidendes Problem für einen marginalen Umgang mit Musik anderer Kulturen sieht Hickmann zum einen darin, dass weder Musiklehrkräfte noch Universitätsdozierende ausreichend vorgebildet seien. Zum anderen verweist Hickmann auf schwer zu korrigierende Vorstellungen von Schülerinnen und Schülern, oftmals auch von Studierenden, wenn sie Musik anderer Kulturen begegneten. Ihre Vorstellungen orientierten sich „an gewissen Folkloredarbietungen in Konzert und Rundfunk, an entsprechenden Produktionen der Schallplattenindustrie, auch an touristischen Vorführungen [...] auf Ferienreisen“ (Hickmann 1987: 273). Mehr noch sieht Hickmann die Einstellungen der Schülerinnen und Schüler als Hindernis, ein Ziel wie „Völkerverständigung“ zu erreichen: „man kichert über die vermeintliche ‚Primitivität‘ der Klänge, wendet sich von gar zu ungewohnten akustischen Verlautbarungen ungeduldig ab, bestaunt bestenfalls rhythmische Virtuosität, empfindet bei touristisch zurechtgestutzten Darbietungen diffuses Fernweh“ (Hickmann 1987: 279 f.). Mit Blick auf die Umsetzung des Unterrichtsmaterials zur *Musik in Asien I. Indien und der Vordere Orient* (1981) geht Helmut Segler zumindest von einer anfänglichen Anziehung aus. In seinem didaktischen Kommentar begründet er seine Annahme mit einem Verweis auf das Interesse von Schülerinnen und Schülern an modischen Neuheiten und auf mögliche Reiseerfahrungen. Nichtsdestoweniger geht Segler von Vermittlungsschwierigkeiten in der Unterrichtspraxis aus, weil die Musik anderer Kulturen meist fremd und schwer durchhörbar wäre, und fragt daher: „Wie also das Schülerinteresse wecken oder auch trotz des schwierigen Stoffes erhalten?“ (Segler 1981: 71).

In der Diskussion um »außereuropäische Musik« als Unterrichtsgegenstand zeigt sich ein kontinuierlicher Widerspruch: Auf der einen Seite argumentieren viele Musikdidaktikerinnen und Musikdidaktiker für eine Berücksichtigung von Musik anderer Kulturen im Musikunterricht, um auf die Interessen der Schülerinnen und Schüler zu reagieren. In diesem Argument wird von einer Vertrautheit, von einer offenen Haltung gegenüber der Musik ausgegangen. Auf der anderen Seite sind Musikdidaktikerinnen und Musikdidaktiker bemüht, ein Interesse an Musik anderer Kulturen erst einmal zu wecken, einen ersten Zugang zu öffnen. Folglich wird davon ausgegangen, die Musik sei Schülerinnen und Schülern zunächst einmal fremd (vgl. hierzu Kap. 6.3 und 7.4, sechstes Ziel). Dieser Widerspruch, dem differierende normative Ansichten zugrunde liegen, wäre erst durch empirische Untersuchungen aufzulösen, in denen Schülerinnen und Schüler zu den Aspekten Vertrautheit versus Fremdheit befragt werden (hierzu Kap. 15.6). Mitte der 1980er-Jahre revidiert Siegmund Helms seine bisherige Annahme und vermutet schließlich, das Interesse an Musik anderer Kulturen sei eher auf Verbindungslinien zur Popmusik zurückzuführen und daher nur ein indirektes Interesse: „Das Interesse an a[ußereuropäischer] M[usik] bei Schülern ist recht groß, oft ist es allerdings nur

ein indirektes Interesse, das mittels moderner Kontaktprodukte (z. B. Popmusik, Jazz) wachgerufen wird“ (Helms 1984: 32).

Inwiefern ein Interesse der Schülerinnen und Schüler an Popmusik auch dazu führen kann, die Ziele der Lehrkraft ad absurdum zu führen, zeigt eindrücklich ein Reflexionsbericht über ein Unterrichtsprojekt zum Thema *Von fremden Ländern und Menschen*: Peter Koch beabsichtigte das Ziel, Schülerinnen und Schülern deutlich zu machen, „wie alte Musikkulturen überschwemmt werden von lautstarker Allerweltsmusik“. Hierfür stellte er in einem Musiktheaterstück Rockmusik und traditionelle Musik aus Korea, Japan, Indien, Afrika sowie Finnland gegenüber: „Daß dann während unserer Aufführung bei dem vorwiegend jugendlichen Publikum die Popmusik-Phasen den größten Beifall bekamen und die Kulturkritik, wenn überhaupt, nur von wenigen bemerkt wurde, war eine nachdenkenswert, enttäuschende Erfahrung“ (Koch 1986: 593). Ebenso überraschend war für Koch die Erkenntnis, dass eine Schülerin mit koreanischen Migrationserfahrungen wenig Interesse an Musik aus Korea hatte. Begeistert beschreibt Koch zunächst eine aus Korea stammende Schülerin, durch die er sich zu diesem Musiktheaterprojekt überhaupt aufgerufen gefühlt habe (zur migrationsbezogenen Perspektive Interkultureller Musikpädagogik Kap. 2.2.1 und Kap. 11.3). Die Schülerin sei von ihrem adligen Großvater traditionell wie auch westlich erzogen worden und ihr kunstvolles Tanzen altkoreanischer Art hebt Koch ebenso hervor wie ihr „vorzüglich[es] Klavier spielen“ eines Beethovenkonzertes. Dass gerade diese Schülerin im Musiktheaterprojekt „kaum Interesse an außereuropäischer Musik“, insbesondere „der Musikkultur ihrer Heimat und [...] [ihres] Landsmann[es] Isang Yun“, zeigte und nur zögernd zum koreanischen Fächertanz bereit gewesen sei, machte Koch nachdenklich (Koch 1986: 593 und 595).

8.2 Über die Ziele einer musikdidaktischen Berücksichtigung von Musik aus Afrika

Einhergehend mit der Diskussion um Vermittlungsschwierigkeiten wird in den 1980er-Jahren zunehmend unterschiedliche Kritik an den Zielen geäußert: Nachdem im Jahr 1979 in der Zeitschrift *Musik und Bildung* ein Themenheft über *Außereuropäische Musik im Unterricht* erschien (Kap. 7.5), fühlten sich die Herausgeber Richard Jakoby, Christoph Richter und Wolfgang Schmidt-Brunner 1982 nochmals aufgerufen, dies als Schwerpunktthema zu behandeln, um eine „erneute und verantwortliche Diskussion der allzu gängigen Ware ‚außereuropäische Musik‘“ (Jakoby/Richter/Schmidt-Brunner 1982: 775) aus kritischer Sicht anzuregen. Die Ergebnisse einer Beschäftigung mit »außereuropäischer Musik« seien nicht zufriedenstellend, so beanstandeten die Herausgeber: Der Umgang mit Musik anderer

Kulturen diene etwa als Ausdruck für alternative Lebensformen und zur Befriedigung des eigenen seelischen Haushaltes. Während sie diesem ihrer Ansicht nach „unangemessen[en]“ Umgang zwar noch gewisse Sympathie einräumen können, kritisieren sie vielmehr einen oberflächlichen didaktischen Umgang: „jene didaktische[...] Versuche, außereuropäische Musik einzurastern in oberflächliche und formale Kriterienschubladen, mit Hilfe derer die alleräußerlichsten Merkmale notdürftig exerziert – oder eigentlich: exekutiert – werden“. Erneut wiederholen die Herausgeber ihr Plädoyer für einen hermeneutischen Zugang zur Musik anderer Kulturen, sofern „sinnvolle Zugänge zu den Systemen, Formen und Werken indischer, afrikanischer, südamerikanischer u. a. außereuropäischer Musik“ überhaupt gewonnen werden können. Außerdem bezeichnen sie entsprechende Zielformulierungen als „vornehm-didaktisch verbrämt“ und beanstanden eine Formulierung „nach dem gedankenlosen Schema ‚Der Schüler kann ... auf Grund von Beschäftigung mit unbekanntem musikalischen Ausdrucksformen den Bereich seiner Musikerfahrung erweitern und eine offene Haltung fremder Musik gegenüber einnehmen‘“ (Vorläufiger Rahmenplan für Unterricht und Erziehung in der Berliner Schule – Gymnasiale Oberstufe – Fach Musik: 5 ff., zit. nach Jakoby/Richter/Schmidt-Brunner 1982: 774).

Kritik an den Zielen zur Musik anderer Kulturen im Musikunterricht äußert auch Siegmund Helms. Seine Kritik bezieht sich auf Sekundärmotivationen, bei denen der Eigenwert der »außereuropäischen Musik« selbst vielfach nicht genügend zur Geltung gebracht werde (Helms 1984: 32). Ausführlicher diskutiert Ellen Hickmann die in der Fachliteratur genannten Gründe und Ziele und beanstandet, Musik anderer Kulturen werde zu einem Hilfsmittel degradiert, „mit dem man andere als die der Materie selbst innewohnenden Lernziele zu erreichen hofft“ (Hickmann 1987: 276 ff.). Ähnlich wie Siegmund Helms plädiert sie für eine Fokussierung auf den Eigenwert der Musik und somit für eine unterrichtliche Behandlung „um ihrer selbst willen“. Eine solche Fokussierung schlägt sich in ihren »Lernzielen« nieder (Hickmann 1987: 281).

Die Ziele, die in den 1980er-Jahren im Kontext der Bemühungen um eine musikdidaktische Berücksichtigung von Musik aus Afrika (und Musik anderer Kulturen im Allgemeinen) genannt werden, lassen sich zu sechs Zielen zusammenfassen und zeigen im Vergleich zu denen der 1970er-Jahren eine nahezu vollständige Kontinuität: Erneut wird das Ziel betont, eine offene und vorurteilslose Haltung anderen Kulturen und Völkern gegenüber zu entwickeln (Helms 1984: 32, s. a. Kuckertz 1981: 8, Lehr/Lehr 1985: 21, Koch 1986: 595 und Hickmann 1987: 282; vgl. das erste Ziel in Kap. 7.4). Darüber hinaus dient ein Vergleich mit Musik anderer Kulturen „zur Erhellung unserer eigenen europäischen Musik“ (Helms 1984: 32, s. a. Kuckertz 1981: 8; vgl. das zweite Ziel in Kap. 7.4). Auf dieses Ziel geht Ellen Hickmann

differenzierter ein und führt aus, Schülerinnen und Schüler sollten imstande sein, »außereuropäische Kunstmusik« gegen europäische Kompositionen abzugrenzen, Elemente »außereuropäischer Musik« in europäischer sicher erkennen sowie die Absichten der Komponisten für die Rezeption erörtern und erläutern zu können (Hickmann 1987: 282). Ein drittes Ziel beinhaltet den Einsatz von Musik anderer Kulturen in der „Hörerziehung“, von der sie noch weitgehend ausgeklammert sei. Hickmann argumentiert: „Richtig eingesetzt, dürften musikalische Äußerungen aus Fremdkulturen jedoch hervorragend geeignet sein, die Hörfähigkeit zu entwickeln“ (Hickmann 1987: 274). Dass eine Ausweitung des »akustischen Horizontes« (vgl. das dritte Ziel in Kap. 7.4) auch in Verbindung mit einer Öffnung der Schülerinnen und Schüler für Neue Musik steht, kommt in einem Aufsatz von Peter Koch am Rande zum Tragen: „So wurde indirekt Verständnis vorbereitet für avantgardistische Musik, die ja vielerlei Brücken zu außereuropäischer Musik schlägt“ (Koch 1986: 595; Kap. 6.1).

Ein (viertes) Ziel, das Siegmund Helms in den 1970er-Jahren als Erläutern und Ordnen der musikalischen Eindrücke benennt, findet sich bei Ellen Hickmann in den 1980er-Jahren in ausdifferenzierter Form wieder. Hickmann spricht vielfach vom »Ordnen«, etwa verschiedene Phänomene unterscheiden zu lernen, musikalische Äußerungen den geographischen Bereichen und hinsichtlich ihrer Funktionen einordnen zu können sowie weitere verschiedene Ordnungskriterien (Hickmann 1987: 282; vgl. das vierte Ziel in Kap. 7.4). Ein fünftes Ziel geht aus einer Anmerkung von Siegmund Helms hervor, denn Musik anderer Kulturen diene im Musikunterricht ebenfalls „als Impuls für Klangexperimente“ (Helms 1984: 32). Insofern soll Musik anderer Kulturen auch als Anregung für die Musizierpraxis der Schülerinnen und Schüler eingesetzt werden; ein Muster, das sich an verschiedenen Schulbuchbeispielen aufzeigen lässt (vgl. das siebte Ziel in Kap. 7.4 sowie das »Experimentmotiv« in Kap. 13.3). Ein weiteres (sechstes) Ziel taucht in der Diskussion über Musik anderer Kulturen recht inzident auf: Wenn Siegmund Helms die Entwicklung einer offenen und vorurteilslosen Haltung gegenüber anderen Kulturen und Völkern herausstellt, ergänzt er sogleich das Ziel, „darüber hinaus aber auch Toleranz gegenüber sämtlichen musikal[ischen] Erscheinungsformen der eigenen Umwelt“ (Helms 1984: 32) zu entwickeln. Ob Helms hierbei auch an die „Gastarbeiterkinder“ denkt, durch die „unsere Schüler mit fremden Musikstilen“ (Helms 1974a: 6) in Kontakt kommen, ist nur eine Vermutung.

8.3 »Afrikanische Musik«: Ein neues musikpädagogisches Reizwort?

Bevor Musik aus Afrika in den 1990er-Jahren innerhalb der Musikdidaktik äußerst populär wurde, fragt Volker Schütz (als späterer Impulsgeber für ein musikdidaktisches Interesse an Musik aus Afrika, Kap. 9.1): „Afrikanische Musik: Ein neues

musikpädagogisches Reizwort? Oder nur ein Wetterleuchten am Pop-Horizont, über das das musikpädagogische Bewußtsein großzügig hinwegsehen darf?“ (Schütz 1987: 444). Schütz beobachtete eine zunehmende öffentliche Aufmerksamkeit, die Musik aus Afrika in der Bundesrepublik auf sich ziehe, sowohl „in ihren traditionellen Erscheinungsformen wie auch als neuere populäre Musik“. Zur Unterstützung seiner Beobachtung verweist er auf Trommelworkshops,¹⁵⁹ auf Konzerte von Trommel- und Tanz-Ensembles sowie von Pop-Gruppen aus Afrika. Zudem sei das Angebot von neuerer Pop- und Jazz-Musik aus Afrika auf dem Plattenmarkt größer geworden. Ausgehend von diesen Beobachtungen plädiert Volker Schütz für eine musikpädagogische Reaktion und führt drei seiner Ansicht nach „gewichtige Gründe für eine gezielte musikpädagogische Auseinandersetzung mit afrikanischen Musikkulturen“ (Schütz 1987: 444) an. Erstens: Im Fach Musik werde aufgrund der zunehmenden Ausweitung der Inhalte die Frage nach übergreifenden musikalischen Wesensqualitäten aufgeworfen. Sonach sollten Schülerinnen und Schüler einerseits zwar das jeweils Spezifische einer Ausdrucksform lernen, andererseits gehe es aber insbesondere darum, „dem Schüler etwas davon zu vermitteln, was das Wesen der spezifisch menschlichen Ausdruckskunst ‚Musik‘ ausmacht“. Eine Chance, letzteres zu erreichen, sieht Schütz gerade in der traditionellen Musik aus Afrika als die wichtigste Quelle des Jazz und der Rockmusik gegeben. Anhand eines Vergleiches zwischen Musik aus Afrika und Jazz oder Rockmusik könne in das Wesen von Musik eingedrungen werden, weil er „zur Rückbesinnung auf Grundprinzipien beider musikalischer Ausdrucksformen, zur Suche nach dem Exemplarischen und nach dem Elementaren beider Musikarten“ zwingt. Zweitens: Unter dem Stichwort »Verkopfung« kritisiert Volker Schütz die damalige Reduktion musikbezogener Verhaltensweisen und fordert, »primäre musikbezogene Erfahrungen« wieder zu aktualisieren. Als Synonym für „Urerfahrungen mit Musik“ meint Volker Schütz vor allem das ganzheitliche Erleben von Musik „als Instrumentalspiel, als Tanz und Bewegung und als sprachliche Äußerungsform“. Ausdrücklich bei Musik aus Afrika sieht Schütz „ein ihr innewohnendes Erfahrungspotential“ und damit die Möglichkeit, durch sie ebensolche primäre musik-

¹⁵⁹ Über *Einsatzmöglichkeiten von Trommeln in der Schule* referierte Andreas Gerber aus Liestal (Schweiz) während der 17. *Bundesschulmusikwoche* 1988 in Karlsruhe. Aufgrund fehlender Hinweise können keine Aussagen darüber getroffen werden, ob es in Gerbers Beitrag (auch) um Trommeln aus Afrika ging.

bezogene Erfahrungen machen zu können (als Parallele hierzu: Orffs anthropologische Intention und die wieder zu erwachende Ursprünglichkeit, Kap. 4.2).¹⁶⁰ Drittens: Volker Schütz schreibt Musik aus Afrika eine hohe globale Relevanz zu, wovon seiner Ansicht nach die Forderung einer gezielten musikpädagogischen Auseinandersetzung erwachse. Weshalb er gerade Musik aus Afrika „als einer der bedeutendsten Teile im Verbund der derzeit immer näher aneinanderrückenden, musikbezogenen Weltkulturen“ sieht, wird nicht ersichtlich.

Ebendieser Aufsatz mit dem Titel *Afrikanisches in der Popmusik* (1987) von Volker Schütz markiert den Beginn einer neuen Ära im Hinblick auf ein musikdidaktisches Interesse an Musik aus Afrika: Denn traditionelle Musik aus Afrika dient nunmehr vermehrt zur Thematisierung von Einflüssen innerhalb der Rock- und Popmusik oder des Jazz, außerdem findet erstmalig populäre Musik aus Afrika Berücksichtigung.¹⁶¹ Im Anschluss an die dargelegten drei Gründe stellt Schütz ein detailliert aufbereitetes musizierpraktisches Unterrichtsmodell zum Lied *Run No More* des südafrikanischen Musikers Hugh Masekela vor und zeigt daran auf, „inwieweit afrikanische Musizierweisen, Stilformen und Arrangiermethoden in die neuere Rockmusik Eingang gefunden haben“ (Schütz 1987: 445 ff.).¹⁶² Von diesem Beitrag abgesehen greift in den 1980er-Jahren nur Franz Sussmann Popmusik aus Afrika auf, in dem er in der Zeitschrift *Populäre Musik im Unterricht* musikdidaktisches Material über *Tänzerische Begegnungen mit Popklängen aus Algerien* (1987) anbietet. In einem historischen Rückblick konstatiert Wolfgang Martin Stroh über die 1980er-Jahre, die Musiklehrerinnen und Musiklehrer seien damit beschäftigt gewesen, die Umstellung von einer Kunst- zur Popmusikdidaktik zu vollziehen

¹⁶⁰ Der Aspekt eines ganzheitlichen Erlebens von Musik aus Afrika wird sowohl in der folgenden Historiographie der 1990er-Jahre (Kap. 9) als auch in der Schulbuchanalyse nochmals aufgegriffen (Kap. 13). Ein musizierpraktischer Zugang zur Musik aus Afrika ist in musikdidaktischer Literatur der frühen 1980er-Jahre kaum zu finden. Eine der wenigen Ausnahmen stellt die Sammlung *Im Rhythmus der Völker* (1982) von Siegfried Lehmann dar, die „auf das Musizieren mit Orff- und Percussionsinstrumenten abgestimmt“ ist und ein Mitspielsatz aus Angola mit dem Titel *O Desayo* enthält (Lehmann 1982: 3 und 58 f.).

¹⁶¹ Zur Thematisierung von Einflüssen traditioneller Musik aus Afrika auf die Rock- und Popmusik oder den Jazz vgl. auch entsprechende (zum Teil marginale) Hinweise in den musikdidaktischen Beiträgen von Schütz 1984c: 356, Lehr/Lehr 1986: 13 ff., Schütz 1986a: 2 ff., Muralt 1987: 27 ff. und Neumann 1988: 36 ff. In zwei weiteren Beiträgen der Zeitschrift *Populäre Musik im Unterricht* bezieht sich nur der Songtext auf Afrika: *Erste Allgemeine Verunsicherung: Afrika – ist der Massa gut bei Kassa* (Schütz 1984a: 31 ff.) und *Eddy Grant: Gimme Hope Jo'anna* (Plasger/Friedenreich/Neumann 1989: 7 ff.).

¹⁶² Die Musik von Hugh Masekela griff Volker Schütz ebenso für eine Sendung zur Musik aus Afrika auf, die als eine von drei TV-Schulfunksendungen zur *Praxis populärer Musik in der Schule* beim WDR im Jahr 1987 erschienen sei (hierüber erzählt mir Volker Schütz im persönlichen Gespräch). Über die Bedeutung der frühen Schulfunksendungen wäre eigens zu forschen. Denn auch Siegmund Helms verweist auf die NRD-Schulfunkreihe *Musik aus fernen Ländern*, an der er mitgewirkt habe (s. o. Helms 1974a: 8, Fußnote 7).

(Stroh 2011b: 55). Hierzu lässt sich mit Blick auf die Beiträge in musikpädagogischen Fachzeitschriften ergänzen, dass populäre Musik aus Afrika nur marginal einbezogen wurde. Dennoch ist in der Auseinandersetzung mit der Rock- und Popmusik der 1980er-Jahre der Auslöser für ein enormes Interesse an Musik aus Afrika in den 1990er-Jahren zu sehen (Kap. 9, über Analogien auch Kap. 13.6 sowie außerdem Volker Schütz' autobiographische Rückblicke im Interview Kap. 18).

Mit Blick auf die 1980er-Jahre ist also zu differenzieren: Bis weit in die 1980er-Jahre hinein war das musikdidaktische Interesse an Musik aus Afrika rückläufig. In musikpädagogischen Zeitschriften wurden kaum musikdidaktische Materialien zur Musik aus Afrika publiziert, überhaupt erschienen wenige Beiträge zum Unterrichtsgegenstand »außereuropäische Musik«. Eine Ursache hierfür liegt in der zeitgleich einsetzenden Diskussion, wie im Musikunterricht auf Schülerinnen und Schüler mit Migrationserfahrungen reagiert werden sollte (hierzu: migrationsbezogene Perspektive der Interkulturellen Musikpädagogik, Kap. 2.2.1 und Kap. 11.3). Ethnomusikologen hingegen bemühten sich durch viele Publikationen um eine Verbreitung von Einführungen und ein besseres Verständnis über Musik aus Afrika. Verschiedene Autorinnen und Autoren forderten wiederholt eine stärkere Berücksichtigung von Musik anderer Kulturen in der Schule und in der Lehrerbildung. Zudem kam vermehrt Kritik an den Zielen auf, etwa an Sekundärmotivationen: Musik anderer Kulturen solle aufgrund ihres Eigenwertes oder ‚um ihrer selbst willen‘ im Musikunterricht thematisiert werden, lautete ein weiterer Appell an die Musikdidaktik. In der musikdidaktischen Auseinandersetzung mit Musik anderer Kulturen in den 1980er-Jahren zeigt sich ein Widerspruch, der schon in den 1960er- und 1970er-Jahren zum Tragen kam: Einerseits soll mit der Einbindung von Musik anderer Kulturen auf die Interessen der Schülerinnen und Schüler reagiert werden, andererseits sind Musikdidaktikerinnen und Musikdidaktiker bemüht, ein Interesse an Musik anderer Kulturen erst einmal zu wecken und gehen davon aus, sie sei den Schülerinnen und Schülern fremd. Helms spricht von einem sekundären Interesse an Musik anderer Kulturen, das unter anderem durch Popmusik und Jazz wachgerufen werde. Um diese kreiste in den 1980er-Jahren eine intensive musikdidaktische Auseinandersetzung, die im Hinblick auf ein Interesse an Musik aus Afrika am Ende der 1980er-Jahre eine neue Ära einläutete: Nunmehr diente traditionelle Musik aus Afrika zunehmend auch zur Thematisierung von Einflüssen innerhalb der Rock- und Popmusik oder des Jazz und zudem begann eine (zunächst noch marginale) Berücksichtigung von populärer Musik aus Afrika.

9 Das außergewöhnliche Interesse an Musik aus Afrika – die 1990er-Jahre

Während sich der Fokus innerhalb der Interkulturellen Musikpädagogik in den 1980er-Jahren auf die migrationsbezogene Perspektive richtete und die Thematisierung »außereuropäischer Musik« in den Hintergrund rückte, setzte Volker Schütz Ende der 1980er-Jahre den Auftakt für ein aufkommendes, außergewöhnliches Interesse an Musik aus Afrika in den 1990er-Jahren. Denn durch ihn kam „etwas Neues ins Spiel [...]: Musik anderer Kulturen (weit über die Musikkulturen der Migrantenkinder hinaus) wurde zu einem neuen inhaltlichen und schnell expandierenden Arbeitsbereich des Musikunterrichts“ (Ott 2012b: 115). Sofern Helmut Tschaches Beobachtung – die didaktische Diskussion habe Ende der 1970er-Jahre fast nur noch um den Unterrichtsgegenstand »außereuropäische Musik« gekreist (Tschache 1978: 184) – Glauben geschenkt werden darf, dürfte anstelle eines neuen wohl von einem erneuten Aufleben eines alten Unterrichtsgegenstandes die Rede sein. Neu hingegen war die im Zentrum stehende Forderung, den Zugang zur Musik anderer Kulturen musizierpraktisch auszurichten.

In musikpädagogischen Fachzeitschriften der 1990er-Jahre erschien eine Vielzahl an musikdidaktischen Materialien zur Musik anderer Kulturen. Auch ausgewiesene Themenhefte wurden zunehmend konzipiert, in denen das Länderspektrum nicht auf die Herkunftsländer von Migrantinnen und Migranten reduziert war, sondern Musik aus aller Welt aufgezeigt wurde. Exemplarisch hierfür folgt eine Auswahl an Beiträgen aus den Themenheften *Interkultureller Musikunterricht* (22/1993) und *Musik anderer Kulturen* (50/1998) der Zeitschrift *Musik und Unterricht* sowie *Von fremden Ländern und Menschen* (5/1997) der Zeitschrift *Musik & Bildung*: Andreas Lüderwaldt präsentiert einen chinesischen Stäbchentanz (Lüderwaldt 1993: 8 ff.), zur Moldau in China äußern sich Reinhard C. Böhle und Zhonghua Zheng (Böhle/Zheng 1993: 11 ff.) und Günther Kleinen thematisiert *Pop- und Rockmusik in China* (1998). Darüber hinaus lassen sich Beiträge über Indien (Breitfeld 1997: 34 ff.) und Indonesien (Mack 1993: 42 ff.) aufzeigen, während Beiträge zu Lateinamerika quantitativ überwiegen (Rüdiger 1993: 25 ff., Schormann 1997: 20 ff., Schormann 1998: 19 ff., Ullrich 1993: 21 ff., Ullrich 1998: 28 ff.). Die Perspektive auf den afrikanischen Kontinent richten in den genannten Themenheften Niels Erlank mit Blick auf Namibia (Erlank 1993: 37 ff.) sowie Thomas Ott mit einem Tanz der Malinké in Guinea (Ott 1998a: 6 ff.). Ebenfalls im Themenheft *Musik anderer Kulturen* (50/1998) publiziert Dirk Bechtel einen dreiseitigen Bericht über *African Odyssey Interactive* (1998), in dem Bechtel in „Webseiten (nicht nur) über Schwarzafrikanische Kultur“ einführt (Bechtel 1998: 51). Aufgrund der Vielzahl an musik-

didaktischen Unterrichtsmaterialien mit afrikabezogenen Inhalten in musikpädagogischen Fachzeitschriften der 1990er-Jahre folgt an dieser Stelle der Historiographie keine separierte Auflistung (Kap. 17).

Die Fülle ebendieser Beiträge in musikpädagogischen Zeitschriften bewertet Mechtild Fuchs als „gegenwärtige[n] Aktionismus“ innerhalb der Interkulturellen Musikpädagogik: „Man könnte mittlerweile sogar fast von einer interkulturellen Euphorie sprechen“, denn es wimmelte „geradezu von Informationen und Unterrichtshilfen zu türkischer, chinesischer, afrikanischer, indischer, spanischer... Musik“ (Fuchs 1998: 291).¹⁶³ Dennoch bestehe ihrer Ansicht nach ein ausgeprägtes Diskussionsdefizit grundsätzlicher Fragen, etwa hinsichtlich der inhaltlichen Auswahl oder der Realisierbarkeit der Fülle an verschiedenen Themen in einem ohnehin zeitlich begrenzten Musikunterricht (Fuchs 1998: 291 f.); eben diese Fragen spricht Peter Koch schon Ende der 1960er-Jahre an, sodass sie nach 30 Jahren nicht an Aktualität eingebüßt hatten (Koch 1967a: 365; Kap. 6.4). Im Juni 1995 fand das 2. *Symposium zur Interkulturellen Ästhetischen Erziehung an der Hochschule der Künste Berlin* (jetzt *Universität der Künste Berlin*) statt, bei dem über *Aspekte und Formen Interkultureller Musikerziehung* diskutiert wurde. Thomas Ott stellte *Didaktische Überlegungen zu afrikanischer Musik* an und erörterte unter anderem die Frage, „warum afrikanische Musik [unter dem Gesichtspunkt der Exemplarizität] [...] besonders geeignet sein soll.“ Teilweise identisch mit den Argumenten von Volker Schütz (vgl. Schütz 1987: 444; Kap. 8.3) hebt Ott die Möglichkeit hervor, auf diese Weise Musik unmittelbar zu erleben und damit der übergangenen Sinnlichkeit und Körperlichkeit zu entgegnen. Weitere Begründungsmuster sind äußeren Umständen geschuldet, etwa dem Reichtum und der Verfügbarkeit der Materialien, der Fülle an Konzerten – damit einhergehend die Option einer direkten Begegnung mit Musikern aus Afrika – sowie der medialen Präsenz nicht nur von Musik aus Afrika, sondern politischer und sozialer Probleme des afrikanischen Kontinents (Ott 1996: 50 f.).

Musik aus Afrika erfuhr in den 1990er-Jahren ein überaus großes Interesse von Seiten der Musikdidaktik. Auf dem soeben erwähnten Symposium beispielsweise bildete die Diskussion um *Afrikanische Musik in Bildung und Fortbildung* einen eigenen Themenblock, an dem sich vier Referenten beteiligten (Ott 1996: 48 ff., Lück

¹⁶³ Mechtild Fuchs bildete mit ihrem Vortrag *Je länger man hinsieht, desto fremder schaut es zurück* den Abschluss einer Ringvorlesung zum Thema *Musik anderer Kulturen*. In ebendieser Ringvorlesung hielten zuvor Volker Schütz – *Grundprinzipien schwarzafrikanischer Musikgestaltung* (Schütz 1998b: 147 ff.) – und Habib Hassan Touma – *Arabische Musik* mit Verweisen auf Nordafrika (Touma 1998 †: 259 ff.) – afrikabezogene Vorträge.

1996: 52 ff., Erlank 1996b: 69 ff. und Schütz 1996d: 76 ff.).¹⁶⁴ Auch erschienen in Zeitschriften nicht nur eine Vielzahl an afrikabezogenen Unterrichtsmaterialien, sondern auch Praxis-Dokumentationen über Schulprojekte zum Thema Afrika (u. a. Müller-Innig 1999: 76 f., Müller-Innig 2000a: 72 f., Müller-Innig 2000b: 71) und erstmals musikwissenschaftliche Auseinandersetzungen mit der Musik aus Afrika, beispielsweise zum Thema *Franz Liszt und die Musik Afrikas* (Jones 1997: 24 ff.). Während Volker Schütz Ende der 1980er-Jahre noch die Frage aufwirft, ob Musik aus Afrika ein neues musikpädagogisches Reizwort sei (Schütz 1987: 444; Kap. 8.3), bestätigte sich diese Antizipation wenige Jahre später. Ludwig Striegel etwa spricht von einem „Boom“, der sich insbesondere in der Auseinandersetzung mit „außer-europäischen Musikkulturen“ ausmachen lasse und ihm zufolge vor allem auf die positiven Erfahrungen vieler Lehrkräfte mit Musiziermodellen aus dem Bereich der Musik aus Afrika zurückzuführen sei (Striegel 1998: 4). Ähnlich stellt Thomas Ott rückblickend heraus, Volker Schütz habe mit Unterrichtsmodellen zur Musik aus Afrika einen neuen Impuls gesetzt, Verbindungslinien zur Pop-Musik und „vor allem neue, mitreißende Möglichkeiten des Singens und Musizierens im Unterricht“ (Ott 2012b: 115) aufzuzeigen.

9.1 Volker Schütz als Impulsgeber

Als „Initialzündung“ sieht Thomas Ott die Publikation *Musik in Schwarzafrika – Arbeitsbuch für den Musikunterricht in den Sekundarstufen* (1992) von Volker Schütz (Ott 2012b: 115). Nach Einschätzung von Wolfgang Martin Stroh sei dieses Arbeitsbuch der einzige kommerzielle Erfolg des Lugert-Verlages im Bereich *Musik der Welt* gewesen (Stroh 2012: 13). Schütz führt nicht nur in traditionelle Musik ein, sondern thematisiert ebenso urbane Tanzmusik, Pop-Stars sowie Pop-Stile und unterbreitet schließlich für die Unterrichtspraxis auch vier Arrangements für Popmusik aus Subsahara-Afrika von Miriam Makeba, Hugh Masekela, Johnny Clegg & Savuka sowie Manu Dibango.¹⁶⁵ Im Übrigen erschien das Arbeitsbuch im Verlag

¹⁶⁴ Alexander Lück, damaliger Student der HdK Berlin, gibt einen Einblick in seine *Erfahrungen mit dem Projekt „Afrikanische Musik in Berliner Schulen“* (1996). Die Idee des Projekts stammte von Thomas Ott und baute auf eine enge Kooperation mit Famoudou Konaté sowie regelmäßigen Begegnungen in Deutschland und Gambia auf (Kap. 19). Die Projektumsetzung fasst Lück in vier Schritten zusammen: Studium afrikanischer Musik in ihrem kulturellen Umfeld, Suche nach möglichen Inhalten für den Musikunterricht, Entwicklung von Methoden zur schulischen Realisation und Erprobung dieser in der Schule. Nach seinen Aussagen seien ca. 30 verschiedene Berliner Schulen an dem Projekt beteiligt gewesen, wobei die Schulformen Grundschule, Sekundarstufe I und Sekundarstufe II gleichermaßen berücksichtigt worden seien (Lück 1996: 52 ff.).

¹⁶⁵ In ebendiesem Arbeitsbuch von Volker Schütz meint auch Oliver Kautny erstmals den Gedanken vorfinden zu können, „dass populäre Musik eine nützliche Schnittstelle zu Musikkulturen anderer, fremder Länder sein kann.“ Zugleich stellt Kautny klar, die Schnittstelle stünde hier

*Institut für Didaktik populärer Musik.*¹⁶⁶ Ähnlich wie Kurt Reinhard im Hinblick auf die Erarbeitung einer *Einführung in die Musikethnologie* (1968) seine Beweggründe offen legt, gibt auch Volker Schütz Einblick in seine Motivation, ein Arbeitsbuch zu erstellen: Anstoß gaben ihm eigene Erfahrungen mit Schülerinnen und Schülern, Studierenden sowie Lehrerinnen und Lehrern, mit denen er Musik aus Afrika erarbeitete. Volker Schütz beobachtete hierbei, „daß das, was schwarzafrikanische Musikkultur auszeichnet, vielen von uns keineswegs fremd ist, sondern mehr oder weniger bewußt gesucht wird: körperbezogene Vitalität und Energie und daneben spirituelle, geistige Kraft“ (Schütz 1992: 5). Mehrfach stellt Schütz die der Musik innewohnende „vitale Kraft“ heraus, „ihre Fähigkeit, uns tief im Innern anzurühren, ihre totale Vereinnahmung des Ausführenden, ihre tiefe Leidenschaftlichkeit.“ Dies sei ausschlaggebend für „die Faszination afrikanischer Musik“ (Schütz 1992: 6 und 8). Autobiografische Elemente verdeutlichen Volker Schütz’ eigene Faszination für Musik aus Afrika (Kap. 18), beginnend mit dem Erlernen des Liedes *Ayelevi* durch Markus Gerber und Christian Morselli auf einem Kongress in Bern: „Die beiden letztgenannten werden kaum geahnt haben, was sie vor einigen Jahren in Gang setzten“ (Schütz 1992: 5). Darauf folgten das praktische Erlernen einiger Musikinstrumente und Tänze aus Afrika, persönliche Begegnungen mit Meki Nzewi,¹⁶⁷ Malamini Jobarteh, Famoudou Konaté und Aja Addy sowie mindestens eine Reise nach Gambia (Schütz 1992: 5 und 8). Volker Schütz’ Begeisterung für Musik aus Afrika wird nicht nur an positiven Umschreibungen deutlich – die Begegnung mit ihr sei ein beglückender musikalischer Erfahrungsweg, stets voll intensiver Erfahrung und voller Befriedigung (Schütz 1992: 6) –, sondern er selbst offenbart explizit, gegenüber dieser Musik eine Zuneigung zu empfinden und

nicht im Zentrum und sei auch weder von Schütz noch von anderen Musikpädagogen systematisch weitergedacht worden sei, weshalb Kautny diesen Gedanken in seinem Aufsatz *Populäre Musik als Herausforderung interkultureller Musikerziehung* (2010) fortspinnt (Kautny 2010: 28 ff.).

¹⁶⁶ In demselben Verlag erschien außerdem die Reihe *Populäre Musik und Pädagogik*, in der Volker Schütz ebenfalls *Materialien zur Einführung in die afrikanische Popmusik* publizierte (Schütz 1994: 166 ff.), sowie ein Arbeitsbuch zum Thema *Vom Blues zum Rhythm & Blues*, in dem ein Beispiel für „afrikanische Polyrhythmik“ enthalten ist (Galden 1993: 58).

¹⁶⁷ Meki Nzewi ist ein nigerianischer Musikwissenschaftler, der unter anderem an der Erarbeitung des Schulbuchs *Musicassette 10B* (2000) beteiligt war. Das Schulbuch ist aus dem Grund hervorzuheben, weil es *Musik aus Afrika* in einem eigenen Kapitel (eines von vieren) auf 14 Schulbuchseiten thematisiert. Im Vergleich zu anderen Schulbüchern sticht diese ungewöhnliche Länge heraus. In verschiedenen fachwissenschaftlichen Beiträgen wirft Nzewi in den 1990er-Jahren eine neue Perspektive auf *African Music* (Nzewi 1997a), erörtert das Lehren und Lernen von Musik in Kulturen Afrikas (Nzewi 1997b: 16 ff., hierzu Ott 1999b: 6 ff. sowie daran anschließend Heß 2011: 75 ff., außerdem Stroh 2011a: 311 f.) und analysiert afrikanische Musikperformance (Nzewi 1999: 192 ff.).

ihr höchsten Respekt entgegenzubringen, woraus schließlich der Versuch einer solchen Materialsammlung entstanden sei (Schütz 1992: 8). Nicht nur als einen Versuch bezeichnet Schütz seine Publikation, sondern mehr noch als ein Wagnis oder gar eine Verfehlung, eine Materialsammlung in Schriftform vorzulegen, wenngleich diese Kulturen ursprünglich keine Schriftkulturen seien. Noch dazu sieht er seine und die Perspektive der Leserinnen und Leser als kritisch, denn jeder Versuch einer Annäherung bringe Probleme eines angemessenen Verstehens mit sich (Schütz 1992: 5 f.). Und zudem könne eine solche Materialsammlung nicht ansatzweise der Vielfalt und dem Reichtum der Musikkulturen in Subsahara-Afrika gerecht werden (Schütz 1992: 5).

Abgesehen davon, dass *Musik in Schwarzafrika* (1992) das erste musikdidaktische Arbeitsbuch über Musik aus Afrika ist, unterscheiden sich die darin enthaltenen didaktischen Prinzipien grundlegend von denen der 1970er-Jahre. In der Folge der Publikation *Außereuropäische Musik* (1974) von Siegmund Helms kreiste die Diskussion um die strittige Frage, ob ein Zugang nur auf der Basis des Wissens um funktionale Bindungen möglich sei oder ob sich die Musik auch unabhängig davon als ästhetische, rein künstlerische Erscheinung verstehen lasse (Kap. 7.5). Die Erstbegegnung über musizierpraktische Elemente anzuregen, wurde indessen im Allgemeinen nicht erwägt. Vielmehr kritisiert beispielsweise Helms musizierpraktische Phasen, also Selbsttätigkeit wie vokales oder instrumentales Nachvollziehen, selbst wenn es an das Hören anschließt und somit erst in einem zweiten Schritt anvisiert wird (Helms 1974a: 11). Anders wiederum Peter Koch, der bereits vor Siegmund Helms in den 1960er-Jahren neben der Bedeutung des Hörens das Selbsttun in Form von klatschenden und tänzerischen Bewegungen als wichtig herausstellt (Koch 1967b: 25; Kap. 6.1). Für Volker Schütz stellt Musizierpraxis die Ausgangsbasis eines Zuganges dar: „Das eigentliche verstehende Eindringen in die schwarzafrikanische Musik aber bedarf der eigenen, aktiven Auseinandersetzung“ mithilfe von Instrumenten, der Stimme und des Körpers (Schütz 1992: 5). Eine geistige Durchdringung von Musik aus Afrika sieht Schütz hingegen ebenso als eine Möglichkeit der Annäherung, allerdings „ergänzend zum aktiven Musikmachen“ (Schütz 1992: 6; ausführlicher zum Aspekt »afrikabezogene Musizierpraxis« Kap. 13.6).

Nach diesem Auftakt von Volker Schütz erschienen zwei weitere didaktisch aufbereitete Arbeitsbücher, die den Blick auf den afrikanischen Kontinent richten: In dem darauffolgenden Jahr veröffentlichte Volker Koch *Materialien für den Unterricht* mit dem Titel *Begegnungen mit afrikanischer Musik* (1993), in denen der Fokus im ersten Abschnitt auf Musik aus Subsahara-Afrika gerichtet ist, während im zweiten Abschnitt afrikanische Elemente im Jazz ebenso thematisiert werden wie lateinamerikanische Musik, Musik der Karibischen Inseln, Latin-Jazz und Latin-

Rock.¹⁶⁸ Zusammen mit dem Guineer Famoudou Konaté¹⁶⁹ erarbeitete Thomas Ott *Rhythmen und Lieder aus Guinea* (1997), die im Musikunterricht sowohl theoretisch – hörend und analysierend – als auch praktisch – singend und musizierend – erarbeitet werden könnten, wobei eine Verbindung beider Verwendungsmöglichkeiten empfohlen wird (Konaté/Ott 1997: 8). In ihrem Vorwort *Wie dieses Buch entstanden ist* verweisen Famoudou Konaté und Thomas Ott explizit auf Volker Schütz' Publikation *Musik in Schwarzafrika* (1992) als Impulsgeber und unterstreichen zudem, Volker Schütz habe „uns alle überhaupt erst zu afrikanischer Musik verführt“ (Konaté/Ott 1997: 7; vertiefend Kap. 19). Das Arbeitsbuch von Konaté und Ott erschien außerdem in englischer – *Rhythms and Songs from Guinea* (Konaté/Ott 2000) – und französischer – *Rythmes et chansons de la Guinée* (Konaté/Ott 2003) – Übersetzung (hierzu auch Ott 2021: 19). Zusätzlich zu diesen Arbeitsbüchern wurden auch Chorarrangements für den schulischen Kontext publiziert, die sich einzelnen afrikanischen Ländern zuwenden: Niels Erlank stellte *Concert Songs aus Namibia* (1996) zusammen, die aus dem Liederrepertoire der ersten, für den Musikunterricht an namibischen Schulen eingeführten, amtlichen Liederheftreihe *Namibian Music Series* stammen. Erlank selbst bewertet die deutsche Ausgabe als „ein besonders erfreuliches Nebenprodukt“, mit der „eine Auswahl der Lieder den Jugendlichen hierzulande [Deutschland] zugänglich gemacht werden kann“ (Erlank 1996a: 4).¹⁷⁰ Harald Winter befasst sich mit der Chormusik in Südafrika und veröffentlicht *Lieder der Befreiung* (1997), die als siebtes Heft in der Reihe *Auftakt – Chor in der Schule* erschienen.¹⁷¹ Ebenfalls südafrikanischer Chormusik zugewandt sind Markus Detterbeck und Volker Schütz, die im gleichen Jahr *Mbube: Chormusik aus Südafrika* (1997) herausgaben, ausdrücklich darauf

¹⁶⁸ Aus welchen Beweggründen Volker Koch ein Arbeitsbuch publizierte, war nicht herauszufinden. Auch sind keine weiteren Beiträge von ihm zur Musik aus Afrika aufzufinden. Eine Verbindung zwischen ihm und Volker Schütz oder Thomas Ott hatte es nicht gegeben, klärten mich Thomas Ott und Volker Schütz in persönlichen Gesprächen auf.

¹⁶⁹ Famoudou Konaté, Mitte der 1990er-Jahre als Honorarprofessor an die *Hochschule der Künste Berlin* (jetzt: *Universität der Künste Berlin*) berufen, ist „der erste afrikanische Musiker im Professorenrang an einer deutschen Hochschule“ (Pilnitz 1996: 29).

¹⁷⁰ Eine Einführung in die *Concert Songs* gab Erlank ein Jahr zuvor auf dem 2. *Symposium zur Interkulturellen Ästhetischen Erziehung* an der *Hochschule der Künste Berlin* (Erlank 1996b: 69 ff.).

¹⁷¹ Die Liedersammlung sei ein Auftragswerk des Klett-Verlages gewesen und dezidiert für den Einsatz in Schulen konzipiert worden. Hervorgegangen sei sie aus Lehrerfortbildungsveranstaltungen, die Harald Winter seinerzeit veranstaltete. Winter habe südafrikanische Befreiungslieder während einer ANC-Informationsveranstaltung in Deutschland kennengelernt, insbesondere durch den südafrikanischen Sänger James Phillips: „Mich hat die enorme Kraft dieser Musik ebenso gefesselt wie ihre Bedeutung für den Kampf“, erinnert sich Harald Winter rückblickend. In den Jahren nach seiner Veröffentlichung der *Lieder der Befreiung* (1997) habe er erste Reisen nach Südafrika und in andere afrikanische Länder unternommen; ein musikalischer Austausch bestehe bis heute. – Ich danke Harald Winter (Buxtehude) an dieser Stelle für die schriftliche Beantwortung einiger Fragen bezüglich seiner Publikation.

verweisend, für den Gebrauch an deutschen Schulen leichte Modifizierungen durchgeführt zu haben (Detterbeck/Schütz 1997: 4; zu den Hintergründen dieser Publikation Kap. 20). Zeitgleich erschienen im schweizerischen Verlag *Innovative Music* zwei Ausgaben von *Afrochor* (1996) mit Liedern aus Südafrika (Hofer/Schmid 1996) und Tansania (Schmid 1996), die einige Jahre später in der deutschen Praxiszeitschrift *mip-Journal* rezensiert und spätestens dann für den schulischen Kontext in der Bundesrepublik bekannt wurden (Fischer 2002a: 72 f.). Aufgrund vieler Anregungen und Reaktionen auf die beiden Ausgaben von *Afrochor* konzipierte Adrian Schmid *Afrochor 3* (1998) als weitere Folge tansanischer Chormusik (Schmid 1998: 2). Ebenso schweizerischen Ursprungs ist Reto Capols Publikation einer Unterrichtseinheit für die Unter-, Mittel- und Oberstufe über das ghanaische Kinderlied *Che che koolay* (1999), das im Lugert-Verlag in der Reihe *Musikdidaktik 2000* erschien, einem Projekt der *Zentralstelle für Lehrerinnen und Lehrerfortbildung des Kantons Bern*.¹⁷²

9.2 Fortbildungsveranstaltungen und die Reisen in die schwarze Musik

Dass Musik aus Afrika im musikdidaktischen Kontext der 1990er-Jahre einen rasanten Aufschwung erfuhr, wird nicht nur an der Fülle an Publikationen deutlich (musikdidaktische Arbeitsbücher, Liedersammlungen sowie unzählige Unterrichtsmaterialien in musikpädagogischen Zeitschriften). Auch Fortbildungsveranstaltungen zum Thema *Musik aus Afrika* wurden vermehrt angeboten und sogenannte *Reisen in die schwarze Musik* organisiert.

Auf den *Bundesschulmusikwochen* des *Verbandes Deutscher Schulmusikerzieher* (ab 1994 *Verband Deutscher Schulmusiker*) gab es in den 1990er-Jahren genau einen afrikabezogenen Beitrag: Auf der 21. *Bundesschulmusikwoche*, die im April 1996 in Rostock stattfand, referierte Volker Schütz als „ein [Gast-]Beitrag des AfS“ über

¹⁷² Die hier getroffene Auswahl an musikdidaktischen Arbeitsbüchern und Liedersammlungen berücksichtigt weder Publikationen für die Grundschule noch die nahezu undurchdringbare Masse an Veröffentlichungen für den außerschulischen Kontext; wohlwissend um die Möglichkeit, sich dieser für den Musikunterricht bedienen zu können. Zu nennen wäre hierzu auch das Buch *Tawanda* (1992) von Joseph Matare, der in den 2010er-Jahren an afrikabezogenen Fortbildungen des AfS mitwirkt (Kap. 10). Ebenso wären musikdidaktische Materialbände zu nennen, die zu einem übergreifenden Thema konzipiert sind und neben anderen auch Musik aus Afrika aufgreifen, etwa *Musik als Weg zum Unbewußten – Außereuropäische Musik* ([Staatsinstitut für Schulpädagogik und Bildungsforschung München] 1993: 99 ff.) sowie *Vom Umgang mit dem Fremden* (Schneider 1996b: 18 ff. und 28 ff.) – in beiden wird, auf Schütz verweisend, (auch) ein musizierpraktischer Zugang empfohlen ([Staatsinstitut für Schulpädagogik und Bildungsforschung München] 1993: 101 f. und Schneider 1996a: 27 und 34 f.).

Chancen und Probleme der Vermittlung schwarzafrikanischer Musikkultur. Demgegenüber nahmen afrikabezogene Beiträge auf den *Bundeskongressen für Musikpädagogik* des *Arbeitskreises für Schulmusik* (AfS) im Laufe der 1990er-Jahre stetig zu.¹⁷³ Sowohl auf dem 33. *Bundeskongress für Musikpädagogik* im Jahr 1990 in Hannover als auch auf dem 34. *Bundeskongress für Musikpädagogik* im Jahr 1992 in Berlin war es Volker Schütz, der afrikabezogene Themen einbrachte. Im Jahr 1990 bot Schütz einen unterrichtspraktischen Kurs über *Afrikanische Rhythmik* an, zwei Jahre später hielt er einen Vortrag als *Einführung in die Prinzipien schwarzafrikanischer Musikgestaltung* und zeigte in einer praxisorientierten Einheit *Unterrichtsmaterialien zur Einführung in eine außereuropäische Musikkultur: Beispiel ‚Westafrikanische Musik‘*. Auf dem 35. *Bundeskongress für Musikpädagogik*, der im September 1994 in Berlin stattfand, besprachen Volker Schütz und Thomas Ott zusammen *Unterrichtserfahrungen und -modelle zur Musik Schwarzafrikas*. Darüber hinaus gab es sowohl für Anfänger als auch für Fortgeschrittene einen Kurs *Afro-Drumming* von Sylvia Kronewald. Zwei Jahre später, auf dem 36. *Bundeskongress für Musikpädagogik* in Frankfurt, stellten vier Referenten einen Bezug zur Musik aus Afrika her: Meki Nzewi hielt einen Vortrag über *Musiklernen in Afrikanischen Musikkulturen*, während Peter Börs, Niels Erlank und Eric Adjeiteh Adjei unterrichtspraktische Angebote machten: *Bausteine aus der Afro-, Latin- und Popmusik für einen musikalisch aktiven Musikunterricht* (Börs), *Concert Songs/Lieder aus Südafrika* (Erlank) und *Afrikanischer Tanz* (Adjei). Schließlich enthielt der 37. *Bundeskongress für Musikpädagogik* im Jahr 1998 in Osnabrück sechs afrikabezogene Beiträge. Meki Nzewi hielt zwei Vorträge (zum einen über *Creative Content of African Drum Teaching and Learning for Teacher’s support*, zum anderen zum Thema *The Coordinate of Movement and Emotion in African music performances context*), Thomas Ott stellte sowohl alleine als auch in einem weiteren Slot zusammen mit Famoudou Konaté *Rhythmen und Lieder aus Guinea* vor, Markus Detterbeck führte in die *Chormusik aus Südafrika* ein und Aikins Hyde leitet eine Einheit zum Thema *Afrikanischer Tanz und Gesang*. Mit Blick auf den AfS ist daher Folgendes zu konstatieren: Das durch Volker Schütz und Thomas geprägte musikdidaktische Interesse an Musik aus Afrika ist verbandsabhängig und spiegelt sich in den Veranstaltungsangeboten des AfS wider. Dies ist insofern nicht überraschend, als Volker Schütz in den Jahren 1992 bis 1998 den Bundesvorsitz des AfS übernahm, bevor ihn Thomas Ott ablöste und das Amt bis 2000 innehatte.

Angesichts dieser Erkenntnis ist es nicht verwunderlich, im Programm der *Tage Transkultureller Musikerziehung* ebenfalls afrikabezogene Beiträge zu finden. Denn

¹⁷³ Berücksichtigt sind nicht Fortbildungsveranstaltungen des AfS, die über die *Bundeskongresse* hinausgehend im Laufe eines Jahres angeboten wurden.

diese Tagung, die im März 1996 an der *Otto-Friedrich-Universität Bamberg* stattfand, wurde von den Lehrstühlen für Musikpädagogik (Reinhold Weyer; Kap. 7) und Volksmusik (Marianne Bröcker) in Zusammenarbeit mit dem AfS organisiert. In einem einleitenden Vortrag verweist Volker Schütz zur Erörterung einer »Transkulturellen Musikerziehung« erneut auf „die derzeit beliebte und zunehmende Auseinandersetzung mit der Musik Schwarzafrikas“ (Schütz 1998c: 3 f.). Darüber hinaus zeigt ein Tagungsbericht von Carola Schormann weitere Afrikabezüge während der Tagung auf: „In verschiedenen Workshops zu schwarzafrikanischen Musikkulturen hatten die Teilnehmer Gelegenheit, Erfahrungen mit ‚westafrikanischen Trommelrhythmen‘, mit ‚namibischen Concert-Songs‘ oder mit ‚afrikanischem Tanz‘ zu machen“ (Schormann 1996: 69).

Über die Fortbildungsveranstaltungen im deutschsprachigen Raum hinausgehend wurden mit Beginn der 1990er-Jahre sogenannte *Reisen in die schwarze Musik* angeboten. Auch in Volker Schütz' Materialsammlung *Musik in Schwarzafrika* (1992) ist ein impliziter Verweis auf eine ebensolche Reise enthalten, dankt er doch zu Beginn seiner Publikation einzelnen Personen, darunter „den vielen Musikerinnen, Musikern, Tänzerinnen und Tänzern, die ich im Boucarabou-Hotel in Kerr Sering, Gambia, erleben konnte“ (Schütz 1992: 5; vertiefend Kap. 18). Volker Schütz organisierte einige Jahre lang Reisen nach Gambia. Im Frühjahr 1994 lernte Thomas Ott auf einer dieser Reisen Famoudou Konaté persönlich kennen, woran sich viele regelmäßige Begegnungen und schließlich die Erarbeitung der Publikation *Rhythmen und Lieder aus Guinea* (1997) anschlossen (Konaté/Ott 1997: 5; vertiefend Kap. 19).¹⁷⁴ Auch Peter Börs übernahm zusammen mit dem AfS und der *Cool Running Tours GmbH Berlin* die Organisation einer Reise im Frühjahr 1997 und warb hierfür im ersten Heft des *AfS-Magazins* aus dem Jahr 1996: „Zum siebten Mal: Eine Reise in die schwarze Musik. 14-tägiger Musikworkshop für MusikpädagogInnen in Gambia (Westafrika), Boucarabou Hotel & Musical School, Kerr Sering Njagga“. Im Workshop inbegriffen waren Einführungen in traditionelle westafrikanische Tänze, in die Technik des Djembespiels – durch Famoudou Konaté – sowie in afrikanische Rhythmik. Vorträge informierten über die traditionelle und aktuelle (Pop-) Musik Westafrikas, Konzerte bedeutender westafrikanischer Musiker und Musikgruppen ermöglichten ein unmittelbares Live-Erlebnis und nach Wahl folgten weitere Einführungen in andere Instrumente anbot (im AfS-Magazin 1996, Heft 1: 30). Die *Reisen in die schwarze Musik* waren für einige Teilnehmerinnen und Teilnehmer impulsgebend, das Erlebte in den Musikunterricht (der Bundesrepublik) einzubringen und Unterrichtsmaterialien zu erarbeiten: Neben Volker

¹⁷⁴ Über die ersten Begegnungen mit Famoudou Konaté und die seither enge Verbindung ausführlich Ott 2021: 17 ff.

Schütz und Thomas Ott zählen hierzu Peter Börs sowie Mary Ann Henkel und Christoph Bussius. Peter Börs erzählt im Zusammenhang seines Arrangements *Wema Africa (Manu Dibango)* von seiner „Teilnahme an der ‚Reise in die Schwarze Musik‘ 1994“ (Börs 1995: 27). Mary Ann Henkel und Christoph Bussius, die einen Praxisbeitrag über *Maoma. Ein mehrstimmiges Lied aus Afrika mit einem einfachen Kreistanz und einer Instrumentalbegleitung* im *AfS-Magazin* veröffentlichten, schreiben einleitend: „Von einer der ‚Reisen in die schwarze Musik‘, die der AfS in der Vergangenheit anbot, brachten die Teilnehmer das Lied ‚Maoma‘ mit“ (Henkel/Bussius 2001: 14). Christoph Bussius war im Übrigen mindestens einmal selbst Organisator einer 14-tägigen *Reise in die schwarze Musik* (im *AfS-Magazin* 1998, Heft 6: 35) nach Gambia, die er zusammen mit Ingrid Goes für den AfS *Niedersachsen* anbot. Neben diesen *Reisen in die schwarze Musik* organisierte Meki Nzewi mindestens einmal einen *Workshop on African Drum Music for School Music Teachers* (im *AfS-Magazin* 1996, Heft 2: 27), der in Italien stattfand.

An den *Reisen in die schwarze Musik* wird ein Zusammenhang zwischen eigenen Reisen und der Erstellung von Unterrichtsmaterialien deutlich, der sich mit Blick auf das musikdidaktische Interesse an Musik aus Afrika in den 1990er-Jahren auch grundsätzlich zeigt. Denn dies gilt nicht nur für die soeben aufgezeigten Autorinnen und Autoren Volker Schütz, Thomas Ott, Peter Börs, Mary Ann Henkel und Christoph Bussius, sondern auch für weitere: Niels Erlank ist in Namibia geboren und aufgewachsen, seit 1986 lebt er in Deutschland. Die Aufzeichnungen der Lieder für seine Publikation *Concert Songs aus Namibia* (1996) entstanden zwischen 1992 und 1994 während zweier Forschungsreisen in sein Heimatland (Erlank 1996a: unpaginiert, vordere Buchdeckelinnenseite). Markus Detterbeck erarbeitete die Grundlagen für *Mbube: Chormusik aus Südafrika* (1997) im Laufe eines Forschungsaufenthaltes in Durban in Südafrika im Frühjahr 1995 (Detterbeck/Schütz 1997: 4; vertiefend Kap. 20). Adrian Schmid lebte in seiner Jugend knapp ein Jahr in Tansania und kehrte seither kontinuierlich zurück (Schmid 1996: 2). Piotr Steinhagen, der in der Zeitschrift *Musik und Unterricht* in Trommelmusik aus Afrika einführt, bereiste seit 1984 verschiedene Länder Westafrikas, „um die traditionelle Kultur der afrikanischen Dörfer zu erfahren“ (Steinhagen 1999: 46). Uwe Otto verbrachte vier Monate in Accra (Ghana) und erhielt bei Aja Addy Unterricht, „ein auch in Deutschland bekannter ‚Master-Drummer‘ aus einem Vorort von Accra“ (Otto 1998: 41).¹⁷⁵ Ein solcher Zusammenhang ist mit Blick auf Unterrichtsmaterialien zur Musik aus Afrika in den vorherigen Jahrzehnten kaum auszumachen, lag

¹⁷⁵ Auch mit Blick auf die 2000er-Jahre ist ein Zusammenhang zwischen eigenen Reisen und der Erarbeitung von Unterrichtsmaterialien beispielsweise bei Christoph Studer und Petra Germann zu entdecken (Studer 2001: 41, Germann 2012: 26). Zudem publizierte Studer in Zusammenarbeit mit dem tansanischen Musiker Benjamin Mgonzwa das Buch *Jambo Afrika* (2006), in dem

es doch primär im Arbeitsbereich der Ethnomusikologie, Materialien bereitzustellen. Allein Kurt Suttner verweist in seinem Aufsatz *Musik aus Madagaskar* auf seine mehrjährige „musikerzieherisch[e]“ Tätigkeit in Madagaskar sowie auf mehrere Aufnahme-reisen, während derer er die dargelegten Beispiele selbst aufzeichnete (Suttner 1975: 19). Dass die Weitergabe des auf einer Reise Erlebten in den Musikunterricht problematisch sein könne, greifen nicht nur Famoudou Konaté und Thomas Ott auf, die ihre Publikation *Rhythmen und Lieder aus Guinea* (1997) daher auch als ein Wagnis bezeichnen: „Kann man das, was man im direkten Kontakt zu einem afrikanischen Meister gelernt hat, auf schriftlichem Wege an KollegInnen weitergeben, die bisher vielleicht nur wenige – oder gar keine – Erfahrungen mit afrikanischer Musik haben?“ (Konaté/Ott 1997: 5; auf die Bedeutung der direkten Begegnung geht Ott auch im Interview ein, Kap. 19). Auch Volker Schütz erwähnt in einem Interview mit Friedrich Neumann „die große Herausforderung“, die sich ihnen stellte, etwas von der auf Reisen erlebten „Lebendigkeit in die Klassenräume der deutschen Schulen zu übertragen“ (Schütz im Interview mit Neumann 2020: 39).

9.3 Fünf Thesen zur Einschätzung des außergewöhnlichen Interesses an Musik aus (Subsahara-)Afrika

Volker Schütz beobachtete Ende der 1980er-Jahre ein steigendes öffentliches Interesse an Musik aus Afrika (Schütz 1987: 444; Kap. 8.3).¹⁷⁶ Mitte der 1990er-Jahre betont auch Thomas Ott, der afrikanische Ton sei aus der Musikkultur unseres globalen Dorfs nicht mehr wegzudenken (Ott 1996: 48). Innerhalb der Musikdidaktik erfuhr Musik aus Afrika im Laufe der 1990er-Jahre zunehmend Popularität, sodass Volker Schütz im Rahmen des 2. *Symposiums zur Interkulturellen Ästhetischen Erziehung* an der *Hochschule der Künste Berlin* der Frage nachging, „worauf das in seinem Ausmaß völlig unerwartete und weiterhin steigende Interesse deutscher Musiklehrerinnen und -lehrer an schwarzafrikanischer Musikkultur zurückzuführen ist“ (Schütz 1996d: 76). Das Ausmaß eines Interesses folgert Schütz aus ausgebuchten Fortbildungsveranstaltungen, einer gesteigerten Nachfrage nach entsprechenden Unterrichtsmaterialien, der Aufnahme des Themas in amtliche

Lieder, Tänze und Spiele für das Grundschulalter angeboten werden. Ebenso richten sich seine *Trommelgeschichten*, *Lieder und Tänze für Kinder* mit dem Titel *Erzähl mir von Afrika* (2019) an Kindergarten- und Grundschulkindern (Studer/Hoffmeister 2019).

¹⁷⁶ Aus ethnomusikologischer Sicht beklagt Andreas Lüderwaldt jedoch die immensen Diffamierungen, Anfeindungen und Vorurteile, denen Musik aus Subsahara-Afrika noch immer ausgesetzt sei. Auch das zu beobachtende Interesse an dieser Musik dürfe nicht über die Kontinuität hartnäckiger Fehleinschätzungen hinsichtlich der Musikkulturen hinwegtäuschen, die Lüderwaldt anhand von acht Postulaten zusammenfasst (Lüderwaldt 1990: 540 f.).

Lehrpläne und Schulbücher sowie „nicht zuletzt an dem derzeitigen Afro-Trommel- und Afro-Tanz-Boom in der ‚alternativen‘ Kulturszene“ (Schütz 1996d: 82, Fußnote 1).¹⁷⁷ Um die vorausgehende Frage zu beantworten, reflektiert Schütz dreierlei: Erstens eigene Erfahrungen im Zusammenhang mit Lehrerfortbildungsveranstaltungen zur Einführung in die Musik Subsahara-Afrikas, zweitens Feedback von Lehrerinnen und Lehrern zur unterrichtlichen Umsetzung des Materials aus dem Arbeitsbuch *Musik in Schwarzafrika* (1992) sowie drittens Ergebnisse einer Befragung von Teilnehmerinnen und Teilnehmern dieser Lehrerfortbildungsveranstaltungen, die sowohl von Mitveranstalter Meki Nzewi (University of Nigeria) als auch teilweise von Volker Schütz ausgewertet worden seien (Schütz 1996d: 77 f.). In fünf Thesen formuliert Schütz, anlehnend an das Konzept der Transkulturalität von Wolfgang Welsch (hierzu, auch zur Kritik, Kap. 11.3., 2. Aspekt), seine Einschätzung *Über das außergewöhnliche Interesse von Musikpädagogen an schwarzafrikanischer Musikkultur* (1996):

Der Ausgangspunkt einer Beschäftigung mit Musik aus Subsahara-Afrika sei nicht primär auf ein unmittelbares Interesse an einer bestimmten Kultur zurückzuführen, sondern sei der Transkulturalität unserer modernen Gesellschaft und ihrer Mitglieder geschuldet. Sonach sei unsere Musikkultur bestimmt durch „Anschluß- und Übergangsphänomene zu schwarzafrikanischer Musikkultur via afroamerikanische musikbezogene Ausdrucksformen wie Jazz, Rockmusik, lateinamerikanische Tanzmusik, Musical, Gospel, Spirituals oder weite Teile der sog. Popmusik“ (Schütz 1996d: 78) (These 1) – auch Siegmund Helms spricht Mitte der 1980er-Jahre von einem indirekten Interesse, das mittels moderner Kontaktprodukte (u. a. Popmusik) wachgerufen werde (Helms 1984: 32; Kap. 8.1). Aus der ersten These folgt laut Schütz, dass insbesondere jüngere Musiklehrerinnen und -lehrer im Sinne Welschs sogenannte kulturelle Mischlinge seien, die über viele Schnittstellen zur Musik aus Subsahara-Afrika verfügten (Schütz 1996d: 81) (These 2).¹⁷⁸ In der Auseinandersetzung mit Musik aus Subsahara-Afrika im Spezifischen meint Schütz „eine[n] mehr oder weniger bewußte[n]“ Versuch zu erkennen, kulturelle Defizite zu kompensieren. Defizite sieht Schütz in Begrenzungen und Einschränkungen, etwa der eigenen Ausdrucksmöglichkeiten und generell „unserer dominanten Mu-

¹⁷⁷ Auf das gesellschaftliche Interesse an Trommel- und Tanzkursen in den 1990er-Jahren geht auch Martin Ziegler am Beispiel der „Interaktion zwischen Ghanaern und Deutschen“ ein (Ziegler 2012: 727).

¹⁷⁸ Dies zeige sich an verschiedenen Einflüssen, etwa in der Bevorzugung rhythmisch prägnanter Musik, einer Suche nach Verbindungen zwischen Musik und Körper, einer Suche nach Musik als ein gruppendifinierendes Moment und schließlich einer Wertschätzung zyklischer Ablaufformen und sozialer Funktionen von Musik (Schütz 1996d: 79).

sikkultur der Klassik und ihres Erbes“ (Schütz 1996d: 80 f.) (These 3). Als Kompensationsmöglichkeiten hinsichtlich der Musik aus Subsahara-Afrika verweist Schütz exemplarisch auf das Gruppenmusizieren, die tendenziellen Freiheiten in der Ausführung, die Möglichkeit, neue Zeiterfahrungen zu machen sowie möglicherweise körpermotorische und energetische Wirkungen zu erfahren (Schütz 1996d: 80). In seiner vierten These ergründet Schütz mögliche Ursachen für die positiven Erfahrungen, die Teilnehmerinnen und Teilnehmer bei Lehrerfortbildungsveranstaltungen machten. Seiner Ansicht nach liegt dies sowohl an der Art und Struktur der Musik als auch an den im Zentrum stehenden handlungsorientierten Methoden. Als besonders positiv bewertet werde die Möglichkeit, „sich selbst körperlich und geistig im Zentrum des Entstehungsprozesses von Musik zu befinden“ (Schütz 1996d: 80 f.) (These 4). Aus diesen positiven Erfahrungen – „eine[r] tiefgreifende[n] Beziehung zu der Sache ‚Schwarzafrikanische Musik‘“ – erwachse schließlich in Anlehnung an Schütz gemeinhin „ein *hermeneutisches* Interesse“ an Menschen und Kulturen Afrikas (Schütz 1996d: 81 f.) (These 5).¹⁷⁹

9.4 Ein Vergleich zur »Faszination« für Rockmusik

Nach diesen fünf Thesen zur Einschätzung des außergewöhnlichen Interesses an Musik aus Afrika soll im Folgenden der Blick auf einen im Jahr 1984 in der Zeitschrift *Musik und Bildung* erschienen Aufsatz von Volker Schütz gerichtet werden, in dem er sich *Zur Faszination des Rhythmischen in der populären Musik* äußert. Am Beispiel der Rockmusik fasst Schütz seine Beobachtungen über ein gestiegenes Interesse an populärer Musik zusammen und stellt anschließend, aufbauend auf seinen Hypothesen, ein Unterrichtsmodell zum praktischen Musizieren vor, das ebenfalls dem Bereich der Rockmusik entnommen ist. Ein Vergleich beider Aufsätze macht eine Fülle an Parallelen zwischen der Faszination für Rockmusik einerseits und der Faszination für Musik aus Afrika andererseits deutlich: Dominanz der Rhythmik (Schütz 1984c: 353 f., Schütz 1996d: 79), zyklische Ablaufformen und Wiederholungen (Schütz 1984c: 353, Schütz 1996d: 79), Zusammenspiel in der Gruppe (Schütz 1984c: 354, Schütz 1996d: 79 und 80), soziale Funktion der Musik (Schütz 1984c: 353, Schütz 1996d: 79), Möglichkeiten der Improvisation (Schütz 1984c: 356, Schütz 1996d: 80), Einnahme der Produzenten-Rolle (Schütz 1984c: 353, Schütz 1996d: 80), Verbindung von Musik und Körper (Schütz 1984c: 354, Schütz 1996d: 79 und 80). Diese Zusammenstellung von Parallelen bekräftigt die

¹⁷⁹ Der zweischrittige Ansatz, von einer »afrikabezogenen Musizierpraxis« zu einem hermeneutischen Interesse, wird an anderer Stelle vertieft (Kap. 13.6).

Aussage von Volker Schütz, von keinem unmittelbaren Interesse an Musik aus Afrika auszugehen, aus dem eine Beschäftigung mit ihr erwachse (Schütz 1996d: 78).

Vielmehr ist die These aufzustellen, von einem musizierpraktischen Motiv auszugehen, für das Musik aus Afrika – ebenso wie Rockmusik – sehr gut geeignet scheint. Schütz hält mit Blick auf sein vorgestelltes Unterrichtsmodell zur Rockmusik fest, dass es sich „um eine Art musikalischer Urerfahrung handelt, deren Vermittlung mir [Volker Schütz] sehr am Herzen liegt.“ Eine solche Erfahrung sei schriftlich zwar kaum zu vermitteln, ergänzt Schütz, dennoch unternahme er den Versuch eines Unterrichtsmodells, weil ihm diese Art von Urerfahrung am Herzen liege (Schütz 1984c: 356, Fußnote 14). Bezeichnenderweise spricht Schütz in seinem Aufsatz *Zur Faszination des Rhythmischen in der populären Musik* (1984) von einem „Primat des Rhythmischen“ als „eine der Voraussetzungen für die ungebrochene Attraktivität der Rockmusik und der von ihr beeinflussten Formen der populären Musik.“¹⁸⁰ Und er verweist am Ende seines Aufsatzes auf westafrikanische Trommelmusik, über die und deren Funktion mit Schülerinnen und Schülern nachgedacht werden könne (Schütz 1984c: 354 und 356). Weitere Analogien zwischen der Rock-Pop-Didaktik von Schütz und seiner afrikabezogenen Didaktik werden an anderer Stelle erörtert (Kap. 13.6).

9.5 Ziele einer musikdidaktischen Berücksichtigung von Musik aus Afrika

Aus den oben genannten musikdidaktischen Arbeits- und Liederbüchern sowie aus musikpädagogischen Fachaufsätzen, in denen in den 1990er-Jahren eine Berücksichtigung afrikabezogener Inhalte im Musikunterricht gefordert wurde, lassen sich neun Ziele zusammenfassen. Vergleichend mit den Zielen der vergangenen Jahrzehnte sind die Ziele größtenteils wiederkehrend oder als ausdifferenzierte Ergänzungen zu sehen. Allein das neunte Ziel ist in der Form zuvor nicht eingebracht worden und resultiert aus einem musizierpraktischen Umgang mit Musik aus Afrika, der in den 1990er-Jahren im Fokus stand.

Erstes Ziel: Die Ziele, bei den Schülerinnen und Schülern eine offene, tolerante und vorurteilslose Haltung zu entwickeln (Schütz 1992: 7, Erlank 1996a: 4, Ott 1996: 49, Schütz 1997b: 6), „eurozentristische Sichtweisen abzubauen“ (Koch 1993: 9) sowie die Fremdheit einer anderen Kultur zu verstehen und bestehen zu lassen (Ott 1996: 49, Schütz 1996d: 82, Konaté/Ott 1997: 9), sind weiterhin aufzufinden. Thomas Ott

¹⁸⁰ Dem „Primat des Rhythmischen“ sowie der Faszination an Rock- und Popmusik geht Volker Schütz auch in seinem Aufsatz *Wildwuchs in vernünftige Bahnen lenken. Einige Erfahrungen im Umgang mit populärer Musik im Unterricht* (1986b) nach.

verweist darüber hinaus auch auf die Verantwortung der Schülerinnen und Schüler, die weltweiten Probleme als die eigenen zu erkennen (Ott 1996: 49). Volker Schütz sieht seine Publikation *Musik in Schwarzafrika* (1992) „als ‚Musikalische Entwicklungshilfe‘ für musikbegeisterte Europäer“ (Schütz 1992: 8), mit der Aufgeschlossenheit (Schütz 1992: 5, Schütz 1997b: 7) und Neugier (Schütz 1997b: 6) zu wecken beabsichtigt ist.

Zweites Ziel: Weiterhin wird die Absicht wiederholt, durch einen Vergleich das Wesen der abendländischen Musik besser erkennen (und auch wertschätzen) zu können. Ein Vergleich etwa zeige Charakteristika abendländischer Gestaltungsprinzipien auf (Schütz 1992: 7, Schütz 1996a: 189) und könne Vorurteile ihr gegenüber bewusst werden lassen (Schütz 1992: 8). Auch biete die Entwicklung von Offenheit und Neugier gegenüber unbekannter Musik die Chance, „befruchtend auf die Haltung gegenüber den eigenen ‚bekannten‘ musikalischen Ausdrucksformen“ zu wirken. So könne aus einer Thematisierung der zyklischen Anlage von Musik aus Afrika eine gänzlich neue Wertschätzung der musikalischen Wiederholung erfolgen (Schütz 1997b: 6 f.). Darüber hinaus schließt Schütz einen Vergleich zur Rock- und Popmusik ein und betont, durch einen Vergleich mit traditioneller Musik aus Afrika zusätzliche Qualitäten der Rock- und Popmusik herauszuarbeiten (Schütz 1992: 7).

Drittes Ziel: Zuweilen wird eine „Einführung in die Gestaltungsprinzipien und Begrifflichkeiten schwarzafrikanischer Musik“ (Schütz 1992: 7, s. a. Capol 1999: 3) beabsichtigt. Hier lässt sich als drittes Ziel eine Erweiterung des musikalischen Horizontes der Schülerinnen und Schüler ableiten. Auch die Ausweitung der Hörgewohnheiten wird implizit als ein Ziel genannt, wenn Volker Schütz beispielsweise den Vergleich als eine Möglichkeit sieht, die Ohren für bisher Überhörtes zu öffnen (Schütz 1997b: 6).

Viertes Ziel: Ähnlich wie Helms in den 1970er-Jahren die Notwendigkeit herausstellt, die musikalischen Eindrücke im Musikunterricht zu erläutern und zu ordnen (Helms 1974a: 5 f.; Kap. 7.4, viertes Ziel), betont Volker Koch in seiner Publikation *Begegnungen mit afrikanischer Musik* (1993) ein ähnliches Anliegen: Musik aus Afrika sei medial leicht zugänglich und omnipräsent, auch wegen ihres Einflusses auf die Rock- und Popmusik. Das Hören der Musik jedoch bleibe seiner Ansicht nach häufig auf einer oberflächlichen Ebene, viele Hörerinnen und Hörer wüssten nicht, was sie hören, und blieben schließlich „Konsumenten von kalkulierten Marktstrategien“ (Koch 1993: 9). Dem entgegenzuwirken ist eine Absicht Kochs.

Fünftes Ziel: Ein weiteres Ziel tauchte zuvor nur am Rande bei Sigmund Helms auf, wenn er die Entwicklung einer offenen und vorurteilslosen Haltung gegenüber anderen Kulturen und Völkern herausstellt und ergänzt, auch Toleranz gegenüber sämtlichen musikalischen Erscheinungsformen der eigenen Umwelt zu entwickeln (Helms 1984: 32; Kap. 8.2). In den 1990er-Jahren stellen Volker Schütz und Thomas Ott dieses Ziel als bedeutend heraus: Angesichts der musikkulturellen Vielfalt innerhalb unserer Gesellschaft und der „daraus erwachsenen Differenzen und Fremdheiten“ zwischen verschiedenen Teilkulturen sei Toleranz, gegenseitiges Verständnis und Dialog notwendig (Schütz 1996d: 82, Schütz 1997b: 7, s. a. Ott 1996: 49). Darüber hinaus sieht Schütz den Umgang mit »dem Fremden« auch „als Hilfe auf dem Weg zum Eigenen“ (Schütz 1997b: 7). Das »Eigene« bezieht sich hierbei nicht nur auf die musikkulturelle Vielfalt innerhalb der eigenen Gesellschaft, sondern meint ebenso „die Suche, die Anerkennung und die Interpretation der eigenen inneren Fremdheitsanteile, des Fremden im eigenen Innern“. In diesem Sinne ziele eine musikdidaktische Auseinandersetzung mit Musik aus Afrika auch darauf ab, die eigene kulturelle Identität zu erweitern und zu entfalten (Schütz 1996d: 82).

Sechstes Ziel: Eine weitere Absicht erinnert an Fritz Bose, der Anfang der 1970er-Jahre eine Thematisierung von Musik anderer Kulturen im Unterricht anregte. Denn diese sei eine nützliche und willkommene Belebung, mit der neues Interesse für das Fach Musik geweckt werden könne (Bose 1973: 528 und 525; Kap. 7.4, sechstes Ziel). In ähnlicher Weise argumentieren verschiedene Autorinnen und Autoren in den 1990er-Jahren. Nicht nur Volker Schütz betont mehrfach, Musik aus Afrika musizierpraktisch zu erleben sei eine Möglichkeit, die „in höchstem Maße motiviert“ (Schütz 1996a: 186 f., s. a. Schütz 1992: 7 f.). Thomas Ott spricht hinsichtlich der Einbindung von Musik aus Afrika von einer „wunderbare[n] Möglichkeit, an einigen musikpraktischen und musikstrukturellen Faszinosas anzuknüpfen“ (Ott 1996: 50). Zusammen mit Famoudou Konaté hält Thomas Ott fest, dass gerade von westafrikanischen Trommeln eine Faszination ausgehen, die das Unterrichten sehr erleichtere (Konaté/Ott 1997: 8).¹⁸¹ Nach eigenen Erfahrungen während des Projekts *Musik aus Afrika an Berliner Schulen* resümieren Konaté und Ott, „wie sehr diese Musik bei SchülerInnen aller Altersstufen ‚ankam‘ – für die Studenten sehr positive Erfahrungen, schon weil es in solchen Stunden kaum Motivationsprobleme

¹⁸¹ Aus Beobachtungen verschiedener Zielgruppen – Schülerinnen und Schüler aller Altersstufen, Studierende sowie Lehrerinnen und Lehrer – schließt Thomas Ott auf eine ausgeprägte Faszination für die Trommel, aufgrund der man auf die Idee kommen könnte, „daß der Mensch, seiner anthropologischen Ausstattung nach, entschieden ein trommelndes Wesen sei, das diesem seinem Wesenszug aber durch allerlei kulturelle Überformungen entfremdet wurde“ (Ott 1996: 50).

gab“ (Konaté/Ott 1997: 5; hierzu »Animationsmotiv« in Kap. 13.4). Von »Faszination« ist in den 1990er-Jahren im Kontext eines musikdidaktischen Interesses an Musik aus Afrika häufig die Rede, beispielsweise reflektiert auch Ernst Fischer über die Umsetzung einiger Lieder von Erlanks *Concert Songs aus Namibia* (1996): „Spontan waren sie [die Schüler] fasziniert von einer für sie noch kaum bekannten Klangwelt“ (Fischer 2002b: 73).

Siebtes Ziel: Wiederkehrend ist überdies ein Motiv, das Siegmund Helms in seiner Publikation *Außereuropäische Musik* (1974) andeutet. Ein musikdidaktischer Umgang mit Musik aus Afrika ist mitunter mit der Hoffnung verknüpft, belebend auf die Musizierpraxis der Schülerinnen und Schüler einzuwirken (Helms 1974a: 12; Kap. 7.4, siebtes Ziel). Ein ähnliches Motiv zeigt sich bei Niels Erlank, der sich mit Blick auf die *Concert Songs aus Namibia* (1996) erhofft, „etwas von der Freude an Gesang und Bewegung, die uns in der Begegnung mit afrikanischen Kulturen immer aufs Neue fasziniert“, vermitteln zu können (Erlank 1996a: 4; hierzu erneut »Experimentmotiv« in Kap. 13.3 und »Animationsmotiv« in Kap. 13.4).

Achtes Ziel: Explizit als eines der »Lehrziele« einer unterrichtlichen Auseinandersetzung mit Musik aus Afrika betont Volker Schütz den „Einblick in das Allgemeine, das Wesentliche der spezifisch menschlichen Ausdrucksform ‚Musik‘“ (Schütz 1992: 7). Während Schütz diesen Gedanken in seinem Arbeitsbuch *Musik in Schwarzafrika* (1992) nicht näher ausführt, entfaltet er ihn ausführlicher in seinem oben dargelegten Aufsatz *Afrikanisches in der Popmusik* (1987). Demnach ermögliche ein Vergleich zwischen traditioneller Musik aus Afrika und Jazz oder Rockmusik, Grundprinzipien sowie das Exemplarische beider Musikarten herauszuarbeiten und hierdurch in das Wesen von Musik einzudringen (Schütz 1987: 444; Kap. 8.4).

Neuntes Ziel: Popularität erfährt die Berücksichtigung von Musik aus Afrika im Musikunterricht in den 1990er-Jahren vor allem aufgrund eines musizierpraktischen Zugangs. Hierdurch könne laut Schütz ein zentrales Ziel von Musikunterricht noch am ehesten zu erreichen sein: „Ich stelle mir vor, daß die [...] vitale Kraft afrikanischer Musik besonders im (nach-)gestaltenden Umgang zum Tragen kommt, daß Musik erlebbar wird als eine Sache, die betroffen macht in einer Weise, der man sich nicht so ohne weiteres entziehen kann, mit der man in eine Auseinandersetzung *geradezu hineingezogen wird*“ (Schütz 1992: 8, Hervorhebung im Original). Lieder, Stücke für Perkussions-Ensemble und Tänze zielen demnach auf eine „intensive ‚ganzheitliche‘ Musikalisierung“ (Schütz 1996a: 187). Mit dem Ziel einer ganzheitlichen Musikalisierung sind drei weitere Ziele verbunden, die in den musikdidaktischen Forderungen, Musik aus Afrika zu berücksichtigen, zur Sprache

kommen: Erstens werde die Musikalität der Schülerinnen und Schüler im Allgemeinen gefördert (Schütz 1992: 7, Schütz 1996a: 187 und 190). Zweitens erweitere sich das schülereigene Repertoire an musikbezogenen Wahrnehmungs- und Ausdrucksformen (Schütz 1992: 8, Schütz 1996a: 187, Schütz 1997b: 6 f., Capol 1999: 3). Hierzu heißt es bei Schütz, die Besonderheit der Musik- und Musizierformen aus Afrika liege gerade in ihrer Andersartigkeit, die sich von den Form- und Gestaltungsprinzipien abendländischer Kunstmusik deutlich unterscheide (Schütz 1996a: 187), und scheint daher prädestiniert, „aus sich heraus und ohne didaktische Raffinesse, Spielräume für neue musikbezogene Erfahrungen zu eröffnen“ (Schütz 1992: 8). Neue Erfahrungsmöglichkeiten biete etwa die „vertikale‘ Zeiterfahrung“ (Schütz 1996a: 187 f.) oder das Musizieren in einer Gruppe (Schütz 1996a: 187 und 189). Als ein Beispiel für letzteres verweist Schütz auf das Prinzip des Korrelationsrhythmus, das in einer praktischen Umsetzung eine ideale Voraussetzung für Klassenmusizieren sei (Schütz 1996a: 190). Ein drittes Ziel schließt an das Vorangegangene an und beinhaltet die Hoffnung, durch einen musizierpraktischen Umgang mit Musik aus Afrika das eigene musikalische Tun je „nach eigenen Fähigkeiten und Gewohnheiten, der eigenen Lust am Musizieren“ (Konaté/Ott 1997: 9) zu inspirieren und womöglich als Anregung zu dienen, eigene musikbezogene Ausdrucksformen zu entwickeln (Schütz 1996d: 82). Ziele, die sich auf einen musizierpraktischen Umgang beziehen, nehmen in afrikabezogenen Schulbuchmaterialien einen großen Raum ein und weisen verschiedene Schwerpunkte auf (hierzu ausführlich Kap. 13).

Mit Blick auf die 1990er-Jahre ist mithin ein rasanter Anstieg eines musikdidaktischen Interesses an Musik aus Afrika herauszustellen. Das Interesse lässt sich zum einen an einer Vielzahl an Unterrichtsmaterialien, die in musikpädagogischen Zeitschriften veröffentlicht worden sind, festmachen. Zum anderen erschienen erstmalig musikdidaktische Arbeitsbücher (von Volker Schütz, Volker Koch, Thomas Ott und Famoudou Konaté) sowie für den Musikunterricht konzipierte Liedersammlungen über Musik aus Afrika. Hinsichtlich des enormen musikdidaktischen Interesses an Musik aus Afrika kommt Volker Schütz eine zentrale Rolle zu: Sein Materialband *Musik in Schwarzafrika – Arbeitsbuch für den Musikunterricht in den Sekundarstufen* (1992) gilt als impulsgebender Markstein. In seiner Funktion als Bundesvorsitzender des *Arbeitskreises für Schulmusik* nahmen afrikabezogene Beiträge auf den *Bundeskongressen für Musikpädagogik* im Laufe der 1990er-Jahre stetig zu. Zudem initiierte Schütz *Reisen in die schwarze Musik* nach Gambia, um Musikpädagoginnen und Musikpädagogen eine unmittelbare Begegnung mit Musik aus Afrika zu ermöglichen. Dabei lässt sich zwischen der Erarbeitung von Unterrichtsmaterialien zur Musik aus Afrika und eigenen Reisen auf den afrikanischen Kontinent

bei verschiedenen Autorinnen und Autoren ein Zusammenhang aufzeigen, der in den Jahrzehnten zuvor nur am Rande auszumachen ist. Die musikdidaktische Begeisterung für Musik aus Afrika, häufig ist von einer »Faszination« die Rede, resultiert insbesondere aus der (neu eingebrachten) Fokussierung eines musizierpraktischen Zugangs und eines unmittelbaren, körperlichen Erlebens.

10 Tendenzen seit der Jahrtausendwende

Musik aus Afrika ist zu einem annähernd festen Bestandteil in Schulbüchern geworden. In beinahe jedem Schulbuch sind afrikabezogene Inhalte enthalten. In musikpädagogischen Zeitschriften sind seit der Jahrtausendwende eine Vielzahl an musikdidaktischen Unterrichtsmaterialien zur Musik aus Afrika veröffentlicht worden (Kap. 17). Auch erschienen erste afrikabezogene Themenhefte mit den Schwerpunkttiteln *Zu Gast in Afrika* in der Zeitschrift *Musik in der Grundschule. Zeitschrift für den Musikunterricht in den Klassen 1-6* (1/2010) sowie *Musik in Afrika* in der Zeitschrift *Musik und Unterricht. Das Magazin für Musikpädagogik* (102/2011).¹⁸² Den Anlass zur Konzeption eines Themenheftes *Zu Gast in Afrika* gab die Fußball-Weltmeisterschaft, die im Jahr 2010 in Südafrika stattfand, so betonen die Herausgeber im Vorwort: „Wenn die WM im Sommer stattfindet, sollten unsere Kinder mehr von Land und Leuten wissen als nur die Regeln des Fußballspiels“ (Neumann/Schnelle 2010: 1). Während Meinhard Ansohn den Blick zunächst auf afrikabezogene Klischees in der Fußballwelt und Widersprüche des afrikanischen Kontinents richtet (Ansohn 2010: 6 ff.), folgen sechs weitere Beiträge, in denen konkrete Unterrichtsideen zur Auseinandersetzung mit Musik aus Afrika vorgestellt werden.¹⁸³ Um afrikabezogene Klischees geht es auch in einem Beitrag von Tiago de Oliveira Pinto im Themenheft *Musik in Afrika* der Zeitschrift *Musik und Unterricht*. Pinto fordert einen „zeitgemäßen Umgang mit afrikanischer Musik und ihrer Notation in der Schule“ und einen engeren Austausch zwischen Musikpädagogen und Ethnomusikologen. Zudem kritisiert er, die Musikpädagogik

¹⁸² Die 50. Ausgabe des *mip-Journals* (2017) weist zwar einen Afrikabezug auf dem Deckblatt auf, ist aber kein konzipiertes Themenheft über Musik aus Afrika und enthält nur einen afrikabezogenen Beitrag (Germann 2017: 33 ff.).

¹⁸³ Zu den Themen *Singen, Musikinstrumente, Musik und Bewegung* und *Experimentieren mit Musik* s. Neumann/Ohligschläger 2010: 12 ff., Schumann 2010a: 20 ff., Schumann 2010b: 16 ff., Fröhlich/Portele 2010: 24 ff., Torkel 2010: 28 ff. und Gaegtens 2010: 36 ff.

nehme musikethnologische Forschungsergebnisse zu wenig zur Kenntnis und berücksichtigte sie kaum in Schulmusikbüchern (Pinto 2011: 28 und 34).¹⁸⁴ Mit diesem und weiteren vier Beiträgen zur Musik aus Afrika beabsichtigen die Herausgeber, neue musikalische Entdeckungen im Musikunterricht zu machen (von Adam-Schmidmeier/Brandt 2011: 1).¹⁸⁵

Musikdidaktische Arbeitsbücher, die den Fokus – ähnlich wie Volker Schütz' *Musik in Schwarzafrika* (1992) – dezidiert auf Musik aus Afrika richten, sind seit der Jahrtausendwende nicht publiziert worden. Dennoch wird Musik aus Afrika mitunter in Themenheften aufgegriffen, deren Perspektive breiter aufgestellt ist und deren Musikspektrum über die Musik des afrikanischen Kontinents hinausgeht: Hierzu zählt etwa die in der Reihe *Musikpraxis in der Schule* von Matthias Kruse herausgegebene Publikation *Interkultureller Musikunterricht*, in der allein Markus Detterbeck Musik aus Afrika herausgreift und Möglichkeiten aufzeigt, südafrikanische Chormusik didaktisch umzusetzen (Detterbeck 2003a: 77 ff.). Zu nennen ist außerdem das von Ludwig Striegel herausgegebene Arbeitsheft *Weltmusik II*, in dem Musik aus Afrika entlang verschiedener Perspektiven beleuchtet wird (Striegel 2005: 24 ff.). Umfangreiche Bezüge zum afrikanischen Kontinent sind im Unterrichtsmaterial *Musik der Welt. Welten der Musik* (Capol 2005) enthalten, das mit Teilkapiteln wie unter anderem *Südliches Afrika, Ostafrika, Westafrika* und *Nordafrika/Naher Osten* einen „differenzierten Einstieg in die Kulturen der Welt anbieten“ (Burkhalter 2005: 5) möchte. Am umfangreichsten wird Musik aus Afrika im Praxisheft *Black Music. Von der Musik der Sklaven zur musikalischen Weltsprache* (2009a) behandelt, das Markus Detterbeck und Wieland Schmid als ein *Themenheft für Schüler ab der 7. Jahrgangsstufe* herausgaben. Insbesondere im Kapitel *Spurensuche* gehen verschiedene Autorinnen und Autoren auf Musik des afrikanischen Kontinents ein, während der Fokus im Anschluss auf Musik in Nord- und Südamerika und schließlich allgemein auf die heutige Musikwelt gerichtet ist. Durchgehend wird der Versuch unternommen, „grundlegende Verbindungen zwischen originärer (schwarz-)afrikanischer Musikpraxis und der späteren afroamerikanischen Ausprägung aufzuzeigen“ ([Detterbeck/Schmid] 2009b: 4). Um das Aufzeigen von

¹⁸⁴ Einen engeren Austausch zwischen den Disziplinen Musikpädagogik und Ethnomusikologie verfolgte man auch auf der Tagung *Beyond Borders: Welt – Musik – Pädagogik. Musikpädagogik und Ethnomusikologie im Diskurs*, die im November 2011 an der *Hochschule für Musik und Theater Rostock* stattfand. Eine Besonderheit war ihr Format, denn abzielend auf einen engeren interdisziplinären Austausch sollte jedem Referat „das Koreferat eines Vertreters der jeweils anderen Fachdisziplin“ (Alge/Krämer 2013a: 11) folgen. Zur Distanz zwischen Musikpädagogik und Ethnomusikologie sowie zu möglichen Anknüpfungspunkten beider Disziplinen s. a. Clausen 2018: 72.

¹⁸⁵ Neben einem Beitrag von Tiago de Oliveira Pinto werden afrikabezogene Unterrichtsmaterialien von folgenden Autorinnen und Autoren aufbereitet: Markus Galla 2011: 14 ff., Annika Völk 2011: 18 ff., O'dyke Nzewi 2011: 36 ff. und Eva-Maria von Adam-Schmidmeier 2011: 40 ff.

Verbindungen geht es auch in den Unterrichtsmodellen *Begegnungen mit außereuropäischer Musik II* (2017), in denen Begegnungen mit Musik aus Afrika insbesondere an Beispielen der Neuen Musik und des jüngeren Jazz aufgezeigt werden. Das zentrale Anliegen der Herausgeber ist es, „Fremdheit oder Befremdung hinsichtlich Musik aufzuheben oder wenigstens zu mildern und Weltoffenheit zu fördern“ (Sachsse/Schatt 2017: 8).¹⁸⁶

Neben diesen musikdidaktischen Arbeitsbüchern sind außerdem viele Chorarrangements für Lieder aus Afrika herausgegeben worden. Die meisten Arrangements sind jedoch nicht dezidiert für den schulischen Gebrauch konzipiert. Eine Ausnahme sind die im Helbling-Verlag erschienenen Lieder und Spielstücke unter dem Titel *Nyela Africa* (2008b), die von Markus Detterbeck explizit für die schulische Unterrichtspraxis zusammengestellt und in der Reihe *Live! Singen und Musizieren mit der ganzen Klasse* herausgegeben worden sind.¹⁸⁷ Auch der Lugert-Verlag, der bis 1998 als *Institut für Didaktik populärer Musik* als erster Verlag mit der Publikation afrikabezogener Arbeits- und Liederbücher begann (Schütz 1992, Konaté/Ott 1997, Erlank 1996a, Detterbeck/Schütz 1997), nahm in den 2000er-Jahren weitere afrikabezogene Chorarrangements in den Bestand auf: Die Schulmusikerin Annette Kröhne stellt unter dem Titel *Erokamano* (2002) religiöse Lieder aus Kenia vor. Ein Zusammenhang zwischen der Erarbeitung von afrikabezogenen Materialien und eigenen biographischen Bezügen zeigt sich auch bei Kröhne, denn „[d]ie Idee zu diesem Heft entstand bei einer Kenia-Reise im Jahr 2000“ (Kröhne 2002: 2). Im Unterschied dazu basiert die Zusammenstellung *Sechaba* (2004) mit neun Liedern aus Afrika für gemischten Chor von Dieter Schürch und Jürg Peter nicht „auf Feldstudien im afrikanischen Kontinent“. Vielmehr greifen die Autoren auf das im Handel verfügbare Material zurück und präsentieren Arrangements von vokaler Populärmusik aus Afrika (Schürch/Peter 2004: 4).¹⁸⁸

¹⁸⁶ Malte Sachsse und Peter Schatt sprechen mit Blick auf diese Publikation von einer „Ergänzung“ (Sachsse/Schatt 2017: 8), denn ein Jahr zuvor erschien die erste Ausgabe *Begegnungen mit außereuropäischer Musik I. Vorderer Orient, Ferner Osten und Indien* (Sachsse/Schatt 2016).

¹⁸⁷ Die vielen Chorarrangements sollen hier nicht im Einzelnen aufgelistet werden; allein Markus Detterbeck veröffentlichte eine Vielzahl an Arrangements im Helbling-Verlag (in ebendiesem Verlag publiziert Detterbeck zusammen mit Almut Kirmse im Jahr 2007 auch eine Zusammenstellung von sechs afrikanischen Geschichten für den Grundschulbereich). Kompilationen von Liedern aus Afrika erstellte aber nicht nur Detterbeck (u. a. Detterbeck 2006), sondern Lorenz Maierhofer mit *Wake up, Africa* (2011) oder Peter Matz mit *Opela – We are here to sing* (2012), um nur wenige aus dem Helbling-Verlag zu nennen. Seit 2019 gibt es im Übrigen im Helbling-Verlag eine neue Chorserie *Choral Music of South Africa*, in der bislang Kompositionen der südafrikanischen Komponisten Franco Prinsloo und Pieter Bezuidenhout erschienen sind (Stand: Januar 2022).

¹⁸⁸ Im Lugert-Verlag erschien außerdem im Jahr 2004 die schulbezogene DVD und CD *Eine Pop-Tanz-Weltreise* von Katrin Roeske, die mit einem Tanz aus Afrika beginnt.

Auf die Popularität von Musik aus Afrika innerhalb der Musikdidaktik reagierte wiederum der Helbling-Verlag zu Beginn der Jahrtausendwende im *mip-Journal* mit einem sechsseitigen Überblick über afrikabezogene Praxisliteratur. Die Auswahl der dreizehn rezensierten Publikationen macht deutlich, dass nicht lediglich auf Publikationen verwiesen wird, die eigens für den Musikunterricht erarbeitet worden sind.¹⁸⁹ Folglich fand eine Erweiterung des Materialangebots statt; auch (außerschulische) Praxisliteratur zogen die Rezensenten heran und überprüften sie hinsichtlich einer möglichen Verwendung in der Schule. Rezensiert wurden unter anderem Djembe-Schulen (Bitugu 2002: 74 f. über Branscheid 2000) und Anleitungen zu Tänzen aus Afrika (Kern 2002c: 75 über Brugger/Blersch 1993 sowie Kern 2002d: 75 über Brugger/Blersch 1995), aber auch die Chorarrangements von Peter Kräubig (hierzu Fischer 2002c: 74). Dieser wiederum arrangiert unter anderem Lieder aus Guinea, verweist auf die Publikation von Konaté und Ott und dankt ihnen für ihre „wertvolle Arbeit“ (Kräubig 2002: 3).¹⁹⁰

Die allgemeine Praxisliteratur, die seit der Jahrtausendwende zur Musik aus Afrika erschienen ist, soll hier nicht vertieft werden; zu groß ist das Angebot an Djembe-Schulen, an Bewegungs- und Rhythmusspielen, an Tanzanleitungen, an Chorarrangements und weiteren Materialien, in denen der Fokus auf Musik des afrikanischen Kontinents liegt.¹⁹¹

Neben der Vielzahl an publizierter Praxisliteratur nimmt auch die Anzahl an afrikabezogenen Angeboten auf den *Bundesschulmusikwochen* des VDS, insbesondere aber auf den *Bundeskongressen für Musikpädagogik* des AfS deutlich zu: Während der VDS in den 1990er-Jahren nur einen afrikabezogenen Beitrag in seine Programmauswahl einbezog (Kap. 9.2), werden erstmals auf der 23. *Bundesschulmusikwoche* im Jahr 2000 an zwei Tagen Mittagskonzerte von einer Trommelgruppe *Boucarabu* aus Gotha gegeben, in denen *Trommel- und Tanzrhythmen aus Westafrika* präsentiert werden. Afrikabezogene Workshops werden in den Jahren darauf von Anne Kohler auf der 24. *Bundesschulmusikwoche* im Jahr 2002 (*Jazz – Gospel – Afro im Chor*) und Markus Detterbeck auf der 26. *Bundesschulmusikwoche* im Jahr

¹⁸⁹ Etwa die bereits genannten Publikationen *Musik in Schwarzafrika* (1992) von Volker Schütz und *Rhythmen und Lieder aus Guinea* (Konaté/Ott 1997) oder die Liedkompilationen *Mbube. Chormusik aus Südafrika* (Detterbeck/Schütz 1997) und *Lieder der Befreiung* (Winter 1997).

¹⁹⁰ Für den Grundschulbereich rezensierte Renate Kern die Bücher *Karibuni Watoto: Spielend Afrika entdecken* (Schreiber/Heilmann 1997) und *Kinderlieder der Yorùbá* (Alóba/Steinhauser 1999), hierzu Kern 2002a: 71 und Kern 2002b: 71 f. Klaus Mayerl stellt das Musikmärchen *Mtoto Boga* (Reh/König 1998) vor (Mayerl 2002: 72).

¹⁹¹ Auch in der allgemeinen Praxisliteratur sind autobiographische Bezüge des Autors oder der Autorin zum afrikanischen Kontinent keine Seltenheit. Exemparisch sei auf den Reisebericht der Musikerin Ingeborg Jäger verwiesen: *Senegal ... und meine Seele singt und tanzt. Eine Musikerin nimmt Sie mit auf die Reise* (2012).

2006 (*Lieder und Kanons aus (Süd-)Afrika – gesungen und getanzt*) angeboten.¹⁹² Im Vergleich zu den *Bundesschulmusikwochen* des VDS gehören afrikabezogene Workshops zum festen Bestandteil der vom AfS organisierten sechs *Bundeskongresse für Musikpädagogik* in den Jahren 2000 bis 2011. In der folgenden Tabelle wird deutlich, dass die meisten Workshops Einführungen in afrikanische Rhythmen und an Trommeln orientiert sind. Darüber hinaus werden Tänze und Lieder aus Afrika vorgestellt. Angesichts der vielen Rhythmusworkshops sind die beiden Beiträge von Thomas Ott, in der er auf eine Trommelfokussierung rekurriert, im Hinblick auf die dahinterliegende Zielorientierung bemerkenswert: Zum einen fragt er, *Trommeln – und dann?* und erörtert, *was SchülerInnen an afrikanischer Musik aus Afrika lernen können*, zum anderen stellt er unter dem Titel *Nicht nur Trommeln und Tanzen. Unbekannte Musik aus Afrika* vor.

¹⁹² Berücksichtigt werden hier nur Workshops, die einen Afrikabezug im Titel aufweisen. Der VDS bot in den 2000er-Jahren eine Reihe von Workshops zur Musik anderer Kulturen an, wobei in vielen der Fokus auf Musik aus Südamerika liegt (Latin Percussion, Samba-Rhythmen, lateinamerikanische Lieder, Capoeira).

Afrikabezogene Workshops auf dem 38. Bundeskongress für Musikpädagogik (Köln 2000):
Bewegungsorientierte Einführung in afrikanische Rhythmen (Emmanuel Gomado)
Trommeln: Grundschatlag-Arten und Erlernen eines [ghanaischen] Rhythmus (Emmanuel Gomado)
Afrikanischer Tanz und Gesang (Aikins Hyde)
Südafrikanische Chormusik – Begegnungen im Erlebnisraum Südafrika (Markus Detterbeck)
Musik(-Instrumente) als Brücke zwischen den Kulturen (Christoph Studer; Afrika-Projekte)¹⁹³
Cajon-Workshop (Charly Böck; die Cajon-Reise beginnt mit afrikanischen Rhythmen)

Afrikabezogene Workshops auf dem 39. Bundeskongress für Musikpädagogik (Berlin 2002):
Concert Songs und Gospels aus Namibia und Südafrika (Niels Erlank)¹⁹⁴
Djembe-Rhythmen aus Westafrika (Ute Singer-Sanneh)
Tambour du Bronx, Drummers of Burundi (Klaus Staffa)¹⁹⁵
Südafrikanische Chormusik – gesungen und getanzt (Markus Detterbeck)
Basic African Rhythms (Bernhard Cronenberg)

Afrikabezogene Workshops auf dem 40. Bundeskongress für Musikpädagogik (Nürnberg 2005):
Trommeln in der afrikanischen Musik (Josef Matare)
Die Basstrommeln der Malinke – Grundlagen der Polyrhythmik (Bernhard Jörg)
Trommeln – und dann? – Was SchülerInnen an afrikanischer Musik über Afrika lernen können (Thomas Ott)
Conga/Djembe – Spieltechniken und Rhythmen (Detlef Biedermann)
Die Djembe – Grundlegende Spieltechniken und Spielfiguren (Bernhard Jörg)

Afrikabezogene Workshops auf dem 41. Bundeskongress für Musikpädagogik (Kassel 2007):
Nicht nur Trommeln und Tanzen. Unbekannte Musik aus Afrika (Thomas Ott)
Aktuelle Musik aus Afrika – Möglichkeiten interkultureller Begegnung? Aus der Arbeit an der Neubearbeitung Musik um uns – Oberstufe (Bert Gerhardt)

Afrikabezogene Workshops auf dem 42. Bundeskongress für Musikpädagogik (Halle/Saale 2009):
Nyela Africa – Vokales und instrumentales Klassenmusizieren mit Liedern und Spielsätzen aus Afrika (Markus Detterbeck)
Popular Music as Social Discourse in the Awareness and Prevention of HIV/Aids Amongst the Youth in Nairobi, Kenya (Priscilla Gitonga)
Afro/Latin Percussion in der Schule. Rhythmen für Percussionsensemble und Klassenmusizieren (Detlef Biedermann)

Afrikabezogene Workshops auf dem 43. Bundeskongress für Musikpädagogik (Lübeck 2011):
Magic Groove Box: Ethno Grooves. Die Cajon im Gruppen-Unterricht – Samba, Mambo, Afro auf Cajones (Uli Moritz)
Afrikanische Musik und Tänze – Trommel und Gesang. Afrika an die Schulen (Chief Rashidi Ajani Omoniyi)
Praktische Erarbeitung des westafrikanischen Trommellieds Bala Kulandyan – selbst gesungen, gespielt und begleitet auf afrikanischen Instrumenten (Martin Salomon)
Afrikanische Musik und Tänze – Tanz. Afrika an die Schulen (Oladayo Fowowe Omoniyi)

Tabelle 2: Synopse der afrikabezogenen Workshops auf den *Bundeskongressen für Musikpädagogik* in den Jahren 2000 bis 2011

¹⁹³ Eines der zwei Projekte, das Schulprojekt *Musik und Tanz in Ostafrika*, stellt Studer auch in der Zeitschrift *Musik in der Schule* vor (Studer 2001: 41 ff.).

¹⁹⁴ Hierzu auch Erlank 2004: 268 ff. in der Konferenzschrift des 39. *Bundeskongresses für Musikpädagogik*.

¹⁹⁵ Hierzu auch Staffa 2004: 222 f. in der Konferenzschrift des 39. *Bundeskongresses für Musikpädagogik*.

Reisen in die schwarze Musik (Kap. 9.2) werden im Rahmen des AfS gegenwärtig nicht mehr angeboten. Eine 14-tägige Reise nach Südafrika organisierte Linda Köhler (AfS Niedersachsen) noch im Jahr 2000. Uwe Otto (AfS Nordrhein-Westfalen) bot im gleichen Jahr einen ebenfalls 14-tägigen Musikworkshop mit Emmanuel Gomado im Odehe-Center in Teshie (Accra/Ghana) an (beides im AfS-Magazin 1999, Heft 7: 29) – Gomado, Gründer dieser Schule für traditionelles Trommeln und Tanzen, wirkte im Übrigen als Workshop-Leiter am 38. *Bundeskongress für Musikpädagogik* (2000) mit (s. Tabelle 2).¹⁹⁶

Seit dem Jahr 2012 findet zweijährlich ein *Bundeskongress Musikunterricht* statt, der zunächst gemeinsam vom VDS und AfS organisiert wurde, bevor beide Verbände zum *Bundesverband Musikunterricht* (BMU) fusionierten. Das umfassende Programmangebot der bislang vier *Bundeskongresse Musikunterricht* enthält zwar einige afrikabezogene Workshops. Im Vergleich zu den vorherigen *Bundeskongressen für Musikpädagogik* des AfS ist aber eine geringere Anzahl an Angeboten festzustellen. Einen konkreten Bezug zum afrikanischen Kontinent stellen auf dem 1. *Bundeskongress Musikunterricht* im Jahr 2012 Petra Germann (*Highlife in der Schule. Trommelkurs*) und Markus Detterbeck (*Sing, Africa, Sing. Afrikanische Chormusik gesungen und getanzt*) her, während Ruth Andersen als ein Beispiel das Land Senegal herausgreift, um *Tradition und Moderne* gegenüberzustellen. *Afro-Trommeln* fokussiert Uwe Otto auf dem 2. *Bundeskongress Musikunterricht* (2014), Teil des 3. *Bundeskongresses Musikunterricht* (2016) sind die Workshops *Sing Africa!* von Markus Detterbeck und *Latin und African Percussion* von Arend Schmidt-Landmeier und Nis Nöhring. An den Veranstaltungsangeboten ist zu beobachten, dass weniger afrikaspezifische und vielmehr thematisch breit angelegte Workshops angeboten werden, etwa *Musik der Welt*, *Weltmusik*, *Musik anderer Kulturen*. Unter den weit über 200 Veranstaltungspunkten, die im Programmheft des 4. *Bundeskongresses Musikunterricht* (2018) aufgezeigt sind, weist (nur noch) ein Workshop einen direkten Afrikabezug auf: Silke Zieske und Petra Jacobsen geben einen Einblick in *eine musikalische Reise nach Westafrika und in den Orient. Welcome Board zu Gast im Klassenzimmer*. Es wäre aber zu früh, um von einem allgemeinen Rückgang afrikabezogener Workshops sprechen zu können.¹⁹⁷

Die aufgezeigten Fortbildungsveranstaltungen sowie die Vielzahl an publizierter Praxisliteratur, die Berücksichtigung von Musik aus Afrika in Schulbüchern (Kap. 11–16) und in musikdidaktischen Beiträgen musikpädagogischer Zeitschriften

¹⁹⁶ Hinweise auf weitere Reisen sind in den Verbandsnachrichten der *AfS-Magazine* nicht auffindbar.

¹⁹⁷ Der 5. *Bundeskongress Musikunterricht* sollte im Jahr 2020 stattfinden, musste allerdings aufgrund der Corona-Pandemie verschoben werden und konnte daher in der vorliegenden Analyse nicht berücksichtigt werden.

(Kap. 17) macht eines deutlich: Musik aus Afrika ist in der Musikdidaktik angekommen. Das Interesse an ihr ist groß (hierzu auch Ott 2012b: 116). Von einer »Faszination« spricht unter anderem Detlef Biedermann, der auch afrikabezogene Percussionworkshops auf zwei *Bundeskongressen für Musikpädagogik* leitete (s. Tabelle 2): „Noch immer geht von afrikanischen Rhythmen eine hohe Faszination aus, die für das Rhythmustraining in der Schule genutzt werden kann“ (Biedermann 2005: 36; hierzu Kap. 17). Zu beobachten ist auch, dass die Djembe mittlerweile an vielen Schulen zum festen Instrumentarium gehört (hierzu auch beobachtend Ott 2017: 26). Welchen Stellenwert Musik aus Afrika in der Unterrichtspraxis wirklich einnimmt, ist noch nicht empirisch beforscht. Insofern ist die Vermutung, Musik aus Afrika sei „an vielen Schulen bundesweit längst musikalischer Alltag“ (Otto 2001b: 1), zwar naheliegend und vielfach zu hören (u. a. Gruhn ²2003: 414 f., Westermann 2005: 24). Letztlich bleibt sie aber ausgehend von der Beobachtung einzelner Praxisprojekte eine Hypothese.¹⁹⁸

„Was macht eigentlich ... Volker Schütz?“, erkundigte sich Friedrich Neumann noch für die November-Ausgabe 2020 der Zeitschrift *musikunterricht aktuell* und befragte ihn in einem Interview. Schütz zog sich nach seiner Pensionierung als Professor für Musikpädagogik an der *Hochschule für Musik Würzburg* aus der Musikpädagogik zurück, um zusammen mit seiner Frau Elisabeth Kirchner-Schütz bis zu seinem plötzlichen Tod im Januar 2022 das Seminarhaus *Windlicht* im Raum Lüneburg aufzubauen und zu leiten. Tendenziös (oder bewusst provokativ?) fragt Neumann im Interview: „In den 1990er Jahren hast du eine weitere Bewegung in der Musikpädagogik ausgelöst: Die Musik Schwarzafrikas als Gegenstand des Musikunterrichts. Wie kam es zu diesem Sinneswandel?“ (Neumann 2020: 38). Dass es eben kein Sinneswandel war, klärt Schütz unmittelbar auf: „Es war vielmehr eine konsequente Fortsetzung dessen, was wir [in den 1980er-Jahren] begonnen hatten“ (Schütz im Interview mit Neumann 2020: 38). Inwiefern von einer konsequenten Fortsetzung zu sprechen ist, wird an verschiedenen Stellen der vorliegenden Dissertation deutlich (hierzu Kap. 9, Kap. 13.6 und Kap. 18). Für Schütz, so beschreibt er es selbst in ebendiesem Interview, rückten die Belange der Musikpädagogik in der Zeit nach seiner Pensionierung in den Hintergrund, wissend darum, dass die Verantwortung nun von anderen übernommen wird (Schütz im Interview mit Neumann 2020: 39). In meinem Interview mit Volker Schütz (Kap. 18) würdigt er Markus Detterbeck als eine solche Person, die bei ihm studierte, durch ihn zur südafrikanischen Musik gekommen ist und sich seither *Afrika in der Musikdidaktik*

¹⁹⁸ Über durchgeführte Praxisprojekte s. a. Arnold 2005: 34 ff., Klinger 2005: 30 ff. und Münzenmaier/Rothaug 2005: 26 ff.

kontinuierlich widmet (Kap. 20). Auf Detterbeck geht eine Vielzahl an Praxisliteratur zurück, durch die ein musikdidaktisches Interesse an Musik aus Afrika aufrechterhalten wird. Während der AfS in den 2000er-Jahren nur noch wenige Reisen in afrikanische Länder initiierte, bot Detterbeck im Sommer 2006 eine „musikpädagogische Studienreise“ nach Südafrika an, für die das *mip-Journal* warb (im *mip-Journal. Die Praxiszeitschrift für den Musikunterricht der 5. bis 10. Jahrgangsstufe* 2006, Heft 15: hintere Umschlagseite).

Neben Volker Schütz war Thomas Ott in den 1990er-Jahren ein bedeutender Impulsgeber für die Forcierung eines musikdidaktischen Interesses an Musik aus Afrika. So könnte ebenso gefragt werden: Was macht eigentlich ... Thomas Ott? Er trägt weiterhin zum afrikabezogenen Diskurs bei. Überdies redigierte und ordnete er über viele Jahre einige hundert autobiographische Aufzeichnungen von Famoudou Konaté, die kürzlich im Schott-Verlag unter dem Titel *Mein Leben – meine Djembe – meine Kultur. Aufzeichnungen eines afrikanischen Musikers* (2021) erschienen sind. Das Interesse an Musik aus Afrika innerhalb der Musikdidaktik wäre wohl anders verlaufen, hätte die durch Volker Schütz stattgefundene Begegnung zwischen Famoudou Konaté und Thomas Ott nicht stattgefunden. Das vielzitierte Arbeitsbuch *Rhythmen und Lieder aus Guinea* (1997) wäre jedenfalls nicht erschienen: „Famoudou Konaté und seine Musik waren für mich die Brücke nach Afrika überhaupt“ (Ott 2021: 20; hierzu Kap. 9.1, Kap. 9.2 und Kap. 19).

Zusammenfassung: Teil B

Erste Ansätze eines musikdidaktischen Interesses an Musik aus Afrika führen in die 1920er-Jahre: Carl Orff machte musizierpraktische Erfahrungen mit Xylophonen aus Afrika und war »fasziniert«. Seine Erfahrungen inspirierten ihn für die Konzeption seines Schulwerkes. Absicht eines musizierpraktischen Umgangs war es, körperliche Erfahrungen zu ermöglichen sowie ein anthropogenes Ausdruckspotenzial und Ausdrucksbedürfnis zu wecken. Zeitgleich verweist Edgar Rabsch in seinen *Gedanken über Musikerziehung* (1925) mehrfach auf afrikabezogene Literatur, um einen fächerverbindenden Unterricht von Erdkunde und Musik anzuregen. Auch im zweiten Band des von ihm und Hans Burkhardt herausgegebenen Lehrwerks *Musik* (1928) werden Lieder und Musikinstrumente aus Afrika berücksichtigt. Die Thematisierung von Liedern aus der ehemaligen Kolonie Deutsch-Ostafrika sind in die Bestrebungen des Kolonialrevisionismus der Weimarer Republik einzuordnen. Darüber hinaus sind die Ziele Rabschs zum einen übergeordneter Art, etwa Musik als Erziehungsmittel zur Sittlichkeit und Musik als Hoffnungsträger zur Gemeinschaftsbildung. Zum anderen lassen sich zwei konkretere Ziele ableiten: Im Fach

Erdkunde soll Musik zu einem besseren Verständnis eines Landes führen, im Musikgeschichtsunterricht dient Musik aus Afrika unter anderem zur Veranschaulichung der Anfänge und Entwicklung von Musik. Ob Rabsch auch einen musizierpraktischen Umgang mit Liedern aus Afrika beabsichtigte, lässt sich nicht beantworten.

Die Jahre nach dem Zweiten Weltkrieg waren maßgeblich geprägt von einer Vergangenheitsorientierung und Verslossenheit gegenüber Musik anderer Kulturen. Daher sind Afrikabezüge sowohl in musikpädagogischen Fachbeiträgen als auch in Schulmusikbüchern oder Schulliederbüchern kaum zu finden. Allein in der Zeitschrift *Kontakte – Zeitschrift für musikalisches Leben in der Jugend* erschienen Ende der 1950er-Jahre einige musikethnologische Beiträge mit musikpädagogischer Implikation. Auch bei Edgar Rabsch zeigt sich weiterhin ein musikdidaktisches Interesse an Musik aus Afrika. Er knüpfte an seine Ideen der 1920er-Jahre an und publizierte zusammen mit Josef Heer ein Schulbuch, das mit Blick auf die Einbindung von Musik aus Afrika Parallelen zum Lehrwerk *Musik* (1928) aufweist. Darüber hinaus sind Verweise auf Musik aus Afrika im Schulbuch *Musik in der Schule, Bd. 6* (1955) enthalten, wobei die Herausgeber Egon Kraus und Felix Oberborbeck ein anderes Interesse verfolgen als Rabsch: Bei Rabsch dient Musik aus Afrika vor allem zur Nachzeichnung bestimmter Entwicklungslinien (vom Musikbogen zum Orchesterklang), wodurch evolutionistische Prämissen deutlich werden. Demgegenüber sind Egon Kraus und Felix Oberborbeck darum bemüht, einem hierarchischen Denken gegenüber anderen Musikkulturen entgegenzuwirken. Dies entspricht ihrem Engagement in internationalen Zusammenschlüssen, dem *Internationalen Musikrat* und der *International Society for Music Education*, die sich für eine Annäherung und respektvollere Haltung zwischen den Kulturen einsetzten.

In den 1960er-Jahren waren es vor allem Ethnomusikologen, die sich um ein Interesse an der Musik anderer Kulturen bemühten. Dagegen zeigten sich Musikpädagogen, bis auf wenige Ausnahmen, weiterhin verschlossen gegenüber neuen Unterrichtsinhalten. Eine Annäherung der Disziplinen Musikpädagogik und Ethnomusikologie folgte in zwei Zeitschriften, so erschienen weiterhin einige Beiträge in *Kontakte – Zeitschrift für musikalisches Leben in der Jugend* sowie erstmalig auch in *Musik im Unterricht – Zeitschrift für Musik in Schule und Lehrerbildung*. Zentrale Marksteine der 1960er-Jahre sind zwei Tagungen, die im Jahr 1966 zum einen von der *Deutschen UNESCO-Kommission* und zum anderen von der *International Society for Music Education* organisiert wurden. Auf beiden wurden konkrete Forderungen formuliert, um eine Auseinandersetzung mit Musik anderer Kulturen zu fördern und zu ermöglichen. Mitte der 1960er-Jahre erschien die UNESCO-Schallplattenreihe *An Anthology of African Music*, auf die in verschiedenen Schulbüchern verwiesen wird. Die Ziele der *Deutschen UNESCO-Kommission* und der

ISME waren im Streben nach Weltfrieden und Gemeinschaft politisch motiviert und beinhalteten vor allem den Abbau von Vorurteilen und Ressentiments sowie den Aufbau von gegenseitigem Verständnis. Der Musikpädagoge Peter Koch, der zugleich viele allgemeine Bedenken äußerte, konkretisierte Möglichkeiten und Ziele eines musikunterrichtlichen Umgangs mit Musik anderer Kulturen (auch Musik aus Afrika) am Beispiel moderner europäischer Musik: Zum einen gehe es um das Kennenlernen der Musik und um eine interessierte, aufgeschlossene und wertschätzende Haltung. Zum anderen ermögliche ein Vergleich und das Aufzeigen von musikalischen Verbindungen erstens ein tieferes Verständnis der modernen – von »außereuropäischer Musik« geprägter – Musik und erweitere die Hörgewohnheiten. Zweitens könnten Einflüsse im Jazz anhand von Musikbeispielen aus Afrika beleuchtet werden. Darüber hinaus biete sich die Möglichkeit für Schülerinnen und Schüler der höheren Jahrgangsstufen an, sich anhand eines musizierpraktischen Umgangs mit Musik aus Afrika mit dem Wesen des Ekstatischen auseinanderzusetzen und über seine Potenziale und Gefahren aufgeklärt zu werden.

In den 1970er-Jahren nahm das musikdidaktische Interesse an Musik aus Afrika zu. Einhergehend mit einer allgemeinen Öffnung des Musikunterrichts für neue Unterrichtsinhalte wurde die Forderung präsenter, auch Musik anderer Kulturen im Musikunterricht aufzugreifen. Siegmund Helms stellte die erste Materialsammlung für den Musikunterricht zusammen und publizierte sie unter dem Titel *Außereuropäische Musik* (1974). Musik aus Afrika fand vermehrt Eingang in Schulbücher, der *Verband Deutscher Schulmusikerzieher* bot auf seiner 10. *Bundesschulmusikwoche* (1974) erstmals Arbeitskreise zur Musik anderer Kulturen (Mexiko, Japan und Madagaskar) an und die *Bundesfachgruppe Musikpädagogik* räumte der Diskussion über die *Umsetzung von musikethnologischen Erkenntnissen in der Schulpraxis* einen eigenen Veranstaltungsblock auf der Herbsttagung 1977 ein. In der Zeitschrift *Musik und Bildung* erschien eine Vielzahl an Beiträgen zum Thema »außereuropäische Musik«, wobei sich nicht nur Musikethnologen hierzu äußerten, sondern in zunehmender Anzahl auch Musikpädagogen. Während zwar über den Zugang zur Musik anderer Kulturen kontrovers diskutiert wurde, war Mitte der 1970er-Jahre zumindest von einer überwiegenden Übereinstimmung die Rede, die Thematisierung von Musik anderer Kulturen im Musikunterricht als notwendig zu betrachten. Die Schulmusik hingegen, so lautete eine beständige Kritik, komme dieser Notwendigkeit zu wenig nach. Mit Blick auf die 1970er-Jahre sind sieben – zum Teil aus den vergangenen Jahrzehnten wiederkehrende – Ziele zusammenzufassen: (1) Entwicklung einer offenen, vorurteilslosen und wertschätzenden Haltung gegenüber anderen Kulturen und Völkern; (2) Vergleichsmöglichkeiten zwischen »europäischer« und »außereuropäischer Musik«, um auf beiden Seiten Zugänge zu öffnen,

aber auch das Wesen der eigenen Musik besser erkennen zu können; (3) Ausweitung des allgemeinen und des akustischen Horizontes; (4) Einordnung der außerschulischen musikalischen Eindrücke; (5) Entmystifizierung des Unterrichtsfachs Musik und Reaktivierung von primären musikalischen Verhaltensweisen; (6) Berücksichtigung der Schülerinteressen und hierdurch Stärkung des Interesses am Fach Musik; (7) Musik aus Afrika als Mittel, die Musizierpraxis der Schülerinnen und Schüler zu beleben.

In den 1980er-Jahren rückte die Auseinandersetzung mit Musik anderer Kulturen wieder in den Hintergrund. Vielmehr stand nun die Frage im Vordergrund, wie im Musikunterricht auf die Schülerinnen und Schüler mit Migrationserfahrungen reagiert werden sollte. In musikpädagogischen Zeitschriften waren Beiträge zur Musik aus Afrika oder zur »außereuropäischen Musik« im Allgemeinen randständig. Um ein besseres Verständnis von Musik aus Afrika bemühten sich hingegen weiterhin Ethnomusikologen mit einer Reihe von Publikationen. Einzelne Stimmen innerhalb der Musikpädagogik wiederholten die Forderung, Musik anderer Kulturen in der Schule zu berücksichtigen. Doch erstmalig standen Ziele, vor allem Sekundärmotivationen der Ziele, in der Kritik: Anstelle einer Degradierung von Musik anderer Kulturen zu einem Hilfsmittel, um andere Ziele zu erreichen, sollte vielmehr der Eigenwert der Musik ausschlaggebend für einen festen Platz im Musikunterricht sein. Mit Blick auf die 1980er-Jahre lassen sich sechs Ziele zusammenfassen: (1) Entwicklung einer offenen, vorurteilslosen und wertschätzenden Haltung gegenüber anderen Kulturen und Völkern; (2) Toleranz gegenüber sämtlichen musikalischen Erscheinungsformen der eigenen Umwelt; (3) Vergleichsmöglichkeiten für ein besseres Verständnis europäischer Musik; (4) Entwicklung der Hörfähigkeiten und Ausweitung des akustischen Horizontes; (5) Einordnung musikalischer Phänomene unter anderem hinsichtlich ihrer geographischen und funktionalen Zugehörigkeit; (6) Musik anderer Kulturen als Impuls für eigene Klangexperimente. Im Vergleich zu den 1970er-Jahren zeigt sich in Hinsicht auf ein musikdidaktisches Interesse an Musik aus Afrika, wenn auch marginal, der Beginn einer neuen Ära seit den späten 1980er-Jahren: Mitunter wurde in der musikdidaktischen Diskussion um Rock- und Popmusik sowie Jazz auf Musik aus Afrika verwiesen, um ihre Einflüsse zu veranschaulichen. Zudem fand populäre Musik aus Afrika in wenigen Beiträgen erstmals Berücksichtigung. Im Jahr 1987 appellierte Volker Schütz an die Musikpädagogik, auf das öffentliche Interesse an Musik aus Afrika zu reagieren und sich mit ihr auseinanderzusetzen. Mit seinen Forderungen eines musizierpraktischen Umgangs setzte er den Grundstein für ein auflebendes Interesse in den 1990er-Jahren.

In den 1990er-Jahren entwickelte sich innerhalb der Musikdidaktik eine große Begeisterung, eine »Faszination« für Musik aus Afrika. Ursächlich hierfür waren vor allem die Schnittstellen zur Popmusik sowie ein musizierpraktischer Zugang und ein unmittelbares, körperliches Erleben der Musik. Die Verbindung von musizierpraktischen Erfahrungen und einer daraus resultierenden »Faszination«, die schon bei Carl Orff zur Sprache kam, erhielt in den 1990er-Jahren eine zentrale Bedeutung. Dabei lassen sich bei Volker Schütz Parallelen zwischen der »Faszination« für Rockmusik und der »Faszination« für Musik aus Afrika aufzeigen. Volker Schütz gilt als Impulsgeber für die Popularität von Musik aus Afrika innerhalb der Musikdidaktik: Zum einen erarbeitete er ein erstes Arbeitsbuch für den Musikunterricht über *Musik in Schwarzafrika* (1992), das den Auftakt eines sich schnell entwickelnden Interesses markiert. Zum anderen reagierte Schütz als Bundesvorsitzender des *Arbeitskreises für Schulmusik* auf das zunehmende Interesse, denn mit steigender Anzahl wurden während der *Bundeskongresse für Musikpädagogik* afrikabezogene Beiträge und Workshops angeboten. Zudem organisierte Schütz *Reisen in die schwarze Musik* nach Gambia, um Musikpädagoginnen und Musikpädagogen eine unmittelbare Begegnung zu ermöglichen. Hieraus erwuchs auch eine enge Verbindung zwischen Thomas Ott und Famoudou Konaté, die mit *Rhythmen und Lieder aus Guinea* (1997) ein weiteres afrikabezogenes Arbeitsbuch für den Musikunterricht publizierten. Auch bei anderen Autorinnen und Autoren zeigt sich regelmäßig ein Zusammenhang zwischen eigenen Reisen oder längeren Aufenthalten in afrikanischen Ländern und einer danach folgenden Publikation von musikdidaktischen Materialien. In den 1990er-Jahren kamen afrikabezogene Chorarrangements für den Musikunterricht auf den Markt, eine Vielzahl an Praxismaterialien erschien in musikpädagogischen Zeitschriften und letztlich fand Musik aus Afrika einen Aufschwung in neuen Schulbuchproduktionen. Für die 1990er-Jahre sind hinsichtlich einer Thematisierung von Musik aus Afrika im Musikunterricht neun Ziele zusammenzufassen, die sich größtenteils mit vorherigen Zielen decken: (1) Entwicklung einer offenen, vorurteilslosen und wertschätzenden Haltung gegenüber anderen Kulturen und Völkern; (2) Vergleichsmöglichkeiten für ein besseres Verständnis und für eine neue Wertschätzung von abendländischer Musik sowie von Rock- und Popmusik; (3) Erweiterung des musikalischen Horizontes und Ausweitung der Hörgewohnheiten; (4) Einordnung und Vertiefung der außerschulischen musikalischen Eindrücke; (5) Toleranz und Verständnis für die musikkulturelle Vielfalt innerhalb der eigenen Gesellschaft sowie Erweiterung und Entfaltung der eigenen kulturellen Identität; (6) Möglichkeit eines motivierenden und »faszinierenden« Musikunterrichts; (7) Musik aus Afrika als Mittel, die Musizierpraxis der Schülerinnen und Schüler zu beleben; (8) Musik aus Afrika als Möglichkeit, elementare Grundprinzipien von Musik – das Wesen von Musik – zu erfahren und schließlich

(9) Ermöglichung einer ganzheitlichen Musikalisierung und hierdurch Förderung der Musikalität im Allgemeinen, Erweiterung des schülereigenen Repertoires an musikbezogenen Wahrnehmungs- und Ausdrucksformen und Anregung der individuellen Musizierpraxis von Schülerinnen und Schülern. Das neunte Ziel resultiert aus dem bevorzugten, musizierpraktischen Umgang mit Musik aus Afrika und rückte in den 1990er-Jahren erstmals in den Vordergrund.

Seit der Jahrtausendwende hat die Popularität von Musik aus Afrika innerhalb der Musikdidaktik nicht nachgelassen. Musik aus Afrika ist in nahezu jedem Schulbuch enthalten. Eine Vielzahl an Unterrichtsmaterialien ist über musikpädagogische Zeitschriften, über Themenhefte und über weitere schulbezogene und außerschulische Praxisliteratur verfügbar. Durch die Studien von Markus Detterbeck existiert ausgesprochen viel Material über Lieder aus Südafrika. Der *AfS* bot bis zur Fusion mit dem *VDS* ein großes Angebot an afrikabezogenen Workshops an, wovon die meisten in Rhythmen aus Afrika und in das Trommelspiel einführten. Im Vergleich hierzu nehmen afrikaspezifische Workshops auf den *Bundeskongressen Musikunterricht* des *BMU* einen marginaleren Raum ein. Ob sich hier ein Rückgang abzeichnet, bleibt abzuwarten.

Teil C: Afrika in der Musikdidaktik – eine Schulbuchanalyse

Während das Augenmerk in der vorangegangenen Historiographie auf der Darstellung von ereignisgeschichtlichen Etappen liegt und erste systematisierende Elemente aufgezeigt werden, folgt nun eine systematische Schulbuchanalyse. Gegenstand der Untersuchung sind afrikabezogene Schulbuchmaterialien seit den 1970er-Jahren. Das Ziel der Studie besteht darin, Gemeinsamkeiten hinsichtlich zugrunde liegender Motive offenzulegen. Insgesamt sind 13 Motive aufzuzeigen, die zu fünf Fokussen zusammengefasst werden (Abbildung 2).¹⁹⁹ Der Kern eines Motivs wird anhand von drei Subkategorien (Afrikabezug, Unterrichtsaktion, Intention) in einem Charakteristikum zu Beginn des jeweiligen Kapitels tabellarisch dargestellt. Berücksichtigt werden hierbei drei Fragen: (1) Wie äußert sich der Afrikabezug, was ist an der jeweiligen Bezugnahme kennzeichnend? (2) Was sollen die Schülerinnen und Schüler im Zusammenhang des jeweiligen Afrikabezugs machen, was beinhaltet die Unterrichtsaktion? (3) Welche Intention lässt sich aus dem Afrikabezug und der Unterrichtsaktion ableiten, welche Intention liegt einem afrikabezogenen Schulbuchbeispiel zugrunde? Die dritte Frage, die wichtigste zur Beantwortung der Forschungsfrage, beinhaltet wiederum zwei Dimensionen, denn analysiert werden zum einen, *was* die Schülerinnen und Schüler lernen sollen, und zum anderen (wo Aussagen hierüber möglich sind), *warum* sie es lernen sollen.

¹⁹⁹ Eine Zusammenführung der Ziele aus der Historiographie (Teil B) und der Motive aus der Schulbuchanalyse (Teil C) folgt in der Gesamtzusammenfassung (Teil E).

11 Fokus I: Migration

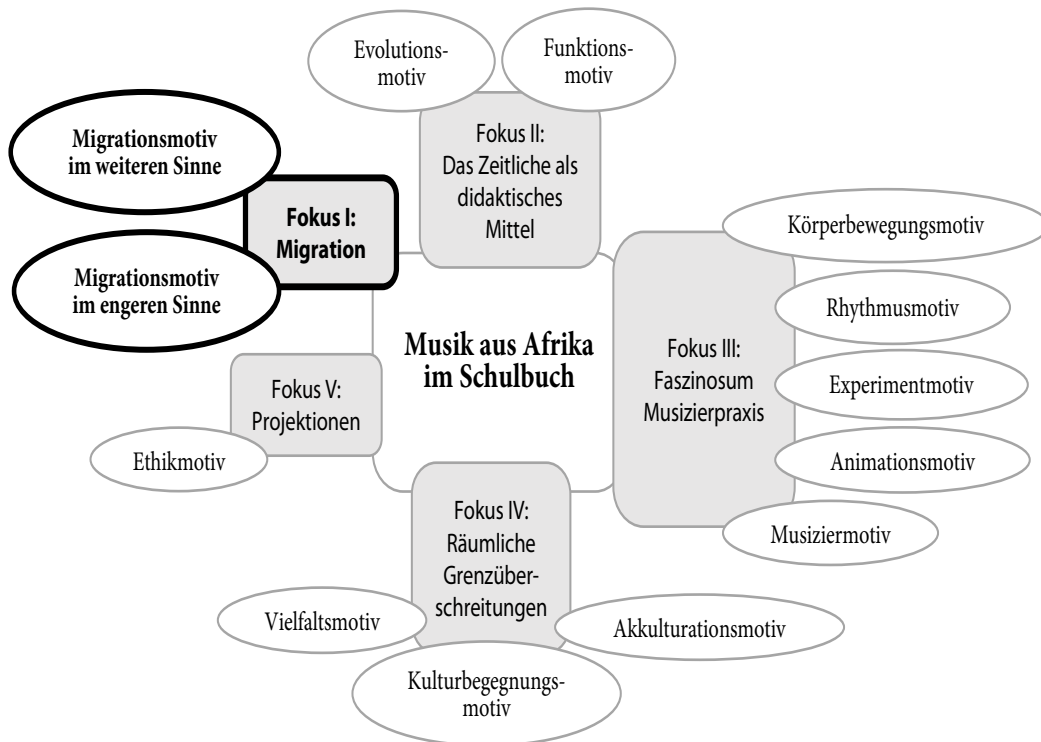


Abbildung 2: Motivübersicht mit Schwerpunktlegung auf Fokus I

Die Ergebnisse des ersten Fokus *Migration* zeigen auf, inwiefern die Themenbereiche Afrika und Migration in der Schulbuchpraxis aufeinandertreffen. Innerhalb der fachwissenschaftlichen Interkulturellen Musikpädagogik sind zwei Traditionslinien voneinander abzugrenzen, nach denen afrikabezogene Inhalte der musikkulturellen Perspektive angehören und der Themenbereich Migration der migrationsbezogenen Perspektive zuzuordnen ist.²⁰⁰ Auf „Überschneidungen“ dieser beiden Perspektiven wies Thomas Ott im Allgemeinen bereits hin (Ott 2012b: 115). In den nachfolgend dargelegten Migrationsmotiven werden indes erstmals afrikabezogene Schulbuchmaterialien hinsichtlich ebensolcher Überschneidungen offengelegt und beleuchtet. Insgesamt handelt es sich um sieben Schulbuchbeispiele im Zeitraum 1976 bis 2016, die aufgrund ihrer geringen Quantität den weiteren Analyseergebnissen vorangestellt und im ersten Fokus zusammengefasst werden.²⁰¹

²⁰⁰ Zu den zwei Perspektiven der Interkulturellen Musikpädagogik s. Kap. 2.2.1.

²⁰¹ Als ein konstitutives Merkmal für ein »Motiv« legte ich während des Analyseprozesses die Anzahl von fünf Schulbuchbeispielen fest, um den Fokus auf wiederkehrende Muster zu legen. Hierzu Kap. 2.3.2, Analyseschritte zur Konstruktion eines Kategoriensystems, Station (6). Die

Die Bezeichnung »Migrationsmotiv« schließt an den von Thomas Ott geprägten Terminus »migrationsbezogene Perspektive« (Ott 2012b: 115) an. Die folgende Differenzierung des Motivs in ein »Migrationsmotiv im engeren Sinne« und ein »Migrationsmotiv im weiteren Sinne« resultiert aus der Analyse der Schulbuchmaterialien, in denen unterschiedliche Charakteristika zum Tragen kommen: Das *Migrationsmotiv im engeren Sinne* liegt vor, wenn in Schulbüchern nach einem afrikabezogenen Inhalt Schülerinnen und Schüler mit Migrationserfahrungen gezielt durch Aufgabenstellungen im Schülerband und durch zusätzliche Kommentare im Lehrerband in den Fokus gerückt werden. Die Intention, warum die Kategorie »Migrationserfahrung« als Differenzierungs- und Abgrenzungskriterium eingesetzt wird, kann jedoch nicht rekonstruiert werden. Die dritte Frage also (Intention) lässt sich für das Migrationsmotiv im engeren Sinne aus den Schulbuchmaterialien nicht beantworten. Der Fokus »Migration« erscheint eher als ein Anlass; eine Intention müsste daraus noch erwachsen.²⁰² Weil die Intentionsfrage offenbleibt, wird das Migrationsmotiv im engeren Sinne den weiteren Ergebnissen der Schulbuchanalyse, in denen eine eindeutige Intention aufgezeigt werden kann, vorangestellt.²⁰³ Demgegenüber umfasst das *Migrationsmotiv im weiteren Sinne* Schulbuchbeispiele, in denen das Differenzierungskriterium »Migrationserfahrungen« keine Relevanz hat, sondern alle Lernenden im Musikunterricht angesprochen werden. Vielmehr schließt die Bezeichnung »im weiteren Sinne« eine über ‚Migration in der Schule‘ hinausgehende Perspektive ein: Nunmehr stehen nicht mehr Schülerinnen und Schüler mit Migrationserfahrungen im Fokus, sondern in Deutschland lebende Migrantinnen und Migranten insgesamt. In den entsprechenden Schulbuchbeispielen sollen Probleme und Chancen des Aufeinandertreffens unterschiedlicher Kulturen anhand von Beispielen aus Nordafrika auf die Migrationssituation der Bundesrepublik übertragen werden. Im Gegensatz zum Migrationsmotiv im engeren

nachfolgenden Motive liegen mit vier (Migrationsmotiv im engeren Sinne) und drei (Migrationsmotiv im weiteren Sinne) Schulbuchbelegen unter dieser Grenze.

²⁰² Zum Begriffsverständnis von »Anlass« s. Kap. 16.2.

²⁰³ Schwierigkeiten bereitet es, einen geeigneten Terminus für diejenigen zu finden, die in den Schulbuchbeispielen zum Migrationsmotiv im engeren Sinne gesondert adressiert werden. Jeder eingrenzende Terminus kann sich dem Vorwurf einer Pauschalisierung und Reduktion per se nicht entziehen, greift er nicht den individuellen Einzelfall auf, sondern bezieht sich auf eine (heterogene) Gruppe. In den Schulbuchbeispielen zum Migrationsmotiv im engeren Sinne lassen sich seit den 1970er-Jahren verschiedene Bezeichnungen auffinden: »Kinder von Ausländern«, »ausländische Schüler«, »Schüler anderer ethnischer Herkunft« sowie »Schüler mit Migrationshintergrund«. Aufgrund der vielfachen Kritik am derzeit geläufigen Terminus »mit Migrationshintergrund« wird für die Darlegung des Migrationsmotivs im engeren Sinne die Bezeichnung »mit Migrationserfahrungen« verwendet, wohlwissend dass es sich um ein weiteres kritisch zu hinterfragendes Etikett handelt (ausführlich zur Kritik am Terminus »mit Migrationshintergrund« u. a. Honnens 2017: 254 ff. und Knappik/Mecheril 2018: 169 ff., bes. 171 ff.). Nur in direkten Zitaten werden die Termini aus dem Original übernommen.

Sinne lässt sich für das Migrationsmotiv im weiteren Sinne eine Intention festhalten: Die Schülerinnen und Schüler sollen über Probleme und Chancen von Migration reflektieren.

Während also der Blick im Migrationsmotiv im engeren Sinne dezidiert auf Schülerinnen und Schüler mit Migrationserfahrungen gerichtet wird, erfolgt im Migrationsmotiv im weiteren Sinne eine Thematisierung der Situation von »Gastarbeitern« sowie von Migrantinnen und Migranten in Deutschland. Gemeinsam ist beiden die einleitende Anbindung an afrikabezogene Inhalte. Insofern ist die Verknüpfung der Themenbereiche Afrika und Migration für das Migrationsmotiv im engeren und im weiteren Sinne ein zentrales Moment, das jedoch Fragen aufwirft. Denn die Schulbuchautorinnen und Schulbuchautoren begründen weder die verschiedenen Afrikabezüge noch legen sie dar, warum diese mit migrationsbezogenen Themen verknüpft werden. Offen bleibt auch, welche Intention mit dem Migrationsmotiv im engeren Sinne überhaupt verfolgt wird und eine Fokussierung auf Schülerinnen und Schüler mit Migrationserfahrungen berechtigen soll. Diesen Beobachtungen soll im Anschluss an die Darlegung der Schulbuchergebnisse in der Motivverortung (Kap. 11.3) nachgegangen werden.

11.1 Migrationsmotiv im engeren Sinne

Charakteristikum:

Afrikabezug

Afrikabezogene Musizierpraxis: Im Kontext einer Einbindung von afrikabezogenen Inhalten sowie Hörbeispielen von Musik aus Afrika werden Schülerinnen und Schüler mit Migrationserfahrungen kurzzeitig in den Fokus gerückt.

Unterrichtsaktion

Musizierpraxis von Schülerinnen und Schülern mit Migrationserfahrungen: Schülerinnen und Schüler mit Migrationserfahrungen sollen vorsingen, vortanzen oder von ihren musizierpraktischen Erfahrungen des einstigen Herkunftslandes erzählen.

Intention

Unbestimmtheitscharakteristik: Weder werden der gesonderte Blick auf Schülerinnen und Schüler mit Migrationserfahrungen und das Interesse an ihrer Musizierpraxis begründet noch Ziele oder Intentionen offengelegt.

Tabelle 3: Charakteristikum des Migrationsmotivs im engeren Sinne

Die Schulbuchdoppelseite *Singen im Leben anderer Völker* aus *Sequenzen Musik Sek. I 5/6* (1976) präsentiert verschiedene Hörbeispiele von Dan (Musik bei der Reisernte), von Pygmäen (Musik beim Jagen, bei einer Beschwörungszeremonie und polyphones Singen von Kindern) sowie von Tunesiern (Amateuraufnahme einer musikalischen Familienvorstellung) und schließt mit folgendem Arbeitsauftrag: „Wenn ihr Kinder von Ausländern in eurer Klasse habt: bittet sie, euch Lieder

aus ihrer Heimat vorzusingen; laßt euch erzählen, bei welchen Gelegenheiten diese Lieder gesungen werden“ (Sequenzen Musik Sek. I 5/6 1976: 9).²⁰⁴ Folglich bilden Gesänge aus Afrika den thematischen Ausgangspunkt, von dem aus der Blick auf jene Schülerinnen und Schüler im Musikunterricht gerichtet wird, die nicht in Deutschland geboren sind. Geographisch gesehen verlagert sich der Fokus vom afrikanischen Kontinent auf Deutschland, um von dort aus auf die verschiedenen Herkunftsländer von Schülerinnen und Schüler mit Migrationserfahrungen zu schauen. Die Aufgabenstellung beinhaltet die Präsentation von Liedern aus den jeweiligen Herkunftsländern und ihre Einbettung in Kontexte. Dabei ist nicht ersichtlich, worauf diese Präsentationen letztlich abzielen sollen, auch im dazugehörigen Lehrerband lassen sich keine Hinweise oder weitere Erläuterungen zu diesem Arbeitsauftrag finden (Sequenzen Musik Sek. I 5/6, Lehrerband 1976: 20 ff.). Markant an diesem Arbeitsauftrag, im Übrigen dem einzigen auf der Doppelseite, ist zudem die indirekte Adressierung ebendieser Schülerinnen und Schüler, durch die den »deutschen Mitschülerinnen und Mitschülern« eine Mittlerfunktion eingeräumt wird. Zur Intention des Migrationsmotivs im engeren Sinne in diesem Schulbuchbeispiel lassen sich nur Vermutungen aufstellen, etwa dass die genannte Aufgabenstellung mit der vordergründigen Intention einhergeht, eine musikalische Performanz von migrierten Schülerinnen und Schülern einzufordern, wobei ungeklärt bleibt, worauf diese abzielen könnte. Diese Unbestimmtheit bezüglich der Intention ist charakteristisch für das Migrationsmotiv im engeren Sinne (Unbestimmtheitscharakteristik).

Abweichend davon bildet in einem weiteren Schulbuchbeispiel nicht Afrika allein den thematischen Ausgangspunkt. Eingebettet in die Doppelseite *Von der Geschichte des Tanzes* ergänzen drei Tänze aus Afrika (ägyptischer Stocktanz, Zulu-Tanz aus Südafrika, Trommeltanz aus Westafrika) Beispiele aus aller Welt (palito 2 2004: 22 f.). In einer der fünf Aufgabenstellungen wird aufgefordert, in Kleingruppen Tanzschritte zu zeigen und erraten zu lassen, um welchen Tanz es sich handelt – eine Aufgabenstellung, die zunächst an alle Schülerinnen und Schüler gerichtet ist. Jedoch wird die Lehrkraft im Lehrerband nicht nur dazu aufgerufen, für diese Präsentationen von Tanzschritten und Bewegungsmustern in Kleingruppen zu motivieren, sondern auch „den Wunsch [zu] äußern, dass Schülerinnen und Schüler anderer ethnischer Herkunft Tänze aus ihrer ursprünglichen Heimat vorstellen“ (palito 2, Handbuch für Lehrerinnen und Lehrer 2006: 29). Durch diesen Wunsch erhalten Schülerinnen und Schüler mit Migrationserfahrungen, ähnlich zu dem vorangegangenen Schulbuchbeispiel, zeitweilig gesondert Aufmerksamkeit. Der

²⁰⁴ Diese Schulbuchdoppelseite dient gleichermaßen als Beispiel für das Funktionsmotiv und wird daher an anderer Stelle ausführlich beschrieben (Kap. 12.2.1).

Fokus wird explizit auf sie gerichtet und grenzt einen bestimmten anderen Teil der Schülerschaft bewusst aus. Eine Begründung oder Intention der Fokussierung auf Schülerinnen und Schüler mit Migrationserfahrungen wird auch in diesem Schulbuchbeispiel nicht dargelegt.

Ein drittes Beispiel für das Migrationsmotiv im engeren Sinne ist im aktuellen Lehrwerk *Musikbuch 1* aus dem Jahr 2012 enthalten, indem *Die Kora aus Westafrika* umfassend vorgestellt wird. Einleitend sollen anhand von Bildern und Hörbeispielen Afrika-Klischees und westeuropäische Vorstellungen über Musik aus Afrika beziehungsweise ihres musikalischen Ausdrucksgestus thematisiert sowie die Vorerfahrungen aller Schülerinnen und Schüler mit Musik aus anderen Kulturräumen gesammelt werden (Musikbuch 1, Handreichungen für den Unterricht 2012: 62, s. dazu Musikbuch 1 2012: 135). Während des anfänglichen Gesprächs über Vorerfahrungen „treten oftmals überraschende Kenntnisse ans Licht“, heißt es in den Erläuterungen zum Unterrichtsverlauf im dazugehörigen Lehrerband: „Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund musizieren evtl. auf traditionellen Instrumenten ihrer Herkunftsländer, ohne dies zuvor in der Klasse thematisiert zu haben“ (Musikbuch 1, Handreichungen für den Unterricht 2012: 62). Während es in den vorangegangenen beiden Schulbuchbeispielen zum Migrationsmotiv im engeren Sinne um das Vorsingen und Vortanzen geht, richtet sich der Schwerpunkt hier auf das Instrumentalspiel, nicht jedoch im Sinne eines praktischen, sondern eines theoretischen Zugangs. Dabei wird die Perspektive erneut auf Schülerinnen und Schüler mit Migrationserfahrungen gerichtet, wobei die Wortwahl »überraschend« auffallend ist und einen Hinweis für eine potenzielle Intention gibt. Es könnte darauf hindeuten, durch diesen Zugang die musizierpraktischen Fähigkeiten und Fertigkeiten der Mitschülerinnen und Mitschüler bekannt machen zu wollen. Allerdings äußern sich die Autorinnen und Autoren auch in diesem Schulbuchbeispiel weder zu Begründungs- noch Intentionenmuster, sodass die Absichten letztlich ungewiss bleiben.²⁰⁵

²⁰⁵ Das Migrationsmotiv im engeren Sinne ist ebenso im Schulbuch *Musik erleben 5* (1998) enthalten: Die Zielsetzungen der Schulbuchseite *Musik aus aller Welt* (Musik erleben 5 1998: 39) beziehen sich neben anderen auf „[p]raktische Demonstrationen von ausländischen Mitschülern“, hierzu heißt es auch, „wertvolle Beiträge besonders ausländischer Schüler [seien] wünschenswert“ (Musik erleben 5, Lehrerhandbuch 1998: 37 f.). Wengleich auf dieser Schulbuchseite ein Ethikmotiv enthalten ist (Kap. 15.4), bleibt unklar, welche Absicht hinter den Demonstrationen respektive Beiträgen von Schülerinnen und Schülern mit Migrationserfahrungen steckt. Anders gehen die Autoren von *Hauptsache Musik 9/10* (1997) vor, die den Fokus zeitweise zwar auch auf die Kategorie »Migrationserfahrungen« richten, hierfür aber ihre Intentionen zumindest implizit offenlegen (Kap. 15.4).

Kurzum ist für das Migrationsmotiv im engeren Sinne kennzeichnend, im Anschluss an einen afrikabezogenen Input die Perspektive auf Schülerinnen und Schüler mit Migrationserfahrungen zu richten und diese aufzufordern, musizierpraktisch tätig zu werden oder von ihrer Musizierpraxis mit traditionellen Instrumenten des einstigen Herkunftslandes zu berichten. Dabei legen die Autorinnen und Autoren nicht dar, welche Intention mit dieser Aufforderung einhergeht. Infolgedessen ist das Migrationsmotiv im engeren Sinne durch intentionale Unbestimmtheit gekennzeichnet, wobei zu hinterfragen ist, warum die Autorinnen und Autoren diese Unklarheit keineswegs aufzulösen versuchen. Wird auf eine Ausführung der Intentionen verzichtet, weil diese als bekannt und offensichtlich eingeschätzt werden? Oder gibt es womöglich keine Intentionen, sodass das Migrationsmotiv im engeren Sinne eher auf eine gut gemeinte Geste der Lehrkraft oder gar auf einen Erwartungsdruck zurückzuführen wäre, man müsse Schülerinnen und Schüler mit Migrationserfahrungen per se gesondert im Musikunterricht einbinden?

11.2 Migrationsmotiv im weiteren Sinne

Charakteristikum:

Afrikabezug

Nordafrika: Am Beispiel von Kulturen aus Nordafrika werden Probleme und Chancen der Begegnung unterschiedlicher Kulturen aufgezeigt.

Unterrichtsaktion

Spiegelung an Nordafrika: Die Darstellung von Problemen und Chancen verschiedener Kulturen aus Nordafrika soll auf das Leben von »Gastarbeitern« und Migranten in Deutschland übertragen werden.

Intention

Reflexionscharakteristik: Im Fokus steht die Intention, anhand der Thematisierung von Problemen und Chancen verschiedener Kulturen Nordafrikas über die Situation von in Deutschland lebenden »Gastarbeitern« und Migranten zu reflektieren.

Tabelle 4: Charakteristikum des Migrationsmotivs im weiteren Sinne

Zwischen den beiden Motiven, dem Migrationsmotiv im engeren und dem im weiteren Sinne, besteht zwar angesichts desselben Fokus Migration ein thematischer Zusammenhang. Dennoch unterscheiden sie sich in Bezug auf ihr jeweiliges Charakteristikum. Im Unterschied zum Migrationsmotiv im engeren Sinne wird im Migrationsmotiv im weiteren Sinne nicht zwischen Schülerinnen und Schüler mit versus Schülerinnen und Schüler ohne Migrationserfahrungen differenziert, folglich auch nicht ein bestimmter Anteil der Schülerschaft gesondert adressiert. Vielmehr wird das Thema Migration von dem Radius der Schulklasse auf die Gesellschaft der Bundesrepublik Deutschland ausgeweitet und mit der gesamten Schulklasse betrachtet. Charakteristisch für das Migrationsmotiv im weiteren Sinne ist

die ausschließliche Einbindung von Kulturen aus Nordafrika (nicht Subsahara-Afrika), von denen ausgehend migrationsrelevante Aspekte auf die Migrationsituation in Deutschland projiziert werden sollen (Tabelle 4).

Im Schulbuch *Sequenzen Musik Sek. I 5/6* (1976) steht auf der Doppelseite zum *Singen im Leben anderer Völker* nicht nur eine Aufgabenstellung für „Kinder von Ausländern“ (Kap. 11.1), sondern auch ein Verweis auf in Deutschland lebende »Gastarbeiter«. Anhand eines Berichts über eine Textilfabrik im nordafrikanischen Tunesien, geleitet von Alfons Müller-Wipperfürth aus Deutschland, soll die Situation von »Gastarbeitern« hierzulande gespiegelt werden: „An dem folgenden Beispiel aus Tunesien können wir ähnliche Probleme beobachten, wie sie bei uns für ausländische Arbeiter entstehen“, denn, so heißt es weiter, beim Zusammentreffen von Menschen mit verschiedenen Sitten und Lebensformen am Arbeitsplatz würden fremde Gewohnheiten häufig von Einheimischen missverstanden und missachtet. Im Bericht wird die vermeintliche Gewohnheit tunesischer Arbeiterinnen beschrieben, während der Arbeit zu singen und in den Pausen zu tanzen. Dieses Verhalten aber habe der sogenannte Hosenkönig Müller-Wipperfürth nicht geduldet und fristlose Kündigungen ausgesprochen. Zur Veranschaulichung, „[w]ie sehr das Singen zum Leben der Tunesier gehört“, wird ein Hörbeispiel angeführt, in dem ein tunesischer Vater seine Familie musikalisch vorstellt. Auf diese Weise soll deutlich werden, „was es für die tunesischen Arbeiterinnen bedeutet, entweder alte Gewohnheiten und Lebensbedürfnisse aufzugeben – oder den Arbeitsplatz zu verlieren“ (*Sequenzen Musik Sek. I 5/6 1976: 9*). Durch den einleitenden Hinweis, ähnliche Probleme auch „bei uns“ beobachten zu können, ist eine Übertragung auf Deutschland sowie eine Reflexion möglicher Probleme von »Gastarbeitern« anzunehmen (Reflexionscharakteristik). Zu der Frage, warum ein Beispiel aus Nordafrika für eine Projektion herangezogen wird, gibt es im Lehrerband von *Sequenzen Musik Sek. I 5/6* (1976) einen Anhaltspunkt: Ein Kommentar zur tunesischen Volksmusik lässt mutmaßen, den Aspekt der angesprochenen Fremdheit auditiv unterstützen zu wollen. Tunesische Volksmusik wird darin als dem »arabisch-islamischen Kulturkreis« zugehörig vorgestellt und ihre angenommene Fremdheit wird hervorgehoben: „Der Singstil dieses Beispiels ist unserem Empfinden nach wesentlich fremder als das Singen der afrikanischen Neger“ (*Sequenzen Musik Sek. I 5/6, Lehrerband 1976: 24*). Welche Gründe es für die Schulbuchautoren gegeben haben könnte, ein tunesisches Musikbeispiel heranzuziehen, wird in der Motivverortung dargelegt (Kap. 11.3).

Während die Begegnung verschiedener Nationalitäten in *Sequenzen Musik Sek. I 5/6* (1976) als ein problembelastetes Szenario dargestellt wird, geht es im folgenden Schulbuchbeispiel zum Migrationsmotiv im weiteren Sinne um die Thematisierung

von Chancen: *Musik und Migration* wird im Schulbuch *Spielpläne 3* (2008) am algerischen Popmusikstil Raï exemplifiziert. Als Folge politischer Unruhen im Heimatland Algerien seien viele Raï-Musiker in das Land der ehemaligen Kolonialmacht emigriert, sodass Frankreich heutzutage als das wichtigste Zentrum für die Produktion des algerischen Raï gelte (Spielpläne 3 2008: 208). Nach der Darstellung der Anfänge des Raï in Algerien wird der Blick im Schulbuch auf Frankreich gerichtet, genauer gesagt auf die jugendliche Subkultur maghrebischer Migrantinnen und Migranten namens »génération beurs«. Diese Subkultur grenze sich bewusst von der Generation ihrer Eltern ab und betone ihre »bikulturelle Identität« als Franzosen und Araber. Ebendiese bikulturelle Identität spiegele sich in der Raï-Musik – als kulturelle Ausprägung der Beurs – wider (Spielpläne 3 2008: 209). Zudem wird der Raï-Musik eine gewissermaßen einende Funktion zugeschrieben, denn im Lehrerband wird hierzu erläutert: „Im Raï treffen sich musikalisch und kulturell diese beiden Welten“ (Spielpläne 3, L-Fundus 2008: 105). Für das Migrationsmotiv im weiteren Sinne bedeutend sind die im Lehrerband genannten Intentionen, nicht nur „über die Komplexität kultureller Identitäten in einer globalisierten Welt zu reflektieren“, sondern ebenso „über die Situation von Migranten in Deutschland nachzudenken“ (Spielpläne 3, L-Fundus 2008: 105). Identisch mit erstgenanntem Beispiel aus *Sequenzen Musik Sek. I 5/6* (1976) wird der Blickwinkel folglich ausgehend von der Darstellung eines nordafrikanischen Landes auf in Deutschland lebende »Gastarbeiter« beziehungsweise Migrantinnen und Migranten gerichtet und zur Reflexion ihrer Situation angeregt. Ein grundlegender inhaltlicher Unterschied aber besteht darin, im ersten Beispiel Probleme, im zweiten hingegen Chancen anzusprechen.

Ein drittes, aktuelles Schulbuchbeispiel ist dem Migrationsmotiv im weiteren Sinne zwar zuzuordnen, obwohl es das Charakteristikum nicht in gleicher Weise wie die zwei vorangegangenen Schulbuchbeispiele aufweist. Im folgenden Beispiel zeigt sich aber ein bedeutender (historischer) Perspektivwechsel: Im Unterschied zu den Schulbuchbeispielen, in denen Nordafrika den thematischen Ausgangspunkt bildet, arbeitet das folgende Beispiel ohne eine inhaltliche Referenz zu Nordafrika und somit ohne eine Projektion: Von vornherein wird der Blick auf die Migrationssituation in Deutschland gerichtet und überdies Geflüchtete aus Afrika wahrgenommen. Das Schulbuch *Soundcheck 3* (2016) stellt unter dem Titel *Kulturelle Vielfalt* unter anderem ein von Liedermacher Heinz Ratz initiiertes Flüchtlingsprojekt vor. Aus 20 geflüchteten Musikerinnen und Musikern bildete Ratz im Jahr 2011 das Ensemble *The Refugees*, in dem auch Geflüchtete aus Afrika musizieren (Gambier und Ivorer, *Soundcheck 3* 2016: 139). Insofern geht es in diesem Schulbuchbeispiel nicht um eine Spiegelung an Kulturen aus Nordafrika, sondern zum ersten Mal wird das Augenmerk auf in Deutschland lebende Afrikanerinnen

und Afrikaner gerückt. Obwohl im Lehrerband keine Ziele zu dieser Projektvorstellung genannt werden, lässt sich aus den Aufgabenstellungen eine auf Reflexion abzielende Intention ableiten. Durch die Projektbeschreibung werden die Schülerinnen und Schüler zunächst für die problematische Situation geflüchteter Musiker in Deutschland sensibilisiert. Betont wird insbesondere ihre Isolation und die Schwierig- bis Unmöglichkeit, musikalisch aktiv zu sein. Eines der beiden Hörbeispiele stammt von REVELINO, einem aus der Elfenbeinküste geflüchteten Reggae-Sänger, der in seinem Song *Babylon* die innenpolitische Situation Deutschlands und den Umgang mit Geflüchteten kritisiert: „Flüchtlinge sind keine Kriminellen, Flüchtlinge sind keine Mörder. Warum sind wir immer eingesperrt in einer Art Gefängnis, das ihr Lager nennt?“ (Soundcheck 3, Materialien für Lehrerinnen und Lehrer 2017: 131). Neben dieser Problemdarstellung wird zugleich am Beispiel von Heinz Ratz eine Chance veranschaulicht, durch persönliches Engagement „die Isolation der Flüchtlinge zu durchbrechen“. Die Aufgabenstellungen sehen vor, sich als Erstes in das Befinden der Musikerinnen und Musiker in den Flüchtlingslagern zu versetzen und der Frage nachzugehen, welche Möglichkeiten sie hätten, sich mit ihrer Musik öffentlich zu präsentieren. Darüber hinaus werden die Schülerinnen und Schüler zu einer sozialen Handlung angeregt, nämlich Kontakt mit einer Flüchtlingsinitiative in der Nähe aufzunehmen und sich nach Musikerinnen und Musikern zu erkundigen (Soundcheck 3 2016: 139); was jedoch im Anschluss an eine solche Erkundung geschehen soll und welche Absicht dieser Kontaktaufnahme zugrunde liegt, bleibt offen. Hier zeigt sich eine Parallele zur Unbestimmtheitscharakteristik des Migrationsmotivs im engeren Sinne, die ebenfalls Fragen zur Intention unbeantwortet lässt.

Im Vergleich der drei Schulbuchbeispiele ist bei letzterem markant, dass zwar auf eine Spiegelung der Situation in nordafrikanischen Kulturen verzichtet wird, stattdessen aber unmittelbar Probleme und Chancen von Geflüchteten aus Afrika in Deutschland dargestellt werden. Dies hat einen Perspektivwechsel zur Folge, nämlich nicht die Betrachtung, Reflexion und Projektion eines geographisch sehr fern liegenden Aspekts, sondern den Fokus auf die nahe Umgebung, auf Geflüchtete im eigenen Land zu richten. Im Vergleich der drei Schulbuchbeispiele ist weiterhin festzuhalten, dass zwar nicht die Autorinnen und Autoren von *Sequenzen Musik Sek. I 5/6* (1976), aber von *Spielpläne 3* (2008) und *Soundcheck 3* (2016) der dargebotenen Musik eine völkerverbindende Funktion zuschreiben: Im Raï etwa treffe sich die arabische und französische Welt sowohl musikalisch als auch kulturell, während am Beispiel des Ensembles *The Refugees* betont wird, „[i]n der Musik treffen sich alle Kulturen“ (Spielpläne 3, L-Fundus 2008: 105 und Soundcheck 3, Lehrerband 2017: 131).

11.3 Motivverortung: »Migration«

Die Analyse afrikabezogener Inhalte in Schulbüchern zeigt, wie die Themenbereiche Afrika und Migration miteinander verknüpft werden. Diese Verknüpfung ist für das Migrationsmotiv im engeren und im weiteren Sinne zentral: Ausgehend von afrikabezogenen Inhalten wird der Blick zum einen auf Schülerinnen und Schüler mit Migrationserfahrungen (Migrationsmotiv im engeren Sinne), zum anderen allgemein auf »Gastarbeiter« sowie Migrantinnen und Migranten in Deutschland gerichtet (Migrationsmotiv im weiteren Sinne).

In der folgenden Motivverortung werden vier Beobachtungen zum Migrationsmotiv im engeren und im weiteren Sinne herausgegriffen und näher beleuchtet. Im Hinblick auf das Migrationsmotiv im engeren Sinne geht es (1) um die Vorgehensweise, den Fokus ausgehend von afrikabezogenen Inhalten auf Schülerinnen und Schüler mit Migrationserfahrungen zu richten, (2) um die Etikettierung kollektiver Diversitäten durch die gesonderte Fokussierung auf Schülerinnen und Schüler mit Migrationserfahrungen und (3) um die Unbestimmtheitscharakteristik, also die ungeklärten Intentionen. Bezüglich des Migrationsmotivs im weiteren Sinne wird abschließend diskutiert, (4) warum Nordafrika als Ausgangspunkt und als Spiegelung dienen könnte.

(1) Migrationsmotiv im engeren Sinne: Von afrikabezogenen Inhalten zu Schülerinnen und Schülern mit Migrationserfahrungen

Charakteristisch für das Migrationsmotiv im engeren Sinne ist die Vorgehensweise, den Fokus von einem Afrikabezug auf Schülerinnen und Schüler mit Migrationserfahrungen zu lenken. Wichtig zu ergänzen ist der Hinweis, dass in den Schulbüchern nie gesondert Schülerinnen und Schüler mit afrikanischen Migrationserfahrungen angesprochen werden und in dieser Hinsicht ein Afrikabezug begründet wird. Vielmehr erscheint die Einbindung afrikabezogener Inhalte als ein Umweg, um im Anschluss daran sämtliche Schülerinnen und Schüler mit Migrationserfahrungen ins Zentrum zu rücken. Gründe für eine solche Vorgehensweise werden nicht geäußert und bleiben daher spekulativ (vgl. Tabelle 3). Überdies sind im Diskurs der Interkulturellen Musikpädagogik keine Bemühungen bekannt, die einen Bogen von Afrika zu Schülerinnen und Schüler mit Migrationserfahrungen zu spannen versuchen und somit Aufschluss über mögliche Gründe geben könnten.

Eine – wenn auch mittelbare – Verknüpfung von afrikabezogenen Inhalten und der Adressierung von Schülerinnen und Schülern mit Migrationserfahrungen findet sich nach bisherigem Erkenntnisstand als Erstes (und Einziges) in Siegmund Helms' Publikation *Außereuropäische Musik* (1974). Innerhalb des Kapitels *Gründe*

für eine verstärkte Einbeziehung außereuropäischer Musik reagiert Helms auf „Gastarbeiterkinder, z. B. aus der Türkei“ und stellt die Forderung, „unsere Schüler mit fremden Musikstilen, etwa dem türkischen, vertraut zu machen“ (Helms 1974a: 6). Bei näherer Betrachtung muss hingegen eingeräumt werden, dass Helms keinen Bogen von seinen afrikabezogenen Materialien zu Schülerinnen und Schülern mit Migrationserfahrungen spannen möchte, sondern vielmehr begründet, warum insbesondere türkische Musik im Unterricht behandelt werden sollte. Vor dieser Begründung ist verständlich, warum Helms für den Bereich „Vorderer Orient“ insbesondere Musikbeispiele aus der Türkei präsentiert (Helms 1974a: 1 und 21).

Neben diesem mittelbaren Zusammenhang in Helms' Publikation gibt es in der Fachliteratur keine weiteren Anhaltspunkte, die auf eine Zusammenführung der Inhalte Afrika und Migration schließen lassen. Im Gegenteil, erst in den 1980er-Jahren beginnt, nach den vereinzelt Forderungen und Bemühungen in den 1970er-Jahren, eine gezielte Erarbeitung des Themas Migration, jedoch fernab von afrikabezogenen Inhalten. Nichtsdestoweniger zeigt die Analyse von Schulbüchern, dass die Themenbereiche durchaus vermischt werden, etwa Begründungen aus dem Kontext der migrationsbezogenen Perspektive auf die musikkulturelle übertragen werden (Kap. 2.2.2) oder – wie am Beispiel des Migrationsmotivs im engeren Sinne deutlich wird – afrikabezogene Inhalte als Einstieg für Fokussierungen auf Schülerinnen und Schüler mit Migrationserfahrungen fungieren.

(2) Migrationsmotiv im engeren Sinne: »Schülerinnen und Schüler mit Migrationserfahrungen« – Etikettierung kollektiver Diversitäten und die Ambivalenz der Interkulturellen Musikpädagogik

Ein weiteres Merkmal des Migrationsmotivs im engeren Sinne ist die Fokussierung auf »Schülerinnen und Schüler mit Migrationserfahrungen«. Solcherart Kategorien sind als „Etikettierungen kollektiver Diversitäten“ (Barth/Honnens 2022: 155) zwar mitunter notwendig, etwa für ethnologische, sozialwissenschaftliche oder kulturwissenschaftliche Forschungszwecke.²⁰⁶ Im Musikunterricht aber führt eine solche Ethnisierung zu einer Abgrenzung und löst somit einen Sonderstatus überhaupt erst aus, was seit Jahrzehnten immer wieder moniert wird (erstmalig s. u. Merkt 1983). Dorothee Barth und Johann Honnens beschreiben dieses Vorgehen anhand eines sehr eindrücklichen Beispiels, „wo ein *ausländisch aussehendes* Kind, das sich eigentlich ‚normal‘ (also inkludiert) fühlt, von der Lehrkraft erst exkludiert wird, um vielleicht dann – vermutlich gut gemeint – wieder inkludiert zu werden.“ Dabei

²⁰⁶ Vgl. hierzu die ethnomusikologischen Forschungsbeispiele im *Unterkapitel (4) Migrationsmotiv im weiteren Sinne: Warum Nordafrika?*, die auf Kategorien wie »türkische Migrantinnen und Migranten« oder »afrikanische Migrantinnen und Migranten« angewiesen sind.

lerne das Kind vor allem, nicht so richtig dazuzugehören, anders und divers zu sein (Barth/Honnens 2022: 155, Hervorhebungen im Original).

Diese Etikettierung kollektiver Diversitäten ist als fester Bestandteil des Migrationsmotivs im engeren Sinne in Schulbüchern enthalten, deren Publikationsjahre nahezu vier Jahrzehnte umspannen. Ein Vergleich der Schulbuchbeispiele im Zeitraum von 1976 bis 2012 zeigt zwar einerseits eine Kontinuität hinsichtlich der Sonderstellung von Schülerinnen und Schülern mit Migrationserfahrungen auf. Andererseits lassen sich sprachliche Veränderungen feststellen, die eine veränderte Sichtweise auf pauschalisierende Zuschreibungen zumindest andeuten: In *Sequenzen Musik Sek. I 5/6* (1976) liegt das Interesse auf Liedern aus der »Heimat«, somit wird unterstellt, das Herkunftsland dieser »Kinder von Ausländern« sei (noch immer) ihre Heimat. Erst Jahre später ändert sich diese Gleichsetzung des Heimat- und Herkunftsbegriffs hin zu einer offeneren Sichtweise, Heimat nicht als durch den Geburtsort festgelegt zu sehen. Während in *palito 2* (2004) noch von ihrer »ursprünglichen Heimat« gesprochen wird, verwenden die Autorinnen und Autoren von *Musikbuch 1* (2012) nicht den Begriff »Heimat«, sondern »Herkunftsland«, sodass der Geburtsort nicht mit der Attribuierung einer heimatbezogenen Identität gleichgesetzt wird. Im Vergleich der Schulbuchbeispiele ist eine weitere Veränderung auffällig: Im *Musikbuch 1* (2012) setzen die Autorinnen und Autoren nicht mehr voraus, dass Schülerinnen und Schüler mit Migrationserfahrungen über musizierpraktische Erfahrungen aus ihrem einstigen Herkunftsland verfügen und Lieder, Tänze oder Instrumente vorstellen können. Vielmehr wird auf die Möglichkeit von bestehenden Vorerfahrungen aufmerksam gemacht, sie „musizieren evtl. auf traditionellen Instrumenten ihrer Herkunftsländer, ohne dies zuvor in der Klasse thematisiert zu haben“ (Musikbuch 1, Handreichungen für den Unterricht 2012: 62, s. o.). Warum dezidiert nach traditionellen Instrumenten gefragt wird, bleibt unklar.

Die aufgezeigten sprachlichen Veränderungen spiegeln Ansätze des Theoriediskurses wider, die innerhalb der migrationsbezogenen Perspektive der Interkulturellen Musikpädagogik in den vergangenen Jahrzehnten geführt wurden. Um die Ergebnisse des Migrationsmotivs an diesen Theoriediskurs anzubinden, werden nachfolgend wesentliche Aspekte der diskursiven Auseinandersetzung mit ethnischen Zuschreibungen und damit einhergehend dem Kulturbegriff im Allgemeinen herausgegriffen sowie exemplarische Literaturbelege angeführt. Dass es sich hierbei angesichts der immensen Fülle an Publikationen nur um eine holzschnittartige Darstellung gehen kann, ist selbstredend.²⁰⁷

²⁰⁷ Einen Einblick in die Vielzahl an Publikationen zum Theoriediskurs gibt eine umfangreiche Synopse von Bernd Clausen, in der Publikationen (empirische Untersuchungen, Analysen und

Bemühungen, den Kulturbegriff differenzierter zu betrachten, gab es schon in den 1970er-Jahren (etwa Antholz 1970: 122 ff., hierzu auch Ott 2008: 14). Kritisch äußert sich Kurt-Erich Eicke, der mexikanische Musik für den Musikunterricht aufbereitete, über die Vorstellung von homogenen (Fremd-)Kulturen und fordert bereits in einem Aufsatz aus dem Jahr 1976, mithilfe einer fächerübergreifenden Orientierung aus den Fachwissenschaften Ethnologie, Soziologie und Sozialpsychologie eine differenziertere Haltung einzunehmen: „Es ist also notwendig, die Kultur eines Landes oder Volkes in ihrer inneren Differenziertheit in den Blick zu bekommen, wenn man allgemeine Aussagen über ihre Beschaffenheit machen oder Materialien zu ihrer Erarbeitung in den Schulen entwickeln will“ (Eicke 1976 †: 18). Zwanzig Jahre nach Eickes Forderung wird dieser Aspekt der inneren Differenziertheit einer Kultur im Transkulturalitätskonzept erneut aufgegriffen, in Folge dessen nicht nur eine intensive Auseinandersetzung mit dem Kulturbegriff, sondern – wie nachfolgend aufgezeigt wird – eine kritische Reflexion und differenziertere Sichtweise auf die Etikettierung »Schülerinnen und Schüler mit Migrationserfahrungen« vorangetrieben wird: Das von Wolfgang Welsch erarbeitete Transkulturalitätskonzept brachte Volker Schütz in den musikpädagogischen Diskurs ein, zunächst um das von ihm beobachtete außergewöhnliche Interesse von Musikpädagoginnen und Musikpädagogen an »schwarzafrikanischer Musikkultur« theoretisch zu fundieren (Kap. 9.3 und Schütz 1996d: 76 ff.).²⁰⁸ In der Auslegung Wolfgang Welschs äußert sich Transkulturalität sowohl auf einer Makro- als auch auf einer Mikroebene: Mit Blick auf die Makroebene stellt Welsch heraus, moderne Kulturen seien weder klar zu konturieren noch eindeutig voneinander abzugrenzen, sondern vielmehr „miteinander verflochten“. Hinsichtlich der Mikroebene prägte Welsch den vielzitierten Terminus »kultureller Mischling«, um mithilfe dessen die eigene Identitätsbildung und die Wahlmöglichkeit verschiedener Lebensformen und Lebensstilen aufzuzeigen (Welsch 1994: 11 f.).²⁰⁹ Obwohl Welschs Transkulturalitätskonzept innerhalb

Lehrwerke) zum musikpädagogischen Fachdiskurs über Inter-/Multi- und Transkulturalität für den Zeitraum 1905 bis 2019 zusammengestellt sind (Clausen 2020: 303 ff., bes. 316 ff.). Überaus umfangreiche Literaturlisten sind auch digital von Wolfgang Martin Stroh und Thomas Ott zusammengestellt worden: <https://www.interkulturelle-musikerziehung.de> (21.1.2021).

²⁰⁸ Schütz überträgt auch an anderer Stelle das Transkulturalitätskonzept auf musikpädagogische Belange (u. a. Schütz 1996b: 100 ff.) und plädiert in einem Aufsatz über *Interkulturelle Musikerziehung* in einer Fußnote für die Verwendung des Terminus »transkulturelle Musikerziehung« (Schütz 1997b: 7, Fußnote 15). Schließlich überschreibt er einen kurz darauf erschienenen Aufsatz programmatisch mit dem Titel *Transkulturelle Musikerziehung*, entfaltet dort ausführlich diesen Terminus und fordert ein Umdenken (Schütz 1998c: 1 ff.).

²⁰⁹ Den Transkulturalitätsbegriff verwendete Karl-Heinz Dickopp schon Mitte der 1980er-Jahre, um für eine »transkulturelle Pädagogik« zu plädieren, in der die Fokussierung auf den Einzelnen – eine »personale Erziehung« – als notwendig erachtet wird: „Ob deutsche oder ausländische Schüler – alle sind sie Individuen, unterschiedlich begabt und kulturell geprägt, verschiedenster sozialer Herkunft mit je eigenen Erwartungen und Wünschen“ (Dickopp 1986: 42 und 44, s. a.

des musikpädagogischen Diskurses zunächst auf große positive Resonanz stößt, wird die Kritik an diesem stetig breiter.²¹⁰ In anderen wissenschaftlichen Auseinandersetzungen fällt das Urteil über diesen Ansatz scharf und eindeutig aus, beziehend auf die Vorstellung von Interkulturalität, dem Anspruch, eine plausible Gegenwartsdiagnose zu liefern sowie der inneren logischen Richtigkeit (Uerlings 2017: 105). Der Germanist Herbert Uerlings etwa fasst zusammen: „Sein [Welschs] Begriff von Transkulturalität beruht auf der Diskreditierung von Interkulturalität, die zu diesem Zweck verzerrt wird zum Ausdruck eines kulturmonadischen Denkens“ (Uerlings 2017: 105, für den philosophischen Diskurs u. a. Weidtmann 2016: 31 ff.). Überdies hat Welsch seinem Ansehen aufgrund seiner unzulänglichen Herder-Rezeption selbst geschadet.²¹¹

Nichtsdestoweniger bringt die musikpädagogische Diskussion um das Transkulturalitätskonzept die Virulenz hervor, den Kulturbegriff an sich zu hinterfragen und verschiedene Verwendungsweisen zu klären (Barth 2000: 27 ff., Barth 2007a: 31 ff., bes. 39 ff., Hammel 2007: 1 ff., Krause 2007: 53 ff., Cvetko 2008: 101 ff., Reiners 2012: 11 ff., Gies 2013: 87 ff., am ausführlichsten Barth ²2013a).²¹² Aus dieser kritischen Auseinandersetzung mit dem Kulturbegriff, die nach Einschätzung von Jens Knigge als „das zentrale Thema des Theoriediskurses der Interkulturellen Musikpädagogik“ (Knigge 2012: 53) gilt, folgte ebenso eine kritische Reflexion der

Böhle 1993: 18). Reinhard Böhle verweist in diesem Zusammenhang auf einen Aufsatz von Helmut Essinger aus derselben Sammelschrift, allerdings ist der Terminus »transkulturell« in diesem nicht enthalten, auch kann ein Transkulturalitätsgedanke nicht nachvollzogen werden (Essinger 1986: 71 ff., s. a. Böhle 1993: 18).

²¹⁰ Zur Kritik an der Theorie dieses Konzepts im Allgemeinen sowie zum Verständnis der Mischlingsmetaphorik im Speziellen: Ott 2006: 372 f., Ott 2008: 14, ausführlichere Kritik in Mendivil 2012: 43 ff., bes. 57 ff., Reiners 2012: 25 ff., Barth ²2013a: 160 f., Clausen 2013b: 16 ff., bes. 18, Honnens 2017: 253 f., Cvetko, A. 2018: 21 ff., bes. 24 f., Honnens 2020: 18 ff., Barth/Honnens 2022: 157 f.

²¹¹ Herders Kulturbegriff als hermetisch zu verstehen, führt diskursübergreifend zu großem Unverständnis (u. a. Fischer 2006: 175 ff., Auernheimer ²2008: 149 ff., bes. 172 f., für die Musikpädagogik ausführlich Cvetko 2008: 100 ff., Cvetko 2014: 301 ff. und Cvetko, A. 2018: 18 ff. Für weitere Literaturverweise auf die Herder-Forschung außerhalb der Musikpädagogik s. Cvetko 2008: 100 ff.). Beanstandet wird insbesondere, ein einziges Sinnbild von Herder zu zitieren, das suggeriere, Nationen seien wie Kugeln, die sich gegenseitig abstoßen – dabei habe Herder Kulturen kaum hermetisch verstanden (Hofmann 2012: 151 ff., Cvetko 2013: 187). Die unzulängliche Rezeption habe schließlich dazu geführt, dass sich Herders vermeintlich hermetischer Kulturbegriff in der musikpädagogischen Forschung zuweilen als Mythos verfestigt habe (Cvetko, A. 2018: 20). Dagegen schreibt Herder über den Begriff »Kultur« oder das, „was W i r Cultur nennen“, selbst: „Nichts ist unbestimmter als dieses Wort und nichts ist trüglicher als die Anwendung desselben auf ganze Völker und Zeiten“ (Herder 1784, ND 1887: 4, s. a. Cvetko 2008: 109).

²¹² Neben exemplarischen Vorschlägen, das Transkulturalitätskonzept weiterzudenken (u. a. Barth 2018c: 32 f.), folgen die Unterbreitung weiterer Termini: eine »transformative transkulturellen Musikvermittlung« (Kiwi Menrath 2018: 15 ff.), »Hyperkulturalität« (Hofner 2012: 94 und 96) und »Transdifferenz« (Knigge/Niessen 2012: 69 und Schmidt 2015: 61 ff.).

homogenen Zuschreibungen von Schülerinnen und Schülern mit Migrationserfahrungen zur Musikkultur ihres einstigen Herkunftslandes (oder das ihrer (Groß-)Eltern). Dargelegt am »ethnisch-holistischen Kulturbegriff« merkt Dorothee Barth die Problematik einer Gleichsetzung von »Kultur« und »Ethnie« an, die sich seit den 1970-Jahren in der Thematisierung der ‚Herkunftskultur‘ manifestiert: Diesem statischen und vereinheitlichenden Kulturverständnis liegt die Überzeugung zugrunde, die Zugehörigkeit zu einer ethnisch bestimmten Kultur erfolge ausschließlich durch Abstammung. Entwicklungen in den Zuwandererkulturen blieben unberücksichtigt, sodass die Gefahr bestünde, die tatsächlich gelebten musikalisch-ästhetischen Praxen von Schülerinnen und Schülern mit Migrationserfahrungen zu unterlaufen und stattdessen an den Imaginationen über die jeweiligen Herkunftsländer festzuhalten. Dies hätte eine Verstärkung oder gar Neukonstruktion von ethnischen Stigmatisierungen zur Folge (Barth ²2013a: 88 ff. und 109).

Daher plädiert Barth für die Verwendung eines »bedeutungsorientierten Kulturbegriffs«²¹³, nach dem Menschen dann derselben Kultur angehören, „wenn sie die Prozesse der Bedeutungsgenerierung und Bedeutungszuweisung in Bezug auf den gegenständlichen Inhalt von Urteilen oder konkrete Handlung in ihren Erscheinungsformen teilen“ (Barth ²2013a: 166, zur »Bedeutungskonstruktion« im Musikunterricht s. Krause-Benz 2014: 1 ff., kritisch hierzu Blanchard 2019: 32 ff., v. a. 36). Identität zeige sich hierbei laut Barth vielmehr in der Fähigkeit, deutende Erklärungen für die Teilnahme an verschiedenen kulturellen Praxen zu finden, anstelle in einer ethnisch bestimmten Kultur verwurzelt zu sein (Barth 2007a: 44). Für Lehrende heiße dies insofern ein Umdenken im Hinblick auf Schülerinnen und Schüler mit Migrationserfahrungen, als im Unterricht nicht auf kollektive ethnische Zuschreibungen und ausschließliche Betrachtungen von Traditionen des Herkunftslandes zurückgegriffen, sondern der Fokus auf die musikalisch-ästhetischen Verortungen, die individuellen musikalischen Vorlieben und Abneigungen sowie die der Musik zugewiesenen Bedeutungen ausgerichtet werden müsste (Barth 2007b: 33 und Barth ²2013a: 90). Mit der Abwendung vom ethnisch-holistischen und der Hinwendung zum bedeutungsorientierten Kulturbegriff wird zudem grundlegenden Erkenntnissen der Identitätsforschung Rechnung getragen, in der die Bedeutung von individuellen Biographien und die Vorstellung von wählbaren und veränderbaren Identitäten zugenommen hat (Barth 2007a: 48, Krause 2007: 56, Barth

²¹³ Der von Barth ebenfalls beschriebene »normative Kulturbegriff« ist für eine Motivverortung des Migrationsmotivs im engeren Sinne irrelevant, da sich dieser laut Barth in Unterrichtsmaterialien zu interkultureller Kunstmusik europäischer Tradition finden lasse und darauf ausgerichtet sei, eine objektive Seite von Kultur zu vermitteln, folglich ein musikalisches Kunstwerk angemessen rezipieren und beurteilen zu können (Barth ²2013a: 36 und 39).

2012a: 162 f., Barth 2012b: 78, Rolle 2012: 166).²¹⁴ Ein solches Umdenken zeigt sich im Migrationsmotiv im engeren Sinne bislang nicht. Die Kategorie »Schülerinnen und Schüler mit Migrationserfahrungen« bleibt offenbar bestehen und der Fokus liegt weiterhin auf dem Interesse an den (einstigen) Herkunftsländern, auch wenn sprachliche Veränderungen auf eine Sensibilisierung für ethnische Zuschreibungen hindeuten.

Johann Honnens deckt in einer Untersuchung über die *arabesk*-Rezeption von Jugendlichen auch positive Funktionen von Ethnizitäten auf. Daher ergänzt er in Bezug auf den bedeutungsorientierten Kulturbegriff nach Barth, dieser beschränke sich nicht auf das Teilen gemeinsamer Bedeutungen in Bezug auf bestimmte Objekte oder Handlungen, sondern könne sich gleichermaßen auf Nationen und Ethnien beziehen (Honnens 2017: 247 ff.). Zudem stellt er in einer historischen Kontrastierung heraus, der Fokus habe in den 1980er- und 1990er-Jahren auf einer wertschätzenden Rekonstruktion von ethnisch-kulturellen Identitäten gelegen, während die Diskussion seiner Einschätzung nach seither um ihre Dekonstruktion kreise (Honnens 2018: 5, ausführlich Honnens 2017: 241 ff.). Bewusst zugespitzt formuliert er weiter, es entstehe der Eindruck, „dass jugendkulturelle, popkulturelle und migrantische Kulturanteile im Musikunterricht erwünscht sind, dass ethnisch-kulturelle Identitätskonzepte möglichst draußen bleiben sollen, insbesondere wenn sie irgendwie vereindeutigend erscheinen“ (Honnens 2018: 6). Und auch wenn Honnens der Notwendigkeit, Homogenisierungen zu dekonstruieren, zustimmt, sieht er das Plädoyer, Lehrende sollten im Musikunterricht möglichst gänzlich auf herkunftskulturelle Differenzzuschreibungen verzichten, kritisch, weil natio-ethno-kulturelle²¹⁵ Differenzen auch Ressourcen der Selbstpositionierung darstellen (Honnens 2017: 246 und 262 f., s. a. Honnens 2018: 6 ff.).²¹⁶

²¹⁴ Im Übrigen wird Identitätsstiftung im gegenwärtigen ethnomusikologischen Diskurs häufig als wichtigste Funktion von Musik angesehen, seit den 1970er-Jahren habe das Thema Identität in der Ethnomusikologie an Bedeutung gewonnen (Nettl 2005: 247, s. a. Grupe 2011: 10 und 27). Auf den Identitätsbegriff, die Abgrenzung zwischen »personaler« und »kollektiver« Identität sowie »personaler kultureller« und »kollektiver kultureller Identität« soll an dieser Stelle nicht näher eingegangen werden (kritisch zu letzterem u. a. Mecheril 2003: 11).

²¹⁵ Der Ausdruck »natio-ethno-kulturell« geht auf Paul Mecheril zurück, der mit dieser neologistischen Begrifflichkeit zum einen auf die diffuse und unklare Abgrenzung der Konzepte von Nation, Ethnie/Ethnizität und Kultur in Wissenschaft und Alltagsverständnis hinweisen möchte. Zum anderen impliziere dieser Ausdruck Mecherils die migrationspädagogische Annahme, dass migrationsgesellschaftliche Zugehörigkeitsordnungen und Differenzverhältnisse von einer ebenso diffusen und imaginären ‚Wir‘-Einheit bestimmt werden (Mecheril 2010: 14 und Mecheril 2016: 15 f., s. a. Honnens 2017: 26 f.).

²¹⁶ Über projektive versus inszenierte Ethnisierung sowie allgemein über Homogenisierung versus Heterogenisierung ist verschiedentlich diskutiert worden: Vgl. etwa die Unterscheidung zwischen »projektiver« und »symbolisch inszenierter Homogenität« (Ott 2012a: 4 ff., zur »Hetero-

Nunmehr ist die Interkulturelle Musikpädagogik einer Ambivalenz ausgesetzt: Einerseits sollen (ethnisierende) Homogenisierungen dekonstruiert und der Fokus auf das Individuum gelenkt werden. Die Abgrenzung des Terminus »Kultur« von »Ethnie« und die Betrachtung individueller Bedeutungszuweisungen ziehen eine Abwendung herkunftskultureller Identitätszuschreibungen sowie eine Auflösung des Terminus »Schülerinnen und Schüler mit Migrationserfahrungen« mit sich. Andererseits wird der Fokus auf Migration durch mindestens drei Forderungen aufrechterhalten: Erstens wird aufgrund der erwiesenen schulischen Benachteiligung von Schülerinnen und Schülern mit Migrationserfahrungen die Notwendigkeit „einer *besonderen* Unterstützung bzw. Aufmerksamkeit“ (Barth/Honnens 2022: 157, Hervorhebungen im Original) herausgestellt. Zweitens werden im Zuge der Flüchtlingsbewegung seit 2015 musikpädagogische Überlegungen zum Thema *Musikunterricht mit geflüchteten Schülerinnen und Schülern* veröffentlicht.²¹⁷ In Abhängigkeit zur Migrationsform (Fluchtmigration) werden Schülerinnen und Schüler als »geflüchtete« gesondert in den Fokus gerückt. Drittens verhindert die Forderung nach Anerkennung eine Loslösung von migrationsbezogenen Aspekten. Barth und Honnens etwa stellen die Wichtigkeit heraus, Selbstverortungen von Schülerinnen und Schülern anzuerkennen und die für sie möglicherweise bedeutsamen „natio-ethno-kulturellen Zugehörigkeiten“ wertzuschätzen (Barth/Honnens 2022: 156 und 160 f.). Dieser Ambivalenz – „Aufmerksamkeit auf etwas zu legen, was man eigentlich abschaffen möchte“ – sei man sich in der Interkulturellen Musikpädagogik durchaus bewusst (Barth 2018b: 548, s. a. Barth/Honnens 2022: 161 und 163).

Demgegenüber unterbreitet Thade Buchborn einen konkreten musikdidaktischen Vorschlag, der sich unmittelbar an das Migrationsmotiv im engeren Sinne anschließen lässt und auch die Ambivalenz des Theoriediskurses aufzulösen versucht: Anstelle einer Fokussierung auf Schülerinnen und Schüler mit Migrationserfahrungen fordert Buchborn einen erweiterten Blick: Alle Lernenden sollten hinsichtlich ihrer

genität« außerdem Ott 2013: 139 ff.) sowie daran anknüpfend zwischen »projizierter« und »symbolisch inszenierter Ethnizität« (Barth 2013c: 50 ff.). Johann Honnens ergänzt, mitunter auch von »projizierten Hybriditäten« sprechen zu müssen (Honnens 2016: 261 und »projektive Hybriditäten« in Honnens 2017: 257 f.). Oliver Kautny und Wolfgang Martin Stroh legen dar, warum ein Unterricht nicht gänzlich auf Heterogenität fokussiert sein darf und eine ausdifferenziertere Wahrnehmung als ein Mittelweg zwischen vereinfachendem projektivem Homogenitätsdenken und einem generellen Verbot von Homogenisierungen als sinnvoll erscheint (Kautny 2012: 17 ff., Stroh 2012: 11 ff.).

²¹⁷ Exemplarisch zu nennen sind u. a. die Herausgabe von Barth (2018a) mit dem Titel *Musik – Sprache – Identität. Musikunterricht mit geflüchteten Jugendlichen* sowie das Themenheft *Migration und Flucht* der Zeitschrift *Diskussion Musikpädagogik*, das als vierte Ausgabe des Jahres 2018 von Christoph Richter herausgegeben wurde. Auch erste Untersuchungen zu den musikalisch-ästhetischen Verortungen von geflüchteten Jugendlichen werden durchgeführt (Barth/Bicker 2017: 18 ff.).

musikkulturellen Erfahrungen, Interessen und Verortungen befragt werden. Durch diesen erweiterten Blick werde deutlich, dass „hybride Überlagerungen und kulturelle Mehrfachverortungen“ keine Besonderheit, sondern den Normalfall darstellen (Buchborn 2020: 19). – Diese überzeugende musikdidaktische Grundhaltung warfen schon einige andere Musikpädagogen Jahrzehnte zuvor in ähnlicher Weise (mit anderen Begriffen) auf, unter anderem Hans Jünger mit seinem programmatischen Aufsatztitel *Prinzipiell interkulturell!* (2003).

(3) Migrationsmotiv im engeren Sinne: Unbestimmtheitscharakteristik

Offen bleibt beim Migrationsmotiv im engeren Sinne nicht nur, welchem Zweck der Afrikabezug mit Blick auf die anschließende Adressierung von Schülerinnen und Schülern mit Migrationserfahrungen dient, sondern auch, welche Intention grundsätzlich mit dem Migrationsmotiv im engeren Sinne verfolgt wird. Denn der gesonderte Fokus und das Interesse an ihrer Musizierpraxis werden weder begründet noch Ziele oder Intentionen offengelegt. Ist die Intention unklar, stellt sich jedoch die Frage, warum eine Fokussierung auf Migrationserfahrungen überhaupt erfolgt und welchen Nutzen eine Kategorisierung der Lernenden in »mit« und »ohne Migrationserfahrungen« in den Schulbuchbeispielen hat.

Um der Unbestimmtheitscharakteristik nachzugehen, wäre es zwar denkbar, Bezüge zum Theoriediskurs herzustellen und zumindest potenzielle Intentionen aufzuzeigen. Allerdings wäre dieses Vorgehen aus zwei Gründen wenig aufschlussreich: Erstens ist das Migrationsmotiv im engeren Sinne in Schulbüchern von 1976 bis 2012 und somit über einen Zeitraum nachgewiesen, in dem im Zuge eines breiten Theoriediskurses verschiedene Ziele eingebracht wurden. Zweitens ist für dieses Migrationsmotiv markant, dass der Fokus nur kurz auf Schülerinnen und Schüler mit Migrationserfahrungen gerichtet wird, etwa durch einen an sie gerichteten Arbeitsauftrag oder einen auf sie aufmerksam machenden Hinweis an die Lehrkraft. Folglich bleibt nicht nur die Intention unklar, sondern auch, was den Arbeitsaufträgen oder dem Hinweis folgen soll: Was geschieht im Unterricht nach dem Vorstellen von Liedern und Tänzen? Inwiefern soll die Lehrkraft auf den Hinweis, möglicherweise musizierten Schülerinnen und Schüler mit Migrationserfahrungen auf traditionellen Instrumenten ihrer Herkunftsländer, reagieren? Was folgt auf die Kenntnis, dass Lernende mit Migrationserfahrungen womöglich Erfahrungen auf einem traditionellen Instrument aufweist? In den Schulbuchbeispielen zum Migrationsmotiv im engeren Sinne bleibt es bei einem kurzen Hinweis auf die potentielle Anwesenheit und explizite Einbindung von Schülerinnen und Schülern mit Migrationserfahrungen. Damit grenzt sich das Motiv von den Weiterentwicklungen des Diskurses der Interkulturellen Musikpädagogik ab und somit bleibt es letztlich der Lehrkraft überlassen, was auf die Aufforderung, ein Lied zu singen, einen Tanz zu

präsentieren oder von Instrumentalerfahrungen zu erzählen, folgen soll und vor allem, welche Intention verfolgt wird. Vor diesem Gesichtspunkt erscheint die Unbestimmtheitscharakteristik noch virulenter.

Aufgrund der genannten Unklarheiten entsteht mit Blick auf das Migrationsmotiv im engeren Sinne der Eindruck, dass es sich um ein Relikt der 1970er-Jahre handelt und nunmehr seit einigen Schulbuchgenerationen fortbesteht. Für eine Begründung dieser Annahme sollen ausgehend von dem Schulbuch *Sequenzen Musik Sek. I 5/6* aus dem Jahr 1976 die Anfänge und die ersten Entwicklungen in Richtung einer Interkulturellen Musikpädagogik in knapper Form gegenübergestellt werden: Das Migrationsmotiv im engeren Sinne erscheint zuerst im Schulbuch *Sequenzen Musik Sek. I 5/6* (1976), das aufgrund des Publikationsjahres als ein frühes Beispiel für die Einbindung von Schülerinnen und Schülern mit Migrationserfahrungen einzuordnen ist.²¹⁸ Ab Mitte der 1970er-Jahre, bekräftigt auch Irmgard Merkt ausgehend von ihren Schulbuchanalysen, seien Materialien in Schulbüchern eingeflossen, die mit Spielliedern und Tänzen auf die Herkunftsländer der Kinder von »Gastarbeitern« reagierte. Zuvor hätten Musiklehrkräfte ihren Unterricht nicht durch neue Inhalte erweitert, sondern im Sinne einer eingangs als notwendig erachteten Assimilation darauf beschränkt, ebendiesen Schülerinnen und Schülern einen „deutschen Musikunterricht“ zu erteilen.²¹⁹ Die allmählich beginnende Suche nach Spielliedern und Tänzen der Herkunftsländer resultierte aus der in Richtlinien verschiedener Bundesländer propagierten Hoffnung, unter anderem durch gemeinsames Singen und Musizieren die Integration²²⁰ positiv zu beeinflussen (Merkt 1993a:

²¹⁸ Auffällig an diesem Schulbuchbeispiel ist außerdem, dass sowohl ein Migrationsmotiv im engeren Sinne als auch gleichzeitig ein Migrationsmotiv im weiteren Sinne enthalten ist, folglich nicht nur auf Schülerinnen und Schüler mit Migrationserfahrungen reagiert, sondern die Situation von »Gastarbeitern« in der Bundesrepublik thematisiert wird. Dieses gleichzeitige Auftreten beider Migrationsmotive innerhalb einer Schulbuchdoppelseite ist ein Alleinstellungsmerkmal, das sich in keinem weiteren Schulbuch wiederholt.

²¹⁹ Auf eine Nachzeichnung der Entwicklung innerhalb der Erziehungswissenschaften – von der *Ausländerpädagogik* hin zur *Interkulturellen Pädagogik* – soll aufgrund der anderenorts zu findenden Fülle an Zusammenfassungen verzichtet werden (u. a. Auernheimer ⁸2016: 38 ff., mit Bezug auf die Interkulturelle Musikerziehung Merkt 1993a: 141 ff., Merkt 1993b: 4 ff., Stroh 2010: 451 ff. und Knigge 2012: 25 ff. sowie hinsichtlich der Zuwanderungen nach Deutschland und Migrationsaspekte im Allgemeinen Göbel/Buchwald 2017: 25 und Merkt 2019: 127 ff.). Herbert R. Koch wandte sich als einer der Ersten diesem Thema in einer Monographie zu. Im „Internationalen Jahr der Erziehung“ veröffentlichte er die Ergebnisse seiner Studie über *Gastarbeiterkinder in deutschen Schulen* (Koch 1970: 8).

²²⁰ Laut Georg Auernheimer unterscheidet sich das Begriffsverständnis von »Integration« im wissenschaftlichen Diskurs vom alltäglichen und politischen Sprachgebrauch. Im letzteren werde »Integration« als eine einseitige Schuldzuweisung verwendet, verbunden mit der ungeduldigen Aufforderung an die Migrantinnen und Migranten, sich schnellstens zu integrieren. Darüber hinaus sei »Integration« im üblichen Sprachgebrauch mit dem Appell verbunden, sich unauffällig zu machen und sämtliche abweichende kulturelle Praktiken aufzugeben (Auernheimer ⁸2016: 23). Zum Bedeutungswandel des Terminus »Integration« s. a. Merkt 2019: 144 ff.

142 ff., s. hierzu auch Merkt 1983: 221 ff.). In diesem historischen Kontext stellt der Arbeitsauftrag in *Sequenzen Musik Sek. I 5/6* (1976), der auf die Kinder von »Gastarbeitern« reagiert, ein Novum dar: „Wenn ihr Kinder von Ausländern in eurer Klasse habt: bittet sie, euch Lieder aus ihrer Heimat vorzusingen; laßt euch erzählen, bei welchen Gelegenheiten diese Lieder gesungen werden“ (*Sequenzen Musik Sek. I 5/6* 1976: 9).

Vergleichend mit einer Analyse von Irmgard Merkt, in der sie erste Schulbuchbeispiele über den Umgang mit türkischer Musik untersucht, ist nochmals zu untermauern: Das Migrationsmotiv im engeren Sinne ist als ein äußerst minimaler Beitrag zu sehen, auf Schülerinnen und Schüler mit Migrationserfahrungen einzugehen. Denn Merkt zeigt in ihrer Analyse ebenfalls Schulbuchbeispiele aus den 1970er-Jahren auf, die aber bereits umfangreicher auf Schülerinnen und Schüler mit türkischer Herkunft eingehen als die wenigen Andeutungen im Schulbuch *Sequenzen Musik Sek. I 5/6* (1976). Mithin gilt ein Einwand Merkts umso mehr für das Migrationsmotiv im engeren Sinne: „Dieser quantitativ kleine Beitrag [...] wirft freilich mehr Fragen auf, als er tatsächlich beantwortet“ (Merkt 1983: 223, zur Schulbuchanalyse s. 221 ff.). Auch wenn Merkt die ersten Versuche als grundsätzlich positiv bewertet, äußert sie Bedenken und fordert ein Umdenken innerhalb des musikpädagogischen Diskurses in Richtung eines »interkulturellen Musikunterrichts« (Merkt 1983: 38 f. und 281 ff.). Angelehnt an die »interkulturelle Erziehung« der Allgemeinen Pädagogik setzt Merkt eine gleichwertige Betrachtung der Kulturen voraus, um Gemeinsamkeiten und Unterschiede zu thematisieren, wobei Erstere im Zentrum stehen. Insofern handele es sich nicht mehr um eine Sondermaßnahme für Schülerinnen und Schüler mit Migrationserfahrungen, sondern richte sich an alle Lernenden und gehe weit über die Absicht einer positiven Beeinflussung der Integration hinaus: Orientiert „an einem Lernen durch Musik“ seien musikimmanente Lernziele in den Dienst der affektiven und sozialen gestellt, um somit das oberste Lernziel – „der Wille zu Kommunikationsfähigkeit und zu Toleranz, der Wille zu gesellschaftlichem Frieden“ – zu erreichen (Merkt 1983: 37 und 284, Hervorhebungen im Original, s. a. Merkt 1993b: 4 f.). Ein »interkultureller Vergleich«, den Irmgard Merkt in ihrem erarbeiteten Schnittstellenansatz in den Vordergrund stellt, kommt im oben analysierten Migrationsmotiv im engeren Sinne nicht zum Tragen.²²¹ Daher lassen sich auch ihre Lernziele nicht unhinterfragt auf das Migrationsmotiv im engeren Sinne übertragen.

²²¹ Auf eine Darlegung des »Schnittstellenansatzes« und des interkulturellen Vergleiches wird in dieser Motivverortung nicht eingegangen (Grundlinien des Ansatzes in Merkt 1983: 282 ff., ausführlicher in Merkt 1993b: 7, Merkt 2001: 5, Merkt 2019: 167 ff. sowie Clausen 2011: 94 ff.). Ebenso soll auf den von Wolfgang Martin Stroh erarbeiteten »erweiterten Schnittstellenansatz« nur verwiesen werden (Stroh 2011a: 307 ff.). Die von Stroh geäußerten Kritikpunkte an Merkts

Mit diesem komprimierten historischen Rekurs wird deutlich, warum das Migrationsmotiv im engeren Sinne als ein Relikt der 1970er-Jahre verstanden wird, das die Fragwürdigkeit, aber auch die Unbestimmtheit der Intention abermals befördert.

(4) Migrationsmotiv im weiteren Sinne: Warum Nordafrika?

Für das Migrationsmotiv im weiteren Sinne ist die Vorgehensweise charakteristisch, am Beispiel nordafrikanischer Kulturen Probleme und Chancen der Begegnung unterschiedlicher Kulturen in Migrationsgesellschaften aufzuzeigen (vgl. Tabelle 4). Hinsichtlich der Frage, warum in *Sequenzen Musik Sek. I 5/6* (1976) und *Spielpläne 3* (2008) Nordafrika als Ausgangspunkt und Spiegelung dient, lassen sich im Folgenden einige Hypothesen aufstellen. Betont werden muss an dieser Stelle, dass es sich um Annahmen handelt, die nur durch weitergehende Untersuchungen verifiziert oder falsifiziert werden können.

Im Schulbuch *Sequenzen Musik Sek. I 5/6* (1976) erfolgt der Afrikabezug über das Land Tunesien. Zunächst wird über eine Textil-Fabrik aus Tunesien berichtet, um daran die problembelastete Situation von »Gastarbeitern« in Deutschland zu spiegeln. Zur Veranschaulichung der Bedeutsamkeit vom Singen im tunesischen Leben folgt ein Hörbeispiel eines Tunesiers, der seine Familie musikalisch vorstellt. Hinsichtlich der Frage, warum Tunesien in diesem Schulbuchbeispiel eine bedeutende Rolle spielt, sind zwei Gründe zu vermuten: Erstens kamen damalige »Gastarbeiter« zwar größtenteils aus Italien, Spanien, Griechenland und der Türkei, in kleinerer Anzahl aber auch aus nordafrikanischen Ländern, etwa Marokko und Tunesien (Göbel/Buchwald 2017: 25). Allein diese Gegebenheit könnte für die Schulbuchautoren ausschlaggebend gewesen sein, tunesische Beispiele einzubeziehen. Auf tunesische Schülerinnen und Schüler verweist auch Walter Gieseler in seinem Aufsatz *Musikethnologie – einmal anders betrachtet* (1981), in dem er dafür plädiert, die Menschen besser kennenzulernen, „die uns in der Bundesrepublik und zu großen Prozentsätzen in der Schule selbst begegnen“. Neben der Türkei und Griechenland, Spanien und Portugal listet Gieseler Tunesien und Ägypten auf (Gieseler 1981: 200).

Ein zweiter Grund für die Einbindung Tunesiens im Schulbuch *Sequenzen Musik Sek. I 5/6* (1976) ist oben angedeutet worden (Kap. 11.2): Im Lehrerband wird tunesische Volksmusik dem »arabisch-islamischen Kulturkreis« zugeordnet und ihre angenommene Fremdheit betont, mehr noch begründet, warum Hörbeispiele aus Nordafrika den anderen aus West- und Zentralafrika vorgezogen werden. Denn

Schnittstellenansatz sowie wesentliche Veränderungen im Vergleich beider Ansätze fasst Jens Knigge überblicksartig zusammen (Knigge 2012: 35 ff.). Auch Irmgard Merkt selbst reflektiert Strohs Überarbeitung ihres Schnittstellenansatzes (Merkt 2019: 170 f.).

laut der Autoren sei der Singstil dieses Beispiels wesentlich fremder als das Singen ‚der afrikanischen Neger‘. Beachtenswert an diesem Kommentar ist zum einen die Einordnung dieser Musik in den »arabisch-islamischen Kulturkreis« und zum anderen die Betonung der Fremdheit. In diesen Aspekten zeigt sich eine Parallele zur Musikkultur der Türkei, die in den 1970er- und 1980er-Jahren im Fokus des musikpädagogischen Interesses lag. Das Interesse war nicht nur deswegen ausgeprägt, weil Schülerinnen und Schüler anderer Nationalitäten überwiegend türkischer Herkunft waren (Merkt 1983: 282, Merkt 1993b: 5, Kruse 2003: 7), sondern weil die Unterschiede zur Musik des arabisch-islamischen Kulturraums als besonders fremd und daher vorrangig zu überwindende Hürde empfunden wurden. Unterschiede zwischen deutscher und türkischer Kultur im Allgemeinen sowie unter musikimmanenten Gesichtspunkten werden anfänglich mehrfach artikuliert (Gieseler 1981: 201, Gieseler 1984: 31 sowie Merkt 1983: 282, Merkt 1993b: 5), weshalb ethnomusikologische Publikationen über die türkische Musikkultur erforderlich wurden.²²² Angesichts dieser Parallele zwischen türkischer und tunesischer Musikkultur lässt sich die Hypothese aufstellen, dass ein nordafrikanisches Musikbeispiel aufgrund seines arabisch-islamischen Kulturraums Berücksichtigung fand. Fremdheit gegenüber diesem Kulturraum abzubauen, mag ein Motiv der Autoren gewesen sein.

Mit Blick auf den Nordafrikabezug im Schulbuch *Spielpläne 3* (2008) ist es schwierig, Anhaltspunkte zu finden, warum ausgehend von Algerien und Frankreich über die Situation von Migrantinnen und Migranten in Deutschland nachgedacht werden soll. Es ließe sich zum einen die vage Vermutung aufstellen, aufgrund der potenziellen Beliebtheit des Popmusikstils Raï unter Schülerinnen und Schülern in Deutschland an Algerien anknüpfen zu wollen. Zum anderen kann es schlichtweg daran liegen, dass es aufgrund fehlender Forschungen Schwierigkeiten bereitet, die Themenfelder Afrika und Migration am Beispiel Deutschlands zu erörtern. Auf ein allgemeines Forschungsdesiderat macht Martin Greve aufmerksam, denn seiner Einschätzung nach seien die migrationsbedingten musikalischen Konsequenzen weitgehend unerforscht und daher unklar. Vergleichsweise am besten erforscht sei die Gruppe von Migrantinnen und Migranten aus der Türkei (Greve 2007: 518), die seit den 1980er-Jahren immer wieder im Untersuchungsfokus stand.²²³ Bezüglich

²²² Dorit Klebe kommt hierbei eine wichtige Rolle zu, die mit ihrer Publikation *Türkische Volksmusik* (1983) Materialien für die Primar- und Sekundarstufe I unterbreitet. Irmgard Merkt bezeichnet Klebes Zusammenstellung als „erste fachlich kompetente Beschreibung der Musik der Türkei für den Gebrauch in Schulen“ (Merkt 1993a: 146). Türkische Popmusik hingegen habe anfänglich noch keine Rolle gespielt, zeigt eine Analyse von Oliver Kautny (Kautny 2010: 33).

²²³ Nach eigenen Recherchen zählen hierzu Breckhoff 1982 (diese Publikation ist jedoch weniger eine systematische Untersuchung als vielmehr ein Erfahrungsbericht), Reinhard 1987, Greve 1997,

der in Deutschland lebenden Migrantinnen und Migranten mit afrikanischen Migrationserfahrungen ist zu konstatieren, dass recht wenig über ihren produktiven und rezeptiven Umgang mit Musik sowie ihre kulturellen Identitäten bekannt ist. Studien, die in diese Richtung gehen, sind bisher kaum durchgeführt worden. Zu den wenigen Forschungsprojekten, in denen der Fokus auf in Deutschland lebende afrikanische Migrantinnen und Migranten gerichtet wird, gehört das dreijährige Kooperationsprojekt zwischen der *Hochschule für Musik und Theater Hannover* und der *University of Ghana* zur Erforschung der Musik ghanaischer Migrantinnen und Migranten in Deutschland: „Processes of musical transformation and identity construction in migrational settings: The music of Ghanaian migrants in Germany and its transcultural/transnational connections“ (Carl 2009: 6, Fußnote 1).²²⁴ Die Entscheidung, den Forschungsfokus auf ghanaische Migrantinnen und Migranten zu richten, wird mit der Tatsache begründet, dass diese die Mehrzahl der in Deutschland lebenden und aus dem subsaharischen Afrika stammenden Migrantinnen und Migranten bilden (Carl 2009: 6). Zum einen erschien im Rahmen dieses Projekts ein Aufsatz über *Die Musik ghanaischer Migranten in Deutschland*, der erste Ergebnisse zusammenfasst.²²⁵ Zum anderen realisierte Florian Carl in diesem Kooperationsprojekt sein Dissertationsvorhaben, das dezidiert jedoch nicht musikalische Praktiken einer ghanaischen Community oder die Musik der ghanaischen Diaspora in Deutschland thematisiert (Carl 2009: 12). Vielmehr liegt sein Interesse auf der transnationalen Musikszene der »African Music«, paradigmatisch gezeigt an der sich zwischen Berlin und Accra erstreckenden Konstruktion eines abstrakten Raumes, und der seiner Ansicht nach erst durch Begegnung zwischen Personen entstehenden kulturellen Identität: „I am, in other words, interested in how space constitutes itself through musical practice in the transnational field between Germany and Ghana“ (Carl 2009: 13 und 19).²²⁶

Greve 1999, Greve 2000, Uysal 2001, Greve 2003, Wurm 2006, Greve 2007, s. a. die Herausgabe von Baumann 1985, Greve/ÇINAR 1997 und Greve/Orhan 2008.

²²⁴ Zu erwähnen ist außerdem eine Studie von Susanne Schedtler, die verschiedene Einwanderergruppen der Großstadt Hamburg in den Blick nimmt und 32 Musikerinnen und Musikern hinsichtlich ihrer Musikkulturen interviewt. Darunter sind auch zwei Musiker aus der Elfenbeinküste (Schedtler 1999: 9, 34 und 47).

²²⁵ Ein umfassenderer Bericht sei von Martin Ziegler nicht verfasst worden, antwortet Prof. Dr. Raimund Vogels (*Hochschule für Musik, Theater und Medien Hannover*) auf eine persönliche Anfrage nach weiteren Veröffentlichungen zu diesem Projekt.

²²⁶ Auch ein weiterer Aufsatz von Florian Carl ist nicht auf die Analyse einer ghanaischen Community ausgelegt, sondern fragt allgemeiner nach der Darstellung und Aufführung von Musik aus Afrika in deutschen Kontexten. Hierbei vergleicht Carl unter anderem historische Völkerschauen des 19. Jahrhunderts mit gegenwärtig im Leipziger Zoo veranstalteten Dschungelnächten und schlussfolgert: „Leipzig’s *Dschungelnacht* seems to offer every element of a nineteenth-century *Völkerschau*“ (Carl 2011: 207).

Aufgrund des aufgezeigten Forschungsdesiderates ist es wenig verwunderlich, warum ausgehend von dem erforschten und dadurch greifbaren Popmusikstil Raï auf das Thema Migration in Deutschland gelenkt wird. Dagegen zeigt das Schulbuch *Soundcheck 3* (2016) eine alternative Herangehensweise an das Thema Afrika und Migration auf: Zusätzlich zu wissenschaftlichen Studien aus der Ethnomusikologie sowie den Kultur-, Sozial- oder Migrationswissenschaften können auch exemplarische Einzelfallbeschreibungen als Informationsquelle für die Erstellung von Schulbuchseiten dienen. Anders als in den anderen Schulbuchbeispielen zum Migrationsmotiv im weiteren Sinne wird der Blick in *Soundcheck 3* (2016) geradewegs auf die Migrationslage in der Bundesrepublik gerichtet und anhand einer Projektvorstellung ein Einblick in die Situation Geflüchteter aus Afrika gegeben. Hierbei interessant ist die Aktivierung der Schülerinnen und Schüler zu eigener (ethnomusikologischer) Feldforschung: Sie sollen Kontakt zu einer Flüchtlingsinitiative in ihrer Nähe aufnehmen und sich nach Musikerinnen und Musikern erkundigen (s. o.).

Eine Grundproblematik ist letztlich noch aufzuzeigen, die sowohl die Interkulturelle Musikpädagogik als auch die Ethnomusikologie beschäftigt. Ähnlich der oben aufgezeigten Problematik und Diskussion um den Terminus »Schülerinnen und Schüler mit Migrationserfahrungen« wird auch in ethnomusikologischen Forschungsvorhaben ein sensibler Umgang mit der Etikettierung kollektiver Diversitäten thematisiert: Sowohl Martin Ziegler als auch Florian Carl sind sich der Schwierigkeiten ihrer und ähnlicher Studien bewusst und sensibilisieren in ihren Publikationen für Pauschalisierungen und Zuschreibungen eines Kollektivs, etwa zum Konstrukt einer »afrikanischen Identität« oder zum Terminus »ethnische Minderheiten«. Martin Ziegler mahnt, bei all diesen aufgezeigten Formen von kollektiven Identitäten das Individuum nicht aus dem Auge zu verlieren. Eine »afrikanische Identität« spiele zwar als Fremd- und Selbstidentifikation eine Rolle, insgesamt aber könne ein sehr vielfältiges und komplexes Geflecht von verschiedenen Identifikationsprozessen unter den ghanaischen Migrantinnen und Migranten festgestellt werden (Ziegler 2012: 728). Mit ähnlichem Vorbehalt äußert sich Florian Carl gegenüber einigen Untersuchungen, in denen die Musik von »ethnischen Minderheiten« begrifflich zusammengefasst werde. Überhaupt führe der Terminus »minority music« seines Erachtens eher zu einer Verschleierung als zu einer Aufklärung. Eben solche Untersuchungen suggerierten seiner Einschätzung nach gleichzeitig, auch Musik der »Mehrheit« in Deutschland identifizieren zu können, weshalb Carl schließlich provokant fragt: „[W]ould that be the music of Beethoven or André Rieu? That of ‚Ballermann‘ star DJ Ötzi or rather the teenager band Tokyo Hotel?“ (Carl 2009: 9). Die Grundproblematik, die Zieglers und Carls Ausführungen einhergeht, bringt Martin Greve auf den Punkt: Inzwischen werden jegliche Produktionen von Bildern des ‚Anderen‘ als ausgrenzend abgelehnt. Mehr noch

nehme dies mitunter ein Ausmaß an, „in dem bereits die bloße Annahme kultureller Differenz verdächtig erscheint“ (Greve 2002: 249).²²⁷ Dass diese Grundproblematik verheerende Konsequenzen für ethnomusikologische Forschungsvorhaben darstellt, ist zu erahnen.

Rekapitulation

Das zentrale Moment sowohl des Migrationsmotivs im engeren Sinne als auch des Migrationsmotivs im weiteren Sinne ist die Verknüpfung von afrikabezogenen und migrationsbezogenen Inhalten. Hier werden Schnittstellen zwischen der musikkulturellen und migrationsbezogenen Perspektive Interkultureller Musikpädagogik sichtbar. Während für das Migrationsmotiv im weiteren Sinne Vermutungen geäußert werden können, warum der Ausgangspunkt bei einem Bezug auf Nordafrika liegt, bleiben zum Migrationsmotiv im engeren Sinne grundlegende Fragen ungeklärt: Die Schulbuchautorinnen und Schulbuchautoren lassen nicht erkennen, warum der inhaltliche Bogen zur Musizierpraxis von Schülerinnen und Schülern mit Migrationserfahrungen über afrikabezogene Inhalte gespannt wird. Ungeachtet dessen, dass eine ethnische Zuschreibung ohnehin fragwürdig ist, bleibt außerdem die Intention der gesamten Vorgehensweise offen.

²²⁷ Die Gleichsetzung von Ethnizität und (Musik-)Kultur gehörte zwar zum Selbstverständnis eines traditionellen Musikethnologen, mit der Auflösung des holistischen Kulturbegriffs in den 1990er-Jahren habe sich dieses aber grundlegend verändert, erläutert Greve, und führe bis hin zu einem „Verfall“ des Faches Musikethnologie. Einen Verfall des Faches sieht Greve deswegen gegeben, weil die traditionellen Forschungsgebiete der Musikethnologie verschwinden und eine Neubenennung des Faches den Verfall nicht aufzuhalten vermag. Daher plädiert Greve für „eine interkulturelle Öffnung der Musikwissenschaft mit allen ihren Teildisziplinen“: „Gegenstand der Musikwissenschaft ist Musik – ohne geographische Beschränkung, ohne historische und ohne stilistische“ (Greve 2002: 245 ff. und bes. 250 f.).

12 Fokus II: Das Zeitliche als didaktisches Mittel

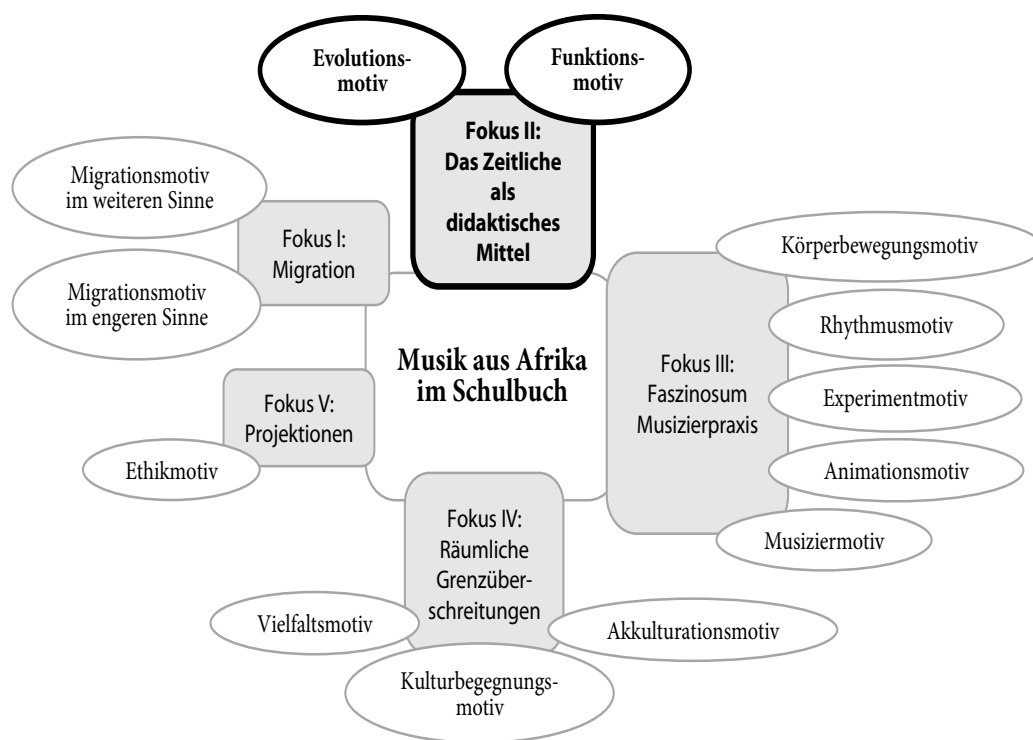


Abbildung 3: Motivübersicht mit Schwerpunktlegung auf Fokus II

Im folgenden Kapitel werden zwei weitere Motive, das Evolutions- und das Funktionsmotiv, dargelegt. Das *Evolutionsmotiv* ist in Schulbüchern der 1970er-, 1980er- und 1990er-Jahre enthalten und taucht in einem Schulbuch aus dem Jahr 2013 (erstaunlicherweise) in abgewandelter Form wieder auf. Eine wesentliche Komponente dieses Motivs ist das Moment des Zeitlichen: Im Fokus der analysierten Schulbuchbeispiele steht die Intention, die Entwicklungsgeschichte eines »modernen« Musikinstruments aufzuzeigen, für die Musikinstrumente aus Afrika als Vorformen konstruiert und in der Chronologie eben jener Entwicklungsgeschichten weit an den Anfang gestellt werden. Als konstruierte Vertreter von Ursprünglichem werden afrikanische Musikinstrumente als einfache und primitive Ur-Instrumente präsentiert, sodass sie einen Gegenpol zur Darstellung scheinbar hochentwickelter moderner Musikinstrumente bilden. Wegen der zugrunde liegenden (überholten) evolutionistischen Annahmen wird dieses Motiv als »Evolutionsmotiv« bezeichnet (zur Evolutionismustheorie Kap. 12.1.3).

Auch im *Funktionsmotiv* ist das Zeitliche als ein didaktisches Mittel zentral und erneut dient das heutige Afrika zur Veranschaulichung eines Aspekts der Vergangenheit: Im Funktionsmotiv werden gegenwärtige Funktionen der Musizierpraxis in Afrika dargelegt, die im Laufe der Entwicklungsgeschichte der europäischen Kultur verloren gegangen seien. Demnach bestünde im Vergleich afrikanischer zu europäischer Kulturen eine Differenz zwischen den Funktionen von Musizierpraxis. Anhand der afrikabezogenen Beispiele wird nicht nur dieser Differenzbefund offengelegt, sondern zugleich veranschaulicht, wie die in unserer Kultur nunmehr fehlenden Funktionen in der Vergangenheit ausgesehen haben mögen. Intendiert ist in diesen Schulbuchbeispielen primär eine Reflexion der eigenen Musizierpraxis und sekundär eine Hinführung der Schülerinnen und Schüler zur produktiven (nicht reproduktiven) musizierpraktischen Tätigkeit. Für die Begriffsfindung des sogenannten »Funktionsmotivs« dient die »Funktionsanalyse«, nicht jedoch im Verständnis einer musiktheoretischen Auseinandersetzung und einer Rückbindung an die Funktionstheorie nach Hugo Riemann. Vielmehr orientiert sich der Terminus »Funktionsmotiv« an eine ethnomusikologische Funktionsanalyse. Der Ethnomusikologe Artur Simon etwa definiert den Terminus »Funktionsanalyse« als eine Untersuchung der Funktionen von Musik in einem metafunktionalen Sinne. Zentral sei dabei die Frage nach der Rolle der Musik als Stimulans und Stabilisator für Individuum und Gemeinschaft (Simon 2008: 63). Das Funktionsmotiv kommt zeitlich gesehen nur in afrikabezogenen Schulbuchmaterialien der 1970er- und 1980er-Jahre vor und vorrangig (in vier der sechs Analyseeinheiten) im Schulbuch *Sequenzen Musik Sek. I 5/6* (1976).

Beide Motive, das Evolutions- und das Funktionsmotiv, weisen eine Gemeinsamkeit auf: Die zeitliche Dimension ist bei beiden Motiven zentral und dient als ein Vergleichsmoment, das als didaktisches Mittel zur Veranschaulichung von Vergangem eingesetzt wird. Dabei lässt sich folgende Grundannahme aus den Schulbuchbeispielen rekonstruieren: Die dargestellten Elemente afrikanischer Kulturen unterscheiden sich von der europäischen Kultur, veranschaulichen aber – verkürzt gesagt – Aspekte der europäischen Vergangenheit. Das also, was unter dem Afrika-bezug herausgestellt wird, habe es in der Vergangenheit in gleicher oder ähnlicher Form auch in der europäischen Kultur gegeben, existiere gegenwärtig jedoch nicht mehr in dieser. Folglich weisen das Evolutions- und das Funktionsmotiv ähnliche Strukturen auf.

Allerdings besteht ein wichtiger Unterschied beider Motive in der Art und Weise der Darstellung: Im Evolutionsmotiv liegt der Fokus auf der Entwicklungsgeschichte eines vermeintlich hochentwickelten Musikinstruments, das sich aus einer – gegenwärtig noch in Kulturen Afrikas zu findenden – primitiveren Form entwickelt habe. Im Unterschied zu einer wertfreien genealogischen Darstellung wird das

im Afrikabezug Enthaltene als das Unterentwickelte abgewertet. Insofern liegt eine Primitivierungstendenz zugrunde, mit der das Afrikanische per se auf das archaische Einfache reduziert wird. Im Funktionsmotiv hingegen schwingen evolutionistische Denkansätze zwar teilweise mit, aber eine Entwicklungsgeschichte vom Unterentwickelten zum Entwickelten wird nicht dargelegt. Vielmehr geht es um die Veranschaulichung gegenwärtiger kultureller Unterschiede hinsichtlich der Funktionen von Musizierpraxis und das Aufzeigen von Funktionen, die es in der europäischen Kultur nicht mehr gebe. Dabei ist die Darstellung afrikanischer Kulturen als Exempel einer produktiven Musizierpraxis nicht auf Einfachheit reduziert, im Gegenteil gleicht die Vorgehensweise im Funktionsmotiv einer positiven Rückbesinnung auf das Vergangene, während die angenommene Einseitigkeit der gegenwärtigen reproduktiven europäischen Kultur angefochten wird. Zudem lässt sich im Hinblick auf die afrikabezogenen Beispiele eine gewisse intendierte Nachahmungstendenz deuten, da die Schülerinnen und Schüler über die Reflexion hinausgehend zu einem produktiven musizierpraktischen Umgang hingeführt werden sollen.

Auch in Schulbuchbeispielen des Funktionsmotivs tauchen bisweilen evolutionistische Denkansätze auf, sodass sich in diesem Kapitel eine gemeinsame Motivverortung und Anbindung an die Evolutionismustheorie angeboten hätte. Nichtsdestoweniger soll nach der Beschreibung der Schulbuchbeispiele eine separierte Motivverortung des Funktionsmotivs folgen. Da die Autorinnen und Autoren ihren Funktionsbegriff nicht einsichtig machen und im musikwissenschaftlichen sowie ethnomusikologischen Diskurs verschiedene Begriffsverständnisse von »Funktion« existieren, ist eine genauere Betrachtung des Funktionsbegriffs für eine Verortung und Erörterung des Funktionsmotivs unabdingbar ist. Es wird zu zeigen sein, inwieweit sich die Verworrenheit dieses Begriffsdiskurses auch im Funktionsmotiv widerspiegelt und eine übergeordnete Intention offenlegt (Kap. 12.2.3).

12.1 Evolutionsmotiv

<p>Charakteristikum:</p> <p>Afrikabezug Musikinstrumente: Ein Musikinstrument aus Afrika wird mit einem »modernen« Musikinstrument vergleichend betrachtet.</p> <p>Unterrichtsaktion Raum-Zeit-Verschiebung:²²⁸ In einer chronologischen Darstellung der Entwicklungsgeschichte eines modernen Musikinstruments wird ein jüngerer afrikanisches Musikinstrument weit an den Anfang gestellt und zuweilen der Vorzeit zugeordnet. Als Gegenpol zu der Darstellung hochentwickelter moderner Musikinstrumente werden Musikinstrumente aus Afrika als einfach und primitiv, als Ur-Instrumente, präsentiert.</p> <p>Intention <i>Evolutionismuscharakteristik:</i> Im Fokus steht die Intention, die Entwicklungsgeschichte eines modernen Musikinstruments aufzuzeigen, wobei das Afrikanische als Vorform konstruiert wird und der Veranschaulichung von Vergangenen dient.</p>

Tabelle 5: Charakteristikum des Evolutionsmotivs

12.1.1 Musikinstrumente aus Afrika als Vorformen

Auf der Titelseite des Schulbuches *Sequenzen Musik Sek. I 5/6* (1976) ist ein Zitherinstrument aus Burundi abgelichtet, das sich innerhalb des Schulbuches unter der Kapitelüberschrift *Musik aus dem Lautsprecher – Musik mit Apparaten* wiederfindet. Fünf Bilder sollen auf dieser Doppelseite zeigen, „welche Rolle Zupfinstrumente beim Musizieren in verschiedenen Situationen, Zeiten und Kulturen spielen“ (*Sequenzen Musik Sek. I 5/6* 1976: 73). Die Teilüberschrift *Zupfinstrumente früher und heute* verdeutlicht eine zeitliche Gegenüberstellung, das Zitherinstrument aus Burundi befindet sich neben einem Gemälde aus vorchristlicher Zeit (ägyptische Musikerinnen) und einem weiteren aus dem 16. Jahrhundert (Lautenspieler) auf der linken Doppelseite, während auf der rechten eine „Gitarrengruppe in einer heutigen Musikschule“ und ein E-Gitarrist abgebildet sind (s. Angaben zu den Bildern, in: *Sequenzen Musik Sek. I 5/6, Lehrerband* 1976: 166). Das Zitherin-

²²⁸ Die Verwendung des Terminus »Raum-Zeit-Verschiebung« gründet auf der zu beobachtenden Vorgehensweise der Autorinnen und Autoren, ein Element aus dem afrikanischen Kontext auf den westlichen Kulturraum zu übertragen (Raum-Verschiebung) sowie zusätzlich einem vergangenen Zeitfenster zuzuordnen (Zeit-Verschiebung). Zeitliche und räumliche Zusammenhänge werden somit neu konstruiert, um vermeintliche Vorformen darzulegen. Reinhard Goll spricht in seiner Analyse des Evolutionismusbegriffs zwar nicht explizit von einer »Raum-Zeit-Verschiebung«, wohl aber kommt diese Vorgehensweise in seinen Ausführungen implizit zur Sprache: Der Evolutionismustheorie nämlich hafte die Forderung an, „sich über räumliche und zeitliche Dimensionen hinwegsetzen zu dürfen“ (Goll 1972: 119).

strument aus Burundi trägt kontrastierend dazu bei, am Beispiel von Zupfinstrumenten zu zeigen, „[d]aß die Elektrifizierung den Charakter eines Instruments vollständig verändern kann“ (Sequenzen Musik Sek. I 5/6, Lehrerband 1976: 150). Unterschiede bestünden zum einen in der Lautstärke, denn das burundische Zitherinstrument sei „von Natur aus leise“, wohingegen die moderne elektrische Gitarre andere Entfaltungsmöglichkeiten biete: „Mit Hilfe von Verstärkern lassen sich sehr große Lautstärken erreichen (etwa bei Popkonzerten in großen Hallen oder im Freien [...])“ (Sequenzen Musik Sek. I 5/6 1976: 73). Zum anderen werden in den ausführlichen Erläuterungen des Lehrerbandes differierende Möglichkeiten des solistischen Instrumentalspiels aufgezeigt und es wird zwischen einer introvertierten Spielhaltung, dabei verweisend auf den Burundier, sowie dem extravertierten Gestus des E-Gitarren-Stars, der ein Massenpublikum ansprechen wolle, unterschieden (Sequenzen Musik Sek. I 5/6, Lehrerband 1976: 168).

Eine Jahresangabe zu dem Zitherinstrument aus Burundi fehlt, sodass über die zeitliche Entstehung der Aufnahme nur spekuliert werden kann. Da es sich um ein Farbfoto handelt, ist es – angesichts der Entstehung der Farbfotografie in den 1930er-Jahren – ein recht aktuelles, somit in der zeitlichen Entstehung deutlich abzugrenzen von den zwei weiteren Beispielen auf dieser Schulbuchseite (um 1500 v. Chr. sowie aus dem 16. Jh.), die sich darüber hinaus in der Art der Darstellung unterscheiden und keine Farbfotos, sondern Gemälde sind. Von dieser Beobachtung ausgehend ist die Teilüberschrift *Zupfinstrumente früher und heute* irritierend, stellt sich doch die Frage, warum das burundische Zitherinstrument nicht den Beispielen zu heutigen Zupfinstrumenten auf der rechten Schulbuchdoppelseite zugeordnet wurde. Ein aktuelles Bild eines zur Bundesrepublik Deutschland geographisch fern liegenden afrikanischen Landes steht folglich für Vergangenes und dient zur Konstruktion von Vorformen moderner Musikinstrumente, deren Entwicklungsgeschichte dargestellt wird (Evolutionismuscharakteristik). Diese Raum-Zeit-Verschiebung bringt eine Primitivisierung mit sich, denn suggeriert wird, Burundier seien ein entwicklungsgeschichtlich zurückgebliebenes Volk. Diese Zuschreibung wird durch die Charakterisierung ihres Zitherinstruments als „ein einfaches“ abermals betont (Sequenzen Musik Sek. I 5/6 1976: 72).

Wenige Seiten zuvor ist in demselben Schulbuch unter dem „Stichwort Gitarre“ ein Zupfinstrument aus Kamerun eingefügt (Sequenzen Musik Sek. I 5/6 1976: 66), dessen Darstellung folgende Gemeinsamkeiten mit erstgenanntem Beispiel aufzeigt: Erstens wird erneut ein Musikinstrument aus Afrika als Vorform eines modernen Musikinstruments konstruiert und im Kontext einer Illustrierung der Entwicklungsgeschichte von Zupfinstrumenten aufgegriffen, hier vom „Musikbogen aus Afrika“ zur akustischen Gitarre (Evolutionismuscharakteristik). Explizit als

„Vorfahre der Gitarre“ wird das aus Afrika stammende Banjar – nahezu gleichgesetzt mit Banjo – kurz erwähnt, das durch die Verschleppung der Sklaven in die USA gelangt sei. Dem geschichtlichen Hintergrund des Banjos geht wiederum eine Einleitung in wenigen Sätzen voraus, in der das abgebildete Zupfinstrument aus Kamerun als Weiterentwicklung eines Musikbogens aus Afrika vorgestellt wird: „Vergrößert man diesen Resonanzkörper und überspannt ihn mit mehreren anstatt nur mit einer Saite, so hat man ein einfaches Zupfinstrument.“²²⁹ Zweitens fehlen Angaben zu dem Entstehungsjahr des Fotos, das einen Mann aus Kamerun mit einem solchen Instrument zeigt. Wiederholt scheint es allerdings ein recht aktuelles zu sein, auch die Bildbeschreibung suggeriert ohne einen Vergangenheitsbezug nichts Gegenteiliges, sodass eine Raum-Zeit-Verschiebung vorliegt. Drittens wird das afrikanische Zupfinstrument erneut als „einfach“ charakterisiert (Sequenzen Musik Sek. I 5/6 1976: 66), während mit Blick auf die akustische Gitarre das „breite[...] Spektrum an Literatur und Spielmöglichkeiten“ im Lehrerband betont wird (Sequenzen Musik Sek. I 5/6, Lehrerband 1976: 147).

Ein drittes Beispiel aus Schulbüchern der 1970er-Jahre ist mit der Intention verknüpft, verschiedene Trompeteninstrumente und deren Klang unterscheiden zu lernen sowie zu erfahren, welche Möglichkeiten zur Tonhöhenänderung es bei diesen Instrumenten gibt (Banjo Musik 5/6, Lehrerband 1978: 24). Auf der entsprechenden Doppelseite im Schülerband wird das Thema Klangvielfalt in Verbindung mit einer Entstehungsgeschichte der Posaune und Trompete dargestellt, beginnend mit einem Hörbeispiel der Dan (Elfenbeinküste/Liberia), die auf verschieden langen Elfenbeintrompeten „jeweils nur einen Ton“ (Banjo Musik 5/6 1978: 16) spielen. Der ersten Entwicklungsstufe zugeordnet und damit einem Zeitfenster, das mehrere Jahrhunderte zurückliegt, wird im Anschluss daran die Weiterentwicklung und Spezifizierung beschrieben. Erst nach diesem Verweis auf die Dan und der Verwendung verschieden langer Rohre, die nur einen Ton produzieren, kommen „einfache Blasinstrumente“ zur Sprache, die „früher Hirten und Jäger“ durch Bohrungen von Löchern in die Rohrwand hergestellt hätten (Banjo Musik 5/6 1978: 16 f.).

Während das erarbeitete Evolutionsmotiv – Musikinstrumente aus Afrika als Vorformen – in den vorangegangenen drei Schulbuchbeispielen weder im Schüler- noch im Lehrerband explizit zur Sprache kommt und somit aus den Materialien rekonstruiert worden ist, bekräftigt ein Hinweis im Lehrerband zu *Musik um uns 7.–10. Schuljahr* (1986) vorangehende Annahmen: Im Schülerband befinden sich

²²⁹ Inwiefern dieses Zupfinstrument mit dem Banjar zu vergleichen ist und welcher Zusammenhang zwischen beiden konkret besteht, ist aus dem Materialangebot nicht ersichtlich; Angaben hierzu sind im Lehrerband nicht zu finden.

neben Instrumententabellen Abbildungen einer Winkelharfe aus Gabun, von Raseln aus dem Kongo und einer Einfalltrommel aus Somalia (Musik um uns 7.–10. Schuljahr 1986: 155). Hierzu heißt es im Lehrerband: „Die Abbildungen [...] stellen primitive, sozusagen Ur-Instrumente oder deren erste Entwicklungsstufen dar, die dem Schüler die Vorfahren der heutigen, hochentwickelten Instrumente zeigen“ (Musik um uns 7.–10. Schuljahr, Lehrerband 1986: 87). In dieser Erläuterung werden afrikanische Musikinstrumente als unterentwickelt abgewertet und als Ur-Instrumente primitivisiert. Diese Belegstelle lässt sich auf die drei erstgenannten Beispiele aus *Sequenzen Musik Sek. I 5/6* (1976) und *Banjo Musik 5/6* (1978) übertragen und bestätigt somit die Rekonstruktion und Interpretation eines Evolutionsmotivs.

Das Evolutionsmotiv ist in Schulbüchern der 1970er-, 1980er- und am Rande auch der 1990er-Jahre enthalten.²³⁰ In aktuelleren Schulbüchern ist es fast gänzlich verschwunden, bis auf eine Ausnahme: Eine Schulbuchseite zum Thema *Vielfalt der Musikinstrumente* in *Musik um uns 2/3* (2013) ist darauf ausgelegt, „Schüler für die Fragen nach den Anfängen und Ursprüngen von Musikinstrumenten, ihrer außerordentlichen Vielfalt und Bedeutung [zu] sensibilisieren und wenigstens in Ansätzen Antworten [zu] geben“ (Musik um uns 2/3, [Materialband für Lehrerinnen und Lehrer] 2014: 187). Anders als in den vorangegangenen Schulbuchbeispielen zum Evolutionsmotiv steht in diesem keine Gegenüberstellung eines afrikanischen und eines modernen Musikinstruments im Fokus. Vielmehr liegt das Interesse auf dem Ursprung von Musikinstrumenten im Allgemeinen. Der Afrikabezug zeigt sich an einem Foto, das auf der Schulbuchseite keine weitere Kontextualisierung erfährt. Wiederholt wird ein Musikinstrument aus Afrika einem sehr weit in der Vergangenheit liegenden Zeitfenster zugeordnet, indem zu einem zeitgenössisch anmutenden Foto eines Afrikaners folgende Bildunterschrift erläutert: „Musikbögen sind seit über 15 000 Jahren bekannt; sie haben sich vermutlich aus dem Jagdbogen entwickelt“ (Musik um uns 2/3 2013: 320). Informationen zum geographischen und

²³⁰ Das Evolutionsmotiv ist außerdem in folgenden Schulbüchern enthalten: Zur Entwicklung der Saiteninstrumente: Musikbogen aus Rwanda (Musicassette 8 1986: 84 f., kein Lehrerband vorhanden) und Kru-Harfe aus Liberia (Musik im Leben, Bd. 2 1987: 114, kein Lehrerband vorhanden), zur Entwicklung des Horns: Afrikanisches Jagdhorn (Musikland Klassen 7 und 8 1992: 106, dazu: Musikland Klassen 7 und 8, Handbuch für Lehrerinnen und Lehrer 1992: 31). Darüber hinaus sind Ansätze des Evolutionsmotivs erstens auf der Doppelseite *Schlaginstrumente* (Hauptsache Musik 5/6 1992: 32 f.) zu entdecken. Neben einer Beschreibung des Ursprungs von Schlaginstrumenten ist das Bild eines kamerunischen Xylophonensembles abgelichtet, sodass die Suggestion von „einfacherer Form“ im Raum steht. Zugleich aber wird an einem Hörbeispiel herausgehoben, dass „sie [afrikanische Musik] ihre ursprüngliche Vitalität und Improvisationskunst [...] keinesfalls verloren“ habe (Hauptsache Musik 5/6, Lehrerband 1993: 32). Zweitens wird in *Musik um uns 2/3* (1995) auf der Doppelseite *Ensembles – Besetzungen* kontinentübergreifend (Asien, Afrika, Südamerika) auf „einige Vorformen unserer heutigen [Instrumente]“ (Musik um uns 2/3 1995: 243) verwiesen, ohne näher auf diese einzugehen (keine Angaben hierzu in Musik um uns 2/3, Handbuch für Lehrerinnen und Lehrer 1995: 94).

zeitlichen Hintergrund des Fotos sowie zur Herkunft des halbnackt abgebildeten Afrikaners, der einen Musikbogen in den Händen hält, fehlen. Im Kontext dieser Schulbuchseite wird jedoch der Eindruck erweckt, als diene dieses Bild zur visuellen Veranschaulichung des Ursprungs von Musikinstrumenten – und zugleich des Ursprungs der Menschheit überhaupt.

Auch wenn der Korpus für die vorliegende Schulbuchanalyse mit Publikationen der 1970er-Jahre beginnt, zeigen einzelne Funde zu Afrika in weitaus älteren Schulbüchern eine Kontinuität evolutionistischer Darstellungen in Schulbüchern auf, die sich nach jetzigem Forschungsstand über einen Zeitraum von 85 Jahren belegen lässt. In der Historiographie ist das 1928 publizierte Schulbuch *Musik, Teil II* von Hans Burkhardt und Edgar Rabsch erwähnt worden (Kap. 4). In diesem geht es zwar nicht um eine Gegenüberstellung von (afrikanischen und modernen) Musikinstrumenten oder dem Ursprung von Musikinstrumenten im Allgemeinen. Evolutionistisches Denken aber zeigt sich in einem Abschnitt über *Die Anfänge der Musik*, in dem es beispielsweise heißt, man könne „aus der Art, wie sich das Kind musikalisch entwickelt, und besonders aus der Musikübung der sog. Naturvölker gewisse Rückschlüsse auf die erste Musikentwicklung der Menschheit machen“. Erneut dient ein Afrikabezug zur Veranschaulichung von Vergangenen, denn zur Entwicklung des Tonmaterials erläutern die Autoren, die erste Stufe ließe sich „bei den Naturvölkern noch [...] erkennen“. Das dazugehörige Melodiebeispiel stammt vom „Negerstamm der Wadschagga am Kilimandscharo“ und soll den Brauch der Alternation zwischen Einzel- und Chorgesang veranschaulichen. Demgegenüber werden „Nachkommen der alten Nubier (Nordafrika)“ aufgrund ihres Einsatzes von Pentatonik, der „vielleicht älteste[n] Bildung einer Tonleiter“, von so genannten Naturvölkern abgegrenzt und auf einer höheren Entwicklungsstufe gesehen. Für die Weiterentwicklung der Musik sei demnach ein durch Grundton und Oktave abgegrenzter Tonraum von höchster Bedeutung, denn „[d]ie Musik trat mit der Schaffung derartiger Tonsysteme von der bloßen Naturmusik auf einen Boden über, wo ihr die Entfaltung künstlerischer Regungen erst möglich wurde“ (Musik, Teil II 1928: 235). Mit dieser Belegstelle lässt sich das Evolutionsmotiv, wenn auch in abgewandelter Form, in Schulbüchern der 1920er- bis 2010er-Jahren nachweisen.

12.1.2 Magier aus Afrika als Vorformen

In *Banjo Musik 5/6* (1978) beginnt eine Schulbuchseite über *Virtuose Musik* mit der Erklärung: „Bei Naturvölkern spielen viele Magier als Zeichen ihrer Würde ein bestimmtes Instrument“ (*Banjo Musik 5/6* 1978: 114).²³¹ Unmittelbar darauf folgt ein zeitlicher Sprung zu „fahrende[n] Musikanten“ aus dem Mittelalter; weitere Stationen sind die Musik „der ungarischen Zigeuner“, Franz Liszt als Virtuose des 19. Jahrhunderts und schließlich heutige Aufnahmetechniken im Tonstudio, wobei die Ausführungen zu Franz Liszt quantitativ überwiegen. Diese Chronologie wird im Lehrerband mit folgender Überschrift zusammengefasst: „Vom Magier zum Virtuosen des 19. Jahrhunderts“ (*Banjo Musik 5/6*, Lehrerband 1978: 167). Im Fokus dieser Doppelseite steht somit die konstruierte Entwicklungsgeschichte des Virtuositums abendländischer Musik im 19. Jahrhundert, wobei die chronologische Darstellung die Konstruktion von Vorformen oder gar dem Ursprung impliziert. Das Beispiel eines „Magier[s] vom afrikanischen Stamm der Senufo“, dessen Foto aus dem Jahr 1965 stammt (*Banjo Musik 5/6*, Lehrerband 1978: 165), steht in der Chronologie erneut am Anfang – vor den Ausführungen zum Mittelalter –, sodass auch in diesem Schulbuchbeispiel eine Raum-Zeit-Verschiebung vorliegt. Als einfach und primitiv wird das Instrumentalspiel des Magiers zwar nicht dargestellt, auffällig indessen ist die Abschwächung des Terminus »Künste« durch einfache Anführungszeichen: „Das Instrumentenspiel [des Magiers] ist bereits eine Respekt einflößende Spezialkunst, doch sind die ‚Künste‘ des Senufo-Mannes mehr ritueller als technischer Art“ (*Banjo Musik 5/6*, Lehrerband 1978: 165). Ohne den Kunstbegriff an dieser Stelle offenzulegen, gibt der Autor dem Lesenden zu verstehen, bei den Senufo nur mit Einschränkung von Künsten sprechen zu können, und konstruiert sie als einen Gegenpol zu der Darstellung virtuoser Musik am Beispiel Franz Liszts.

Auch wenn dieses Materialangebot dem Evolutionsmotiv, der Konstruktion von Ursprünglichem, zugeordnet werden kann, bleibt fraglich, worauf die Einbindung eines Magiers der Senufo tatsächlich abzielt. Ein unmittelbarer Zusammenhang zum Virtuositum des 19. Jahrhunderts abendländischer Musik erschließt sich dem Lesenden nicht ohne Weiteres und Erläuterungen hierzu fehlen im Lehrerband. Nur ein Zusammenhang lässt sich erkennen, der allerdings wiederum Fragen aufwirft: Die Bezeichnung Liszts als „Magier der Konzertsäle“ (*Banjo Musik 5/6*, Lehrerband 1978: 165). Diese Bezeichnung löst den Begriff »Magier« aus seinem ursprünglich rituellen Kontext, um ihn für eine inszenierte Kulturleistung im bürgerlichen Konzertsaal zu nutzen. Eine Aufwertung des Magiers im ursprünglich

²³¹ Identisch hierzu *Virtuose Musik* (*Banjo Musik 5/6* 1986: 128 f., dazu: *Banjo Musik 5/6*, Lehrerband 1987: 144 ff.).

rituellen Sinne ist ebenso denkbar wie eine belächelnde Abwertung desselben. Ferner lassen sich aus den im Lehrerband genannten Intentionen keine Rückschlüsse auf das afrikabezogene Beispiel ableiten, sodass viele Fragen zu diesem Materialangebot sowie dem Zusammenhang zwischen einem Magier der Senufo und Franz Liszt unbeantwortet bleiben.

Diese Schulbuchseite aus *Banjo Musik 5/6* (1978) weist in der Hinsicht ein Alleinstellungsmerkmal auf, als dass eine konstruierte Chronologie vom Magier zum Virtuosen des 19. Jahrhunderts nicht in weiteren Schulbüchern zu finden ist, dieses Beispiel folglich in der gesamten Schulbuchanalyse kein zweites Mal vorkommt. Aus diesem Grund wird das eingangs erarbeitete Charakteristikum des Evolutionsmotivs nicht auf den Aspekt des Magiers erweitert, sondern das Augenmerk auf Musikinstrumente (Kap. 12.1.1) gerichtet.

12.1.3 Motivverortung: »Evolutionismus«

Da sich die Ergebnisse der Schulbuchanalyse zu einem Motiv verdichten lassen, bei dem evolutionistische Argumentationsmuster zentral sind, folgt eine einführende Darstellung der Evolutionismustheorie. Zunächst werden die Anfänge der Evolutionismustheorie in der Ethnologie skizziert und evolutionistisches Denken in der Vergleichenden Musikwissenschaft beleuchtet. Zudem wird der zentralen Hypothese des Evolutionsmotivs – Musikinstrumente aus Afrika seien als Vorformen zu verstehen – anhand historischer Quellen musikalischer Ursprungsforschung nachgegangen. Wichtig für eine Motivverortung und abschließende kritische Rekapitulation des Evolutionsmotivs ist es im Folgenden, die Distanzierung von der Evolutionismustheorie innerhalb der Wissenschaft aufzuzeigen und gleichzeitig auf die Beständigkeit evolutionistischen Denkens, auch im alltäglichen Sprachgebrauch, aufmerksam zu machen.

Anfänge der Evolutionismustheorie

Die Theorie des Evolutionismus bestimmte maßgeblich die Entwicklung der Ethnologie im 19. Jahrhundert und wird aus heutiger Sicht als erstes großes ethnologisches Forschungsparadigma eingeschätzt (Kohl ³2012: 151 f.). Den Grundgedanken dieser Theorie fasst Karl-Heinz Kohl für den ethnologischen Fachdiskurs wie folgt zusammen: Die so gedeutete »Entwicklungshöhe« der euro-amerikanischen Kultur diene als Maßstab für eine Klassifikation der Weltkulturen, in der Absicht, auf diese Weise den Fortschritt der Menschheit von einem primitiven Anfangsstadium bis hin zur Zivilisation zu beschreiben (Kohl ³2012: 152 und 155). Dabei steht die Gesamtheit der „außereuropäischen Gesellschaften“ stellvertretend für frühere Entwicklungsstufen der Menschheit, sodass aus der Beobachtung von Gegenwärtigem

auf Ursprüngliches geschlossen wird, also bestimmte Aspekte „der zeitgenössischen ‚primitiven‘ Gesellschaften als gleichsam versteinerte Überbleibsel früherer gesellschaftlicher Formationen“ (Kohl 2012: 152 und 155) eingeordnet werden.

Die Anfänge der Evolutionismustheorie sieht der Philosoph, Ethnologe und Soziologe Reinhard Goll im 17. Jahrhundert, da dort „ein Umschwung des Denkens“ stattgefunden habe. Ihm zufolge seien in der Zeit von René Descartes und Blaise Pascal „die Werke der ‚Alten‘“ nicht mehr als nachahmenswert betrachtet worden, sondern „als Stationen auf dem Wege der Menschheit zu größerer Vollkommenheit“ (Goll 1972: 80). Pascal etwa habe die gesamte Abstammungsfolge aller Menschen und Zeiten als einen einzigen Menschen betrachtet, der beständig lerne, „comme un même homme qui subsiste toujours et qui apprend continuellement“ (Pascal [o. J.], ND 1912: 80, s. a. Goll 1972: 80). Im ausgehenden 18. Jahrhundert sei dieses Denken zu einem methodischen Prinzip geworden, das sich laut Goll dadurch auszeichnet, „das Nebeneinander der Völker auf der Erdoberfläche als ein *Hintereinander* von Entwicklungsstufen“ zu verstehen. Ausgehend von diesem Denken seien viele sogenannte Phaseologien entstanden (Goll 1972: 80). Exemplifiziert an der Antrittsrede Friedrich Schillers an der *Universität Jena* im Mai 1789 weist Goll schließlich auch auf die damit in Verbindung stehende und damals gängige Betrachtung hin, „‚primitive Völker‘ als ‚Kinder des Menschengeschlechtes‘ zu betrachten und unsere eigene Kultur als im ‚Mannesalter‘ stehend zu sehen“ (Goll 1972: 80).²³²

Drei Motive seien für den »Evolutionismus« kennzeichnend, fasst Goll in seiner monographisch angelegten Analyse dieses Grundbegriffs neuzeitlichen Denkens zusammen: Erstens werden Prinzipien der Biologie auf das kulturelle Leben und somit zweitens Darwins Auslegungen auf die Kultur- und Sozialforschung übertragen, das heißt, kulturelle Erscheinungen werden höheren und niederen Stufen oder Stadien einer Evolutionsfolge zugeordnet, bei der die scheinbare Vollkommenheit der eigenen Welt als Spitze des Wachstums gedacht werde (Goll 1972: 82 f. und 120 ff.). Drittens bedeute evolutionistisches Denken laut Goll, das menschliche Denken

²³² Evolutionistische Ansätze in der Geschichte der Philosophie werden innerhalb der sog. *Interkulturellen Philosophie* kritisch analysiert und als Ausgangspunkt gesehen, Verfahrensweisen zu generieren, mit Hilfe derer philosophisches Denken in einer sich globalisierenden Welt ohne „einen voreiligen Universalismus“ einerseits und „einen relativistischen Partikularismus“ andererseits auskommt (Wimmer 2004: 66). Interkulturelle Philosophie gelinge nach Einschätzung von Franz Martin Wimmer nur, „wenn ein echter gegenseitiger Austausch in gegenseitiger Anerkennung geschieht“ (Wimmer 2004: 19). Für die Darlegung seines Ansatzes zieht Wimmer unter anderem Textpassagen von Immanuel Kant und Georg Friedrich Wilhelm Hegel heran, um Zentrismuskritik zu äußern und ergänzt seine Erörterung eines »expansiven Zentrismus« durch evolutionistische Denkstrukturen aus der Ethnologie (Wimmer 2004: 85 f. und 54 ff.).

sowie die Vorstellungen über die Welt zu vereinheitlichen und sie einem universalen Wachstum unterworfen zu sehen (Goll 1972: 83 und 98). Evolutionistischem Denken liegt folglich die umstrittene, universalistische Annahme zugrunde, „daß alle Menschen in einer, der gleichen Welt leben und daher auch mit der gleichen Vernunft begabt seien, die alle Menschen die Dinge der Welt in gleicher Weise ansprechen läßt“ (Goll 1972: 84, Hervorhebungen im Original). Zudem wird die zentrale Methode der Evolutionisten, die »komparative Methode«, aus dem Grund scharf kritisiert, weil durch sie universalistische Entwicklungen, zuweilen sogar Geschichte, dargestellt, aber „zeitliche und räumliche Zusammenhänge“ gänzlich ignoriert worden seien (Goll 1972: 84). Wenngleich Golls Kritik an der komparativen Methode berechtigt ist, können Universalismus und Relativismus, bei dem immer auch zeitliche und räumliche Kontexte einbezogen werden, nicht gegeneinander ausgespielt werden, weil die jeweiligen Forschungsparadigmen unterschiedlich und beide zugleich kritikwürdig sind.

Evolutionistisches Denken in der Vergleichenden Musikwissenschaft

Evolutionistisches Denken bestimmte ebenso die Forschungstätigkeiten der sich Ende des 19. Jahrhunderts allmählich etablierenden »Vergleichenden Musikwissenschaft«²³³, auf die – wie noch zu sehen sein wird – in einigen der oben analysierten Schulbüchern Bezug genommen wird.²³⁴ Der Mitbegründer der Vergleichenden

²³³ Der Beginn der Vergleichenden Musikwissenschaft wird mit drei Persönlichkeiten in Verbindung gebracht: Mehrfach wird Guido Adler erwähnt, der in seinem Aufsatz über *Umfang, Methode und Ziel der Musikwissenschaft* (1885) ebendiese „vergleichende Musikwissenschaft“ als „[e]in neues und sehr dankenswerthes Nebengebiet“ des systematischen Teils der Musikwissenschaft auflistet (Adler 1885: 14, s. a. etwa Graf 1957: 6 f.). Dagegen sieht Albrecht Schneider den Belgier François-Joseph Fétis als Begründer dieser Disziplin, weil in einem seiner Aufsätze aus dem Jahr 1867 bereits die Grundzüge späterer Positionen enthalten seien (Schneider 1976: 67 und 101, s. dort in Fußnote 3 auch den Verweis auf den Aufsatz *Fétis fondateur de la musicologie comparée* von Emile Haraszti 1932: 97 ff.). Dieser Aufsatz von Fétis jedoch habe in Deutschland weniger Beachtung gefunden als eine Abhandlung von Alexander John Ellis mit dem Titel *On the musical Scales of various Nations* (1885), sodass eher Ellis als Begründer der Vergleichenden Musikwissenschaft angesehen werde (Schneider 1976: 101).

²³⁴ Einen wichtigen Anstoß zur Etablierung dieser neuen Wissenschaft hätten zum einen Alexander John Ellis' neue Erkenntnisse zur physiologischen Akustik und zum anderen die Erfindung des Phonographen von Thomas Alva Edison gegeben, während die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit der Musik anderer Kulturen aufgrund des Mangels an musikalischen Materialien zuvor nur sehr eingeschränkt möglich gewesen sei (Graf 1962: 231, s. a. Schneider 1976: 102 f.). Ausführlicher zur Geschichte der Vergleichenden Musikwissenschaft s. Fritz Bose (1953: 13 ff.), Walter Graf (1957: 1 ff.), Dieter Christensen (1991: 201 ff.) und Lars-Christian Koch (2017: 148 ff.). Koch stellt ebenso die Entwicklung von der Vergleichenden Musikwissenschaft zur Musikethnologie/Ethnomusikologie dar, auf die in dieser Arbeit nicht eingegangen wird (s. hierzu außerdem Schneider 1976: 218 ff., Simon 2008: 10 ff. sowie die Perspektive von Bruno Nettl in Nettl 2017: 325 ff., bes. 335 ff.).

Musikwissenschaft, Erich Moritz von Hornbostel, fragt in seiner Abhandlung der Daseinsberechtigung dieses damalig jungen Spezialgebietes provokativ: „Was soll dabei herauskommen, so wird vielleicht mancher fragen, wenn man einen Hottentotten in den Phonographen singen läßt und dann dieses zweifelhafte Kunstprodukt mit Tonmesser und Metronom in seine Atome zergliedert?“ (Hornbostel 1905: 85). Hornbostel legt die angestrebten Forschungsziele offen und betont, die Probleme der Vergleichenden Musikwissenschaft führten auf die allgemeinsten Fragen hin, nämlich „nach dem Ursprung und der Entwicklung der Musik und dem Wesen des Musikalisch-Schönen“ (Hornbostel 1905: 85).

Dass Hornbostel dabei von evolutionistischen Grundannahmen ausgeht, wird insbesondere in einem mit Otto Abraham verfassten Aufsatz ersichtlich, in dem das Forschungsanliegen der Vergleichenden Musikwissenschaft konkreter skizziert wird: „Wenn man die Musik exotischer Völker insofern als primitiv auffassen darf, dass man sie mit früheren Entwicklungsstufen der europäischen in Parallele stellt, so würde sie uns Anhaltspunkte dafür geben, wie wir uns die praktische Musik in der Antike vorzustellen haben“ (Abraham/Hornbostel 1904: 224 f.). Die Verwendung eines Konjunktivs und dem Terminus »Anhaltspunkte« zeigt indes, mit welcher Vorsicht Abraham und Hornbostel ihr evolutionistisches Denken formulieren. Zudem sind sie sich einiger Schwachstellen dieser Annahme zwar bewusst und betonen erneut im Konjunktiv, erst müsste die Gleichheit der Keimzellen und die Analogie der Entwicklungsbedingungen nachgewiesen werden, um eine sichere Antwort auf die Frage geben zu können, ob eine derartige Verbindung der Vergleichenden Musikwissenschaft mit der Musikgeschichte zulässig sei. Dennoch übergehen sie diesen ersten Untersuchungsschritt und sehen ihre Vermutung durch eine angenommene Parallelisierung – „eine sehr auffallende, sozusagen wörtliche, Übereinstimmung“ einer Phrase in der japanischen Melodik mit altgriechischen Gesängen – als bestätigt an (Abraham/Hornbostel 1904: 225).

Durch die 1906 beginnende Zusammenarbeit mit dem Hauptvertreter der kulturhistorischen Ethnologie, Pater Wilhelm Schmidt, verlagert sich Hornbostels Forschungsinteresse von der Erfassung der allgemeinsten Fragen hin zum kulturhistorischen Aspekt vergleichender Musikforschung und bringt den diffusionistischen Ansatz in die Vergleichende Musikwissenschaft ein (Schneider 1976: 10 f., 109, 112 ff. und 138). Obwohl die kulturhistorische Ethnologie, die zusammenfassend als »Kulturkreislehre« oder »Die Wiener Schule der Ethnologie« bezeichnet wird, als Gegenpol zum Evolutionismus ins Leben gerufen worden ist (Schneider 1976: 9, 30 und 112), bleibt evolutionistisches Denken weiterhin bestehen. Über den Unterschied zwischen Evolutionismus und Kulturkreislehre klärt Albrecht Schneider umfassend in seiner in den 1970er-Jahren erschienen Monographie *Musikwissenschaft und Kulturkreislehre* auf und legt die bereits damals bestehende

Verworrenheit offen: Demnach versuchten Vertreter der kulturhistorischen Ethnologie mithilfe einer historischen Methodik die Geschichte der sogenannten Naturvölker zu erfassen, „um die Verhältnisse der ältesten Menschheit aus dem Befund der rezenten Ethnien zu rekonstruieren“ (Schneider 1976: 14). Damit sollte der Fokus nicht auf der Erarbeitung von historisch-genetischen Typologien, also evolutionistischen Entwicklungsreihen, liegen, sondern auf der Rekonstruktion historischer Verbindungen zwischen Naturvölkern (Schneider 1976: 15 und 27 ff.). Trotz ihrer heftigen Kritik an der Evolutionismustheorie und ihrer an sich andersgearteten Forschungsausrichtung war die Wiener Schule alles andere als frei von evolutionistischem Denken, denn laut Albrecht Schneider lasse sich der gesamte Methodenapparat der kulturhistorischen Ethnologie unmittelbar auf darwinistisches Gedankengut (Evolutionismus) zurückführen (Schneider 1976: 31, s. a. 112). Mehr noch habe gerade die Entwicklungsidee und die Untersuchung historisch-genetischer Beziehungen im Zentrum ihrer Forschungsaktivitäten gestanden und sie hätten dabei die „Monogenese aller Kultur“, also die Annahme einer Urhochkultur postuliert; einer Überzeugung, der sich im übrigen auch Erich Moritz von Hornbostel anschloss (Schneider 1976: 112, 137 und 139). Paradoxe Weise hätten die Vertreter der kulturhistorischen Ethnologie ihre evolutionistischen Grundannahmen selbst nicht erkannt (Schneider 1976: 31 und 205).

Angesichts dieser Kontinuität evolutionistischen Denkens in der kulturhistorischen Ethnologie verwundert es wenig, entsprechende Parallelen in der Genese der Vergleichenden Musikwissenschaft festzustellen, denn die Zusammenarbeit zwischen der Wiener Schule und vor allem der Berliner Vergleichenden Musikwissenschaftler sei besonders eng gewesen (Schneider 1976: 66). Dabei ist die Vergleichende Musikwissenschaft nicht nur als eine Hilfswissenschaft der Ethnologie entdeckt worden, sondern Hornbostel selbst habe durch seine Untersuchungen einen wesentlichen Beitrag zur Festigung und zum Ausbau der Kulturkreislehre geleistet, die bis zu Beginn der 1930er-Jahre an Bedeutung gewann (Schneider 1976: 66, 88, 113 und 137 f.).²³⁵ Das Grundproblem eines evolutionistischen Ansatzes schließlich bringt Schneider wie folgt überzeugend auf den Punkt: „Das eigentliche Dilemma begann damit [...], daß eine hierarchische Ordnung abstrahierter Typen in eine chronologische Sequenz umgedeutet wurde“ (Schneider 1976: 69).

²³⁵ Auf verschiedene Thesen bezüglich Hornbostels Unkenntnis soll nicht eingegangen werden. Schneider zweifelt etwa an, Hornbostel sei sich seiner Funktion für die kulturhistorische Ethnologie nicht bewusst gewesen, habe weder die Geschichte noch die Zielsetzung der Kulturkreislehre gekannt und auf Grund dessen die Auswirkungen seiner Zusammenarbeit kaum bemessen können (Schneider 1976: 137 ff.).

Aus heutiger Sicht wird die Übernahme evolutionistischer Annahmen in die Forschungstätigkeiten Vergleichender Musikwissenschaftler mitunter auf strategische Entscheidungen zurückgeführt, um eine Möglichkeit zur Legitimation des eigenen Faches zu haben. Artur Simon beispielsweise glaubt: „Damit man im exklusiven Kreise der hehren Kunstwissenschaftler überhaupt geduldet wurde, suchte man nach einer Legitimation der eigenen Aktivitäten und fand sie im evolutionistischen Gedankengut, das im Terminus der *primitiven Musik* seinen deutlichen Ausdruck fand“ (Simon 2008: 17).²³⁶ Gleiches vermutet der Ethnomusikologe Bruno Nettl, rekurrierend auf Richard Wallascheks *Primitive Music* (1893) und Carl Stumpfs *Die Anfänge der Musik* (1911), deren Titel schon auf die Thematisierung des Ursprungs von Musik hinweisen.²³⁷ Ebenso wie Simon schließt Bruno Nettl Legitimationsversuche der eigenen Forschungsaktivitäten nicht aus: „Or maybe because they felt that writing about tribal music could be justified only by associating ‘primitive’ forms with the contemporary musical culture as an illumination of its origins“ (Nettl 2010: 110).

(Frühe) Kritik an evolutionistischen Grundannahmen in musikalischer Ursprungsforschung

Während Richard Wallaschek an der *Universität Wien* den Grundstein für Vergleichende Musikwissenschaft legte (Graf 1965: 155 ff.), trug Carl Stumpf vom Psychologischen Institut der (ehemals) *Friedrich-Wilhelms-Universität zu Berlin* in

²³⁶ Sowohl für die Einordnung des Evolutions- als auch des Funktionsmotivs ist diese Publikation von Artur Simon äußerst gewinnbringend. Simon fasst in *Ethnomusikologie: Aspekte, Methoden und Ziele* (2008) das Wissen um ethnomusikologische Zusammenhänge prägnant und überzeugend zusammen. Eine solche inhaltliche Verdichtung des ethnomusikologischen Diskurses ist nur selten erschienen, sodass Simons Ausführungen für die Motivverortung dieses und insbesondere des folgenden Motivs von großer Bedeutung sind.

²³⁷ Beide Publikationen, die im Übrigen die ersten zur musikalischen Ursprungsforschung sind, seien jedoch nicht auf eine Darbietung angelegt, wie Musik entstanden sei, sondern behandelten vielmehr die Musik von „Stammesgesellschaften“ als vermeintliche Repräsentanten der ersten Zeugnisse menschlicher Musik (Nettl 2010: 110). Richard Wallaschek beispielsweise unterscheidet in seiner Publikation *Primitive Music* (1893), die in überarbeiteter deutscher Ausgabe als *Anfänge der Tonkunst* (1903) erschien, zwischen einem „primitiven“ und einem „zivilisierten Menschen“ (Wallaschek 1903: 280). Den „am tiefsten stehenden Rassen“ ordnet Wallaschek unter anderem die Musik der »Buschmänner« Afrikas zu und bezeichnet sie als „Wilde“ (Wallaschek 1903: 1, 3 und 299), während als Pendant „[d]er Kulturmensch von heute“ gesehen wird, der sich „auf der Höhe der Entwicklung“ befinde (Wallaschek 1903: 291 und 279). Die der untersten Stufe zugeordneten Menschen stellt Wallaschek sowohl Tieren als auch Kindern gleich (Wallaschek 1903: 281 und 299 f.). Mit Blick auf afrikanische Kulturen lässt sich in Wallascheks evolutionistischen Ausführungen in der Hinsicht eine Differenzierung ablesen, da auch von „höheren Kulturstufen Afrikas“ die Rede ist sowie „die wirklich musikalischen der wilden Völkerstämme“ sondiert und einer höheren, aber nicht der höchsten Stufe zugeordnet werden (Wallaschek 1903: 11 und 299).

Deutschland zu einer Institutionalisierung der sich etablierenden Wissenschaft bei, weshalb er „als der Vater der Musikethnologie in Deutschland“ bezeichnet wird (Simon 2008: 10 f., auch Reinhard 1968: 8). Mit seinen Ausführungen über *Die Anfänge der Musik* (1911) leistete Stumpf einen gewichtigen Beitrag zur frühen musikalischen Ursprungsforschung, nach Einschätzung von Artur Simon sei dieser Band die bekannteste Arbeit dieses Forschungsfeldes (Simon 2008: 18).

Drei Jahre nachdem Carl Stumpf *Die Anfänge der Musik* (1911) veröffentlichte, äußert sich der Ethnologe Franz Boas in seiner Publikation über *Kultur und Rasse* (1914) kritisch gegenüber universal- und entwicklungsgeschichtlichen Annahmen (Boas 1914: 2 ff., ausführlicher 142 ff., bes. 148 ff. und 226 f.). Auch nimmt Boas in seinen Äußerungen explizit Bezug zu Carl Stumpf. Ein zentraler Kritikpunkt Boas bezieht sich auf Stumpfs Hypothese, Kulturen entwickelten sich immer in gleicher Weise. Diese Theorie einer gleichförmigen Kulturentwicklung beruhe seines Erachtens auf einem logischen Irrtum (Boas 1914: 168). Dagegen nimmt Franz Boas an, von komplexeren Entwicklungsvorstellungen und zwei Entwicklungsrichtungen ausgehen zu müssen, denn ihm zufolge lasse sich zeigen, „daß die Kultur keineswegs immer vom Einfachen zum Verwickelten fortschreitet, sondern daß zwei Richtungen sich vielfach durchkreuzen, die eine vom Verwickelten zum Einfachen, die andere vom Einfachen zum Verwickelten führend“ (Boas 1914: 166). Darüber hinaus kritisiert Boas das Fehlen von Beweisen, die eine mögliche Korrelation zwischen Einfachheit und Vergangenheit überhaupt erst bestätige. Am Beispiel der Kompliziertheit rhythmischer Strukturen in der Musik „der Kulturarmen“ merkt Boas an, es sei nicht der Versuch unternommen worden zu beweisen, dass das Einfachere älter sei als das Verwickelte (Boas 1914: 167).²³⁸

Rückblickend bezeichnet der Ethnomusikologe Artur Simon die bis Ende der 1930er-Jahre andauernde erste Phase des Sammelns und Vergleichens als „Phase des naiven Vergleichens“, denn auf einer äußerst schwachen Quellenbasis seien universale Aussagen und Vergleiche getroffen worden. Ähnlich zu der oben er-

²³⁸ Die Kritik von Franz Boas am Evolutionismus stellt Goll ausführlich dar (Goll 1972: 91 ff.), während Albrecht Schneider über das von Boas vertretende Prinzip der *Culture Areas* informiert (Schneider 1976: 62 ff.). Sehr aufschlussreich ist darüber hinaus eine Gegenüberstellung des Ansatzes von Boas mit der kulturgeschichtlichen Ethnologie am Beispiel von Fritz Graebner, wobei Wilhelm Schmidt ausdrücklich als Anhänger Graebners einbezogen wird. Demzufolge ließen sich interessanterweise deutliche Parallelen in den Ausgangspunkten und der Programmatik ihrer Forschungen aufzeigen. Hingegen bestünden Differenzen im Bereich der Forschungspraxis und der Erkenntnisinteressen, vor allem aber in Bezug auf ihre unterschiedlichen Menschenbilder und Weltanschauungen (Kudrass 2009: 141 ff.). Gleichwohl sich Boas kritisch gegenüber universalistischen Annahmen äußerte, etwa auch zu denen von Carl Stumpf, befand er sich mit seinen Forschungsfragen selbst im Spannungsfeld von Universalismus und Kulturrelativismus (Kudrass 2009: 156).

wähnten Kritik des Ethnologen Reinhard Goll an der komparativen Methode äußert sich Simon kritisch gegenüber den ersten Publikationen der Vergleichenden Musikwissenschaft: Der soziokulturelle Kontext der Musik sei ausgeklammert gewesen, die Quellenbasis aus mehr oder weniger zufällig zustande gekommenen Klangdokumenten zusammengesetzt und keiner Quellenkritik unterzogen worden, sodass nur ein höchst unvollkommener Eindruck der jeweiligen Musikkultur hätte vermittelt werden können: „Wir wissen heute, wie differenziert die musikalischen Erscheinungen bereits innerhalb einer einzigen Kultur oder ethnischen Gruppe sein können“ (Simon 2008: 19). Demnach seien nicht nur Evolutionismus und Primitivismus zentrale Tendenzen der Vergleichenden Musikwissenschaft, sondern ihre Arbeiten gleichermaßen durch extremen Universalismus geprägt gewesen, wobei letzterer nach Einschätzung Simons in einem absurden Kontrast zur Quellenbasis gestanden habe (Simon 2008: 16 und 19). Eine ähnliche und gleichermaßen differenzierte Sichtweise auf die vergleichende Methode nimmt Albrecht Schneider in oben genannter Monografie am Beispiel von Hornbostel ein, wenn er betont, man müsse nicht die Methode an sich kritisieren. Anzufechten sei vielmehr, dass Hornbostel die Grundsätze der Quellenkunde und Quellenkritik nicht ausreichend beachtet habe (Schneider 1976: 222 f.).

Evolutionistische Hypothese: Musikinstrumente aus Afrika als Vorformen

Das Evolutionsmotiv kommt in Schulbüchern vorrangig im Kontext von Musikinstrumenten aus Afrika zum Tragen. Dabei wird ein afrikanisches Musikinstrument vergleichend mit einem »modernen« Musikinstrument betrachtet und im Zuge dessen als Vorform konstruiert, um auf diese Weise ein Ur-Instrument zu veranschaulichen (vgl. Tabelle 5). Diese Vorgehensweise, die Einordnung afrikanischer Musikinstrumente als ein urzeitliches Zeugnis, hat seinen Anfang in der Vergleichenden Musikwissenschaft, was nachfolgend an zentralen historischen Quellen musikalischer Ursprungsforschung aufgezeigt werden soll.

Carl Stumpf geht in seiner Publikation über *Die Anfänge der Musik* (1911) auch der Frage nach dem Ursprung von Musikinstrumenten nach und stellt in einem Teilkapitel über *Primitive Instrumente und ihr Einfluß* die Möglichkeit heraus, von Gegebenheiten bei »Naturvölkern« Rückschlüsse auf die Vergangenheit ziehen zu können. Zwar handele es sich in seiner Darlegung der Anfänge der Musik ausschließlich um Hypothesen, betont Stumpf einleitend, dennoch könne das bei Naturvölkern Vorgefundene verwendet werden, „um uns ein annäherndes Bild von den ursprünglichen Zuständen zu machen“ (Stumpf 1911: 7 und 35). In diesem Teilkapitel skizziert Stumpf unter anderem die Entwicklungen der Blas- und Saiteninstrumente, die in ähnlichen Grundzügen in späteren Schulbüchern aufgegriffen und in vorliegender Schulbuchanalyse als Evolutionsmotiv offengelegt werden

(vgl. etwa Banjo Musik 5/6 1978: 16 f. oder Musik im Leben, Bd. 2 1987: 114 mit Stumpf 1911: 35 ff.).

Detaillierter nehmen die Vergleichenden Musikwissenschaftler Erich Moritz von Hornbostel und Curt Sachs Musikinstrumente in den Blick. In ihrem Aufsatz *Systematik der Musikinstrumente* (1914) legen sie einen neuen Versuch der Klassifizierung von Musikinstrumenten dar. Anlass hierzu gab ihnen das von Victor Mahillon erarbeitete Vierklassen-System, das Hornbostel und Sachs als überholungsbedürftig ansahen. Mahillon habe sich bei seiner Erarbeitung einer Systematisierung von europäischen Instrumenten des modernen Orchesters leiten lassen, Instrumente außerhalb Europas seien jedoch unberücksichtigt geblieben. Dabei ließen sich „mit zunehmender Kenntnis, besonders der außereuropäischen Formen“, Klassifizierungen erneuern (Hornbostel/Sachs 1914: 555 ff.).

In ihrer Darlegung einer neuen Systematik der Musikinstrumente schwingen evolutionistische Grundannahmen mit, wenn Hornbostel und Sachs über die Vorteile einer Systematik beispielsweise Folgendes herausstellen: „Dinge, die sonst wohl wenig miteinander zu tun zu haben scheinen, rücken oft nahe zusammen und führen zur Beobachtung von neuen genetischen und kulturhistorischen Zusammenhängen“ (Hornbostel/Sachs 1914: 554).²³⁹ Dass hierbei evolutionistische Denkmuster zugrunde liegen, legt Curt Sachs an anderer Stelle noch deutlicher offen. In seiner Einführung in die *Vergleichende Musikwissenschaft* (1930), die – wie oben bereits herausgestellt – in einer musikpädagogischen Reihe von Leo Kestenberg herausgegeben und somit in einen musikpädagogischen Rahmen gesetzt wurde, geht Sachs auf eine Intention der Erarbeitung einer neuen Systematik von Musikinstrumenten ein. Diese Intention basiert auf der Evolutionismustheorie und beinhaltet, über die Instrumente gegenwärtiger »außereuropäischer« Kulturen Rückschlüsse auf vorzeitliche Instrumente ziehen zu können. Demnach unterbreite die Systematik den Versuch, „in das Instrumentarium prähistorischer Zeiten Ordnung zu bringen, das keine andere Spur hinterlassen hat als die Welt der Tonwerkzeuge, die aus vieltausendjähriger Vorzeit in den Besitzstand der heutigen außereuropäischen Völker hereinragt“ (Sachs 1930: 20). Überdies sieht Sachs die Möglichkeit, das prähistorische Instrumentarium fast in Gänze aufarbeiten zu können, weil es in »außereuropäischen« Kulturen noch nahezu lückenlos vorhanden sei. Seinem Ermessen nach

²³⁹ Auf diesen Aufsatz rekurriert Curt Sachs auch in seinem Vorwort zum *Handbuch der Musikinstrumentenkunde* und merkt an, die zusammen mit Erich Moritz von Hornbostel erarbeitete Systematik habe für die Grundlagen der vorliegenden Anordnung geboten (Sachs ²1930, ND 1971: V, ND 1990: V).

sei aus dem Besitz der Vorzeit kaum sehr Wesentliches verlorengegangen und daher aufzuarbeiten möglich (Sachs 1930: 20).²⁴⁰ Für die Erarbeitung einer Typologie der Praehistorie kommt der Westküste Afrikas eine bedeutende Rolle zu, zählt sie laut Sachs' Ansicht zur Peripherie, an der im Sinne der (evolutionistischen) Kulturkreislehre „die ältesten Schichten“ zu finden seien (Sachs 1930: 20).

Identisches ist in der dritten Auflage dieser Einführung in die *Vergleichende Musikwissenschaft* aus dem Jahr 1974 zu lesen, die wie ihre erste und überarbeitete zweite Auflage (1959) in der Reihe *Musikpädagogische Bibliothek* veröffentlicht wurde. Die dritte Auflage erscheint posthum als photomechanischer Nachdruck der zweiten Auflage, gleichwohl durch Ausweisung als „3. Auflage“ Aktualität suggeriert wird. Das Vorwort ist jenes von Curt Sachs für die zweite Auflage im Jahr 1959 geschriebene, in dem er bereits Ende der 1950er-Jahre auf die Weiterentwicklung der Wissenschaft aufmerksam macht und daher betont, Überholtes seiner Erstauflage entfernt und neue Erkenntnisse einbezogen zu haben (Sachs 1930, ³1974: 3). Gleichzeitig räumt Sachs selbst ein, er habe nicht alles berücksichtigen können (Sachs 1930, ³1974: 3). Evolutionistische Denkansätze sind nicht entfernt worden, finden sich unter gleichem Wortlaut in der zweiten Auflage und somit folglich auch in der dritten Auflage (Sachs 1930, ³1974: 5 f. und 21 f.) – in dem Jahrzehnt also, in dem das Evolutionsmotiv in Schulbüchern nachzuweisen ist. Erich Moritz von Hornbostel und Curt Sachs sind für das Evolutionsmotiv auch deshalb zentrale Figuren, weil sie in den analysierten Schulbüchern mehrfach namentlich erwähnt werden, etwa in einer Danksagung für die – nicht näher konkretisierte – Mitwirkung an dem Lehrwerk *Musik, Teil II* (1928: VII) und in mehreren Literaturverweisen (*Sequenzen Musik Sek. I 5/6, Lehrerband* 1976: 169, *Banjo Musik 5/6, Lehrerband* 1978: 19 und 24 sowie *Musik um uns 2/3, [Materialband für Lehrerinnen und Lehrer]* 2014: 187).²⁴¹

²⁴⁰ Seine Ordnung publizierte Curt Sachs unter dem Titel *Geist und Werden der Musikinstrumente* (1929). Dass Sachs in ebendieser Publikation weitgehend der Kulturkreislehre folgte, soll in vorliegender Arbeit nicht vertieft werden (s. hierzu ausführlich Schneider 1976: 10 f., 78 und insbes. 82 ff.). Schneider stellt erneut fest, dass die Anwendung der Kulturkreislehre von evolutionistischem Denken durchdrungen ist. Demnach beruhe Sachs' Ordnung auf keinem historischen Vorgehen, sondern sei durch die Vorstellung einer unilinearen und in Stufen verlaufenden Entwicklung bestimmt (Schneider 1976: 83 f.).

²⁴¹ Die Autorinnen und Autoren des Schulbuches *Sequenzen Musik Sek. I 5/6* (1976) empfehlen zur inhaltlichen Vertiefung unter anderem den zweiten reprographischen Nachdruck von Sachs' Habilitationsschrift *Handbuch der Musikinstrumente* aus dem Jahr 1974. Eigene Recherchen zu diesem Handbuch zeigen, dass im Jahr 1974 kein zweiter reprographischer Nachdruck im Olms-Verlag erschien und die Angaben im Lehrerband fehlerhaft sind. Der zweite reprographische Nachdruck der zweiten Auflage aus dem Jahr 1930 wurde sowohl durch den Olms-Verlag als auch durch Breitkopf & Härtel im Jahr 1971 veröffentlicht, während der dritte reprographische

Verzögerte Abwendung von evolutionistischem Denken

Obwohl der Evolutionismus als Leittheorie der allgemeinen Ethnologie bereits zu Beginn des 20. Jahrhunderts allmählich abgelöst wurde (vgl. etwa Kohl ³2012: 156) und auch die evolutionistisch geprägte Kulturkreislehre spätestens am Ende der 1930er-Jahre methodologisch widerlegt war (Schneider 1976: 54 und 84), ist aufgrund von mindestens zwei Gründen eine überdauernde Präsenz evolutionistischen Denkens innerhalb des Diskurses der Vergleichenden Musikwissenschaft festzustellen. Erstens sind evolutionistische Denkansätze infolge von unkommentierten reprographischen Nachdrucken auch posthum weitergetragen und zudem einem musikpädagogischen Kreis angeboten worden. Ein zweiter – und schwerwiegenderer – Grund ist auf die Beharrlichkeit evolutionistischen Denkens von Curt Sachs zurückzuführen. Obwohl die Methodologie der Kulturkreislehre widerlegt worden war und, wie Schneider bestärkt, man mit Korrekturen hätte rechnen dürfen, gab Sachs seine eigene geographische Methode und die Aufstellung von Entwicklungsreihen nie auf (Schneider 1976: 84 ff.). Aus Sicht der kulturhistorischen Ethnologen galt Sachs im Übrigen als „Paradigma eines ‚Evolutionisten‘“ (Schneider 1976: 83).²⁴²

Indessen seien Forschungen zum Ursprung von Musik nach Einschätzung von Bruno Nettl in den 1950er-Jahren erheblich zurückgegangen, nur noch wenige hätten sich diesem Thema halbherzig gewidmet (Nettl 2010: 110). Gleichzeitig sind solche Ursprungstheorien sowie die angewandten Methoden zunehmend kritisiert worden (u. a. Bose 1953: 20 ff., 25 ff. und 139 f. sowie Reinhard 1968: 10). Walter Wiora etwa betont Anfang der 1960er-Jahre, die evolutionistische Gleichsetzung von Graden der Primitivität mit Zeitaltern des geschichtlichen Ablaufs stellte sich als pseudohistorische Konstruktion heraus: „[M]anches hat sich vielmehr als Kartenhaus erwiesen“ (Wiora 1961: 378). Anstatt auf einen einzigen Ursprung verschränkt zu sein – auf „den Ursprung der Musik als einmalige[r] Vorgang“ – sieht Wiora eine Vielzahl an Ursprüngen, die es zum Thema Urgeschichte der Musik vergleichend und verstehend zu erforschen gelte (Wiora 1961: 376 und 381); allein auf Basis der Erforschung von Naturvölkern könne seines Erachtens kein fester

Nachdruck 1976 bei Breitkopf & Härtel publiziert wurde. Die aktuelle Ausgabe des *Handbuch[es] der Musikinstrumente* erschien als fünfter Nachdruck der zweiten Auflage im Jahr 1990 ebenfalls bei Breitkopf & Härtel.

²⁴² Dass Sachs den Begriff »Evolutionismus« in seinen Arbeiten nicht verwendete, stellt Isabel Weinbuch fest. Dabei sei seine Argumentationsweise zum Evolutionismus durchaus widersprüchlich gewesen (detaillierter s. Weinbuch 2010: 53 ff., bes. 56).

Grundriss des tatsächlichen Geschichtsverlaufs gezeichnet werden (Wiora 1961: 378).²⁴³

Heutzutage hätten sich Ethnomusikologen von evolutionistischen Erklärungsansätzen längst distanziert, resümiert Bruno Nettl (Nettl 2010: 115). Auch Artur Simon weist den Evolutionismus der Vergangenheit zu (Simon 2008: 16). Evolutionistische Darstellungen zum Ursprung von Musik werden nunmehr sogar mit »Mythen« in Verbindung gebracht und ihre Aussagekraft somit entkräftet (Nettl 2000: 463 und Grupe 2004: 104 ff.).

An dieser Stelle ist die Notwendigkeit einer differenzierten Sichtweise zwischen einerseits der Kritik an evolutionistischem Denken und andererseits der grundsätzlichen Würdigung wissenschaftlicher Leistungen zu betonen. In diesem Sinne artikuliert Albrecht Schneider seine Wertschätzung gegenüber Hornbostel und Sachs, weil diese den kulturhistorischen Wert der Musikinstrumente für die Erforschung der Menschheitsgeschichte erkannten und zudem eine beträchtliche Summe an ethnoorganologischem Material zusammentrugen.²⁴⁴ Außerdem sieht Schneider positiv, dass die frühere Vergleichende Musikwissenschaft kulturkulturhistorische Fragestellungen überhaupt gesehen und vor allem angegangen hätte (Schneider 1976: 90 und 246). Dagegen wird vielfach harsche Kritik konkret an Curt Sachs geäußert und aufgrund seines evolutionistischen Denkens sowie der Verbreitung entsprechender Typologien ein eher abgeneigtes Bild von ihm gezeichnet: Am Beispiel des *Real-Lexikon der Musikinstrumente* (1913) betont etwa Artur Simon, Sachs habe der Musikethnologie mit einigen theoretischen Äußerungen zur Vergleichenden Musikwissenschaft einen schlechten Dienst erwiesen, weil man sich mitunter noch gegenwärtig auf seine unhaltbaren Denkansätze berufe (Simon 2008: 17). Das

²⁴³ Denselben Einwand führt Bruno Nettl einige Jahrzehnte später an und schlägt vor, nicht von einem einzigen Ursprung auszugehen, sondern sich mehrere separat verlaufende Entwicklungen vorzustellen. Zudem vermutet Nettl, die Ergebnisse über den Ursprung von Musik dürften anders ausfallen, werde aus der Perspektive einer anderen als der westlichen Kultur erforscht (Nettl 2010: 113 f.). Zugleich betont er an anderer Stelle die vorhandenen Grenzen der Forschungsmöglichkeiten und räumt ein: „But in the end [...] I have to admit that we'll never know for sure, and we'll probably never agree“ (Nettl 2015: 46). Im übrigen erarbeitete Walter Wiora selbst einen fünfzehnseitigen *Versuch über Urformen der Musik im späteren Paläolithikum und ihre Spuren bei Naturvölkern* (Wiora 1961: 382 ff.), während seiner im gleichen Jahr veröffentlichten Publikation *Die vier Weltalter der Musik* (1961) evolutionistische Sichtweisen vorgehalten werden (Koch 2017: 163).

²⁴⁴ Sachs' *Real-Lexikon der Musikinstrumente* erschien 2010 nochmals als reprografischer Nachdruck. Die Vermutung liegt nahe, dass ein erneuter Nachdruck aus wissenschaftlichem Interesse erfolgte, sodass die Forschungsleistung von Sachs nicht in Abrede gestellt werden kann. Die Herausgeber des Nachdrucks würdigen Sachs' Glossar insbesondere, weil es gegenwärtig noch immer durch sein Detailreichtum und den ebenso sorgfältigen wie lehrreichen Abbildungen beeindruckt (Sachs 1913, ND 2010: Klappentext; zur allgemeinen Würdigung Sachs' s. a. Osterhammel 2012: 95 f.).

Urteil von Albrecht Schneider fällt schärfer aus: So habe Sachs seiner Ansicht nach nicht nur den Zugang zu einer tatsächlich historischen Instrumentenforschung eher erschwert als erleichtert; diese Auffassung impliziert, Sachs habe eben nicht, wie vorgegeben, historisch gearbeitet. Sondern Sachs' Publikationen – und ähnlich evolutionistische Arbeiten – seien auch als Ursache zu sehen, warum die Musikethnologie und die von ihr erarbeiteten historischen Rekonstruktionsversuche ein geringes Ansehen hätten (Schneider 1976: 86 f.).

Aufleben des Interesses an musikalischer Ursprungsforschung: »evolutionary musicology«

Das Forschungsinteresse an dem Ursprung von Musik aber – fern von evolutionistischen Entwicklungstheorien – blühte zu Beginn des 21. Jahrhunderts wieder auf, vor allem im englischsprachigen Raum seien dahingehende Studien durchgeführt und Grundsteine für eine sich etablierende »evolutionary musicology« als Teildisziplin der Musikwissenschaft gelegt worden (Nettl 2010: 87 und 109).²⁴⁵ Indessen bestünde das Interesse nicht nur bei Ethnomusikologen, ganz im Gegenteil haben vor allem fachverwandte und fachfremde Disziplinen die Erkundung und Erforschung zum Ursprung von Musik zu ihrer Aufgabe gemacht: „Interestingly, the area of study is of interest at least as much to people working outside musicology (and ethnomusicology) as to those within it“ (Nettl 2010: 109).

Als Meilenstein für ein Aufleben des Interesses an musikalischer Ursprungsforschung gilt die Publikation *The Origins of Music* (2000) von Nils L. Wallin, Björn Merker und Steven Brown vom *Institute for Biomusicology* an der *Mid Sweden University* in Östersund (Nettl 2010: 108). Ein solcher Band verkörpere eine seit Langem überfällige Renaissance des Themas *Origins of Music*, heben die Herausgeber einleitend hervor und postulieren, „music and musical behavior“ könne im Diskurs über die menschliche Entwicklung nicht länger ignoriert werden, will man gewichtigen Aspekten der Menschlichkeit, der Ursprünge und der Daseinsgründe begegnen: „the study of music evolution has the potential to bring us in touch with the very deepest aspects of our humanity, our origins, our reasons for being“ (Brown/Merker/Wallin 2000a: 4 und 21). Die im Sammelband enthaltenen Aufsätze zur »evolutionary musicology« berühren vier Themenbereiche: Vocal

²⁴⁵ Die »evolutionary musicology« wird als Teildisziplin gesehen, die zusammen mit den zwei weiteren Teildisziplinen »neuromusicology« und »comparative musicology« unter dem Oberbegriff »biomusicology« zusammengefasst wird. Den Terminus »biomusicology« führte Nils L. Wallin mit seiner Publikation *Biomusicology: Neurophysiological, Neuropsychological, and Evolutionary Perspectives on the Origins and Purposes of Music* (1991) ein (Brown/Merker/Wallin 2000: 5).

Communication in Animals – Music, Language, and Human Evolution – Theories of Music Origin – Universals in Music.

Im deutschsprachigen Diskurs hat sich bislang weder eine »evolutionary musicology« oder »Evolutionismuskwissenschaft« noch eine »biomusicology« oder »Biomusikwissenschaft« etablieren können. Dennoch zeigt sich an Beiträgen von Thomas Geissmann und Peter Todd in ebendieser Publikation *The Origins of Music* (2000), dass Forschungsfragen dieser neuen Fachwissenschaft auch an deutschen Institutionen erarbeitet werden: Geissmann habilitierte sich zum damaligen Zeitpunkt an der Tierärztlichen Hochschule Hannover und vergleicht in seinem Aufsatz *Gibbon Songs and Human Music from an Evolutionary Perspective*, während Todd vom Max-Planck-Institut für Bildungsforschung Berlin einen Einblick in das Thema *Simulating the Evolution of Musical Behavior* gibt.

Beständigkeit evolutionistischen Denkens

Schließlich ist herauszustellen, dass zwar die Evolutionismustheorie im fachwissenschaftlichen Diskurs längst der Vergangenheit angehört, evolutionistische Denkstrukturen hingegen noch immer präsent sind. Brown, Merker und Wallin etwa stellen über ethnozentrische Behauptungen fest, „ethnocentric claims that some cultures’ musics are ‘more evolved’ than those of other cultures“ seien auch in gegenwärtiger Zeit noch häufig zu hören (Brown/Merker/Wallin 2000: 14). Ähnliches bestätigt Bruno Nettl in seiner Geschichtsschreibung *Nettl’s elephant: On the History of Ethnomusicology* aus dem Jahr 2010. Demnach ließen sich Spuren evolutionistischer Erklärungen bis in die Gegenwart aufspüren und beispielsweise darin erkennen, musikalische Komplexität nach westlichem Verständnis als einen ästhetischen Wert zu betrachten, von dem ausgehend Musik evaluiert und musikalische Einfachheit geringgeschätzt werde. Evolutionistisches Denken zeige sich somit etwa „in the concept that certain numerically simple musics are representative of the ‘Stone Age’ and the assumptions that go with recent speculations about origins“ (Nettl 2010: 113 und 115).

Zu den noch immer präsenten Spuren evolutionistischen Denkens behauptet Karl-Heinz Kohl gar, dieses Denken gehöre gewissermaßen zu den kulturellen Selbstverständlichkeiten der modernen Industriegesellschaft. Auch im alltäglichen Sprachgebrauch spiegele sich dieses wider, verweisend auf die Begriffe »Unterentwicklung«, »Entwicklungsprozesse« oder »Entwicklungshilfe«, die im Zusammenhang mit der sogenannten »Dritten Welt« evolutionistische Vorstellungen suggerierten (Kohl ³2012: 152). Demgemäß zeichnen sich evolutionistische Denkmuster selbst in Sprache noch immer ab, halten Machtverhältnisse aufrecht und beanspruchen eine evolutionäre Überlegenheit westlicher Kulturen. Solche Machtverhältnisse in Sprache aufzudecken, wäre klassisches Thema einer Diskursanalyse.

Rekapitulation

Hinsichtlich der Analyse eines Evolutionsmotivs in Schulbüchern ist die Beständigkeit evolutionistischen Denkens festzustellen. Die Schulbuchanalyse zeigt, dass ein Evolutionsmotiv in Schulbüchern der 1970er-, 1980er- und der 1990er-Jahre sowie in einem Schulbuch aus dem Jahr 2013 enthalten ist. Folglich lassen sich evolutionistische Darstellungen über die Ursprünge von Musik, etwa Musikinstrumente aus Afrika als Vorformen abendländischer zu repräsentieren, keineswegs nur in Schulbuchmaterialien der Vergangenheit finden. Obwohl die Evolutionismustheorie schon Jahrzehnte aus der Ethnologie verbannt ist, erscheint sie anderenorts wie ein aktuell gültiges Denksystem. Aufgrund dieser Tatsache ist eine kritische Einordnung an dieser Stelle unverzichtbar: Das Evolutionsmotiv zieht erstens eine abwertende Stereotypisierung mit sich, bei der die vermeintliche Einfachheit eines afrikanischen Musikinstrumentes im Gegensatz und als Vorform zu einem scheinbar hochentwickelten abendländischen gesehen wird. Zweitens werden afrikanische Kulturen haltlos als stagnierend dargestellt, um so einen Gegensatz zur Weiterentwicklung der abendländischen Kultur aufzubauen. Kritisch zu sehen ist drittens die vorzufindende Raum-Zeit-Verschiebung, die darin besteht, ein afrikanisches Musikinstrument heutiger Zeit in der Chronologie der Entwicklungsgeschichte eines abendländischen Musikinstrumentes weit an den Anfang zu stellen und somit Ursprünglichkeit mit einem gegenwärtigen oder wenig alten Afrika veranschaulichen zu wollen. Auf diese Weise kommt es zu einer verzerrten Darstellung, die der eigenen Entwicklungsgeschichte afrikanischer Kulturen nicht gerecht wird.

12.2 Funktionsmotiv

Neben dem Evolutionsmotiv ist das Funktionsmotiv in das Kapitel *Fokus II: Das Zeitliche als didaktisches Mittel* eingeordnet. Im Funktionsmotiv dienen erneut Beispiele gegenwärtiger afrikanischer Kulturen dazu, Vergangenes der europäischen Kultur zu veranschaulichen. Die Autorinnen und Autoren der entsprechenden Schulbücher greifen einige Funktionen der Musizierpraxis in gegenwärtigen afrikanischen Kulturen auf, um vergleichend herauszustellen, welche Funktion es in »unserer heutigen Kultur«²⁴⁶ nicht mehr gebe, zu einem früheren Zeitpunkt aber gegeben habe. Intendiert ist hiermit, Schülerinnen und Schüler zur Reflexion der

²⁴⁶ In den Schulbuchbeispielen zum Funktionsmotiv grenzen die Autorinnen und Autoren »unsere Kultur« und »afrikanische Kultur« voneinander ab und stellen Unterschiede heraus. Für die folgende Darlegung des Funktionsmotivs wird der Begriff »unsere Kultur« übernommen, um die Motivlage der Autorinnen und Autoren zur Einbindung afrikabezogener Beispiele auszuführen und ihre durchaus kritisch zu sehenden Polarisierungen offenzulegen. Eben diese Polarisierungen gelten als besondere Eigenart des Funktionsmotivs.

eigenen Musizierpraxis anzuregen und darüber hinaus den Weg für musizierpraktische Produktionsleistungen zu ebnen.

Evolutionistische Denkmuster kommen zwar in etwa der Hälfte der folgenden Schulbuchbeispielen, mitunter auch nur am Rande, zum Vorschein, dennoch besteht ein wesentlicher Unterschied zum Evolutionsmotiv: Die Rückbesinnung auf das mutmaßlich Ursprüngliche, veranschaulicht durch Beispiele verschiedener Kulturen Afrikas, dient im Evolutionsmotiv der Darstellung einer Entwicklungsgeschichte, deren Höhepunkt im Hochentwickelten der gegenwärtigen europäischen Kultur gesehen wird. Im Gegensatz dazu wird im Funktionsmotiv die Entwicklung der europäischen Kultur abgemildert und auf ihre angenommenen Desiderate aufmerksam gemacht. Insofern gleicht das Vorgehen im Funktionsmotiv einer positiven Besinnung auf das Ursprüngliche, auf das in unserer Kultur Verlorengegangene. Infolgedessen erinnert dieses Vorgehen an das in der Epoche der Romantik charakteristische Besinnen auf das Alte.

Charakteristikum:

Afrikabezug

Funktionen von Musizierpraxis: Singen, Tanzen und Instrumentalspiel werden als eng verbunden zum Alltagsleben von Afrikanerinnen und Afrikanern beschrieben.

Unterrichtsaktion

Differenzbefund: Anhand eines gegenwärtigen afrikabezogenen Beispiels werden Funktionen von Musizierpraxis benannt, die im Laufe der Entwicklungsgeschichte »unserer Kultur« verloren gegangen seien.

Intention

Reflexionscharakteristik: Im Fokus steht die Intention, durch die Thematisierung afrikabezogener Funktionen von Musizierpraxis das Vergangene unserer Kultur herauszustellen und die Schülerinnen und Schüler zur Reflexion ihrer eigenen Musizierpraxis anzuregen. Als übergeordnete Intention lässt sich die Hinführung der Lernenden zu musizierpraktischen Produktionsleistungen ableiten.

Tabelle 6: Charakteristikum des Funktionsmotivs

12.2.1 Singen und Tanzen: Mehr als Unterhaltung

Das Schulbuch *Sequenzen Musik Sek. I 5/6* (1976) enthält als Teil des Kapitels *Singen* eine Doppelseite zum Thema *Singen im Leben anderer Völker*, deren Beispiele ausschließlich afrikanischen Kulturen entnommen sind – mithin könnte der Titel auch *Singen im Leben afrikanischer Völker* lauten. Die angeführten fünf Hörbeispiele der Dan, der Pygmäen und der Tunesier haben eine Gemeinsamkeit: Sie werden als eng mit dem jeweiligen Alltagsleben verbunden vorgestellt. Das Leben der Dan sei bestimmt vom Ackerbau, weshalb viele ihrer Gesänge im Zusammenhang mit diesem stünden. Das entsprechende Hörbeispiel gibt einen auditiven Eindruck von Trommelspiel und Gesang bei der Reisernte, die den Arbeitern „als Kraft- und

Mutspender“ dienten (Sequenzen Musik Sek. I 5/6 1976: 8 und Sequenzen Musik Sek. I 5/6, Lehrerband 1976: 22). Zwei der drei Hörbeispiele der Pygmäen sind dem Jagd-Kontext entnommen, denn „[v]iele ihrer Lieder beziehen sich auf die Jagd, da sie das Wichtigste in ihrem Leben ist“ (Sequenzen Musik Sek. I 5/6 1976: 8).²⁴⁷ Und schließlich soll ein Hörbeispiel zur musikalisch praktizierten Vorstellung einer tunesischen Familie zeigen, „[w]ie sehr das Singen zum Leben der Tunesier gehört“, nachdem die Gewohnheit tunesischer Arbeiterinnen einer Textilfabrik beschrieben wird, nämlich „bei der Arbeit zu singen und in den Pausen zu tanzen“ (Sequenzen Musik Sek. I 5/6 1976: 9).

Anhand dieser Hörbeispiele sollen „Funktionen des Singens aufgezeigt [werden], die in unserer Kultur nicht (mehr) vorkommen“ (Sequenzen Musik Sek. I 5/6, Lehrerband 1976: 11), das heißt, ausgewählte Exempel gegenwärtiger afrikanischer Kulturen werden auf den Schulbuchseiten eingesetzt, um vergangene Funktionen »unserer Kultur« zu veranschaulichen. Gleichzeitig wird in Bezug auf das Singen in unserer heutigen Kultur auf das Fehlen einer oder mehrerer spezifischer Funktionen aufmerksam gemacht und somit ein Differenzbefund offengelegt. Dieser kulturellen Gegenüberstellung liegt die Annahme zugrunde, gegenwärtig wesentliche Unterschiede zwischen unserer und „fremde[r] Kulturen“ ausmachen zu können: Singen sei bei uns weitgehend auf die Funktion der Unterhaltung reduziert, während es in anderen Kulturen ein Kommunikationsmittel sei (Sequenzen Musik Sek. I 5/6, Lehrerband 1976: 20 und 22). Die Schulbuchdoppelseite dient vorwiegend der Information über andere Möglichkeiten des Singens, etwa „daß Singen stärker als bei uns an die Existenz des Menschen gebunden [ist] und mehr sein kann als eine zwar schöne, aber doch entbehrliche Zutat zum Leben“ (Sequenzen Musik Sek. I 5/6, Lehrerband 1976: 11 und 20). Die Intention der Autorinnen und Autoren geht aber über die reine Information hinaus und beabsichtigt eine Spiegelung des Eigenen am Fremden: Durch den Blick auf fremde Kulturen soll „unser eigenes Singverhalten und unsere eigene Singtradition“ (Sequenzen Musik Sek. I 5/6, Lehrerband 1976: 20) beleuchtet, folglich auch über die eigene Kultur sowie das eigene singpraktische Verhalten reflektiert werden (Reflexionscharakteristik).

²⁴⁷ Hierzu wird ein evolutionistisch anmutender Denkansatz im Lehrerband offengelegt, in dem ausgehend von den Pygmäen Bezug zur Altsteinzeit genommen wird: „Jagen war für unsere Vorfahren in der Altsteinzeit – wie heute noch für die Urwaldbewohner – eine Lebensgrundlage“. Daher ließen sich aus dem Hörbeispiel der Pygmäen Rückschlüsse über das damalige Verständigungsmittel ziehen (Sequenzen Musik Sek. I 5/6, Lehrerband 1976: 23). Dagegen werden die musizierpraktischen Fähigkeiten der Pygmäen nicht als einfach oder primitiv abgetan, sondern als kunstvoll wertgeschätzt (Sequenzen Musik Sek. I 5/6 1976: 9).

Auf dieser Schulbuchdoppelseite zum *Singen im Leben anderer Völker* wird das Singen im afrikanischen Kontext folglich als ein an die Existenz gebundenes Kommunikationsmittel beschrieben und von der Funktion eines Unterhaltungsmittels klar abgegrenzt. Andererseits wirft der einleitende Absatz im Schülerband Fragen auf, da er sowohl in sich als auch im Vergleich zu den Ausführungen im Lehrerband Widersprüche aufweist und eine vermeintlich eindeutige Gegenüberstellung von unserer und afrikanischer Kulturen ins Wanken bringt. »Naturvölker«, heißt es dort, hätten sich ihre alten Kulturen bewahrt, in denen das Singen zum Teil eine andere Rolle spiele als bei uns: „Es wird nicht nur zu bestimmten Anlässen gesungen, vielmehr begleitet der Gesang zahlreiche Situationen des Alltags: Begrüßung, Unterhaltung, Arbeit, Handel, Mahlzeiten und vor allem die einschneidenden Ereignisse des Lebens wie Geburt und Tod, dazu die religiösen Feste und Feiern“ (Sequenzen Musik Sek. I 5/6 1976: 8). Ausgehend von der Annahme, bei uns werde nur zu bestimmten Anlässen gesungen, fassen die Autorinnen und Autoren für Kulturen Afrikas zusammen, der Gesang begleite viele alltägliche Situationen, habe aber insbesondere bei einschneidenden Ereignissen eine besondere Bedeutung. Inwieweit ein Unterschied zwischen bestimmten Anlässen einerseits und einschneidenden Ereignissen andererseits zu verstehen ist, bleibt unklar und ist ohne weitere Erläuterung nicht nachvollziehbar. Als Zweites wird dem Singen in unserer Kultur im Lehrerband eine Unterhaltungsfunktion zugeordnet, wobei diese Funktion zugleich in der einleitenden Auflistung afrikanischen Singens im Alltag enthalten ist. Somit müsste bei einem kulturellen Vergleich von Überschneidungen ausgegangen werden, auf die im Schulbuch aber nicht explizit eingegangen wird. Im Gegenteil liegt das Augenmerk des Vergleiches beider Kulturen auf der Herausstellung von Unterschieden der musizierpraktischen Funktionen.

Im Lehrerband des Schulbuches *Sequenzen Musik Sek. I 5/6* (1976) wird ein Anliegen der Autorinnen und Autoren ausführlich dargelegt, das Aufschluss über eine übergeordnete Intention des Funktionsmotivs gibt: Die Schülerinnen und Schüler sollen zu musizierpraktischen Produktionsleistungen hingeführt werden. Denn kritisch äußern sich die Autoren über die Einbuße der Zentralstellung des Singens im Musikunterricht und machen zugleich auf ein Desiderat aufmerksam. Demnach seien die musikalischen Ausdrucks- und Aktionsmöglichkeiten der Schülerinnen und Schüler drastisch eingeschränkt. Daher erlangt das Liedersingen in *Sequenzen Musik Sek. I. 5/6* (1976) eine wesentliche Stellung, wobei zwischen »Singen« („als menschliche Tätigkeit“) und »Liedern« („als Objektivationen kultureller Prozesse“) unterschieden wird und insbesondere dem Singen als ein Akt der Produktion, nicht nur der Reproduktion, zentrale Bedeutung eingeräumt wird (Sequenzen Musik Sek. I 5/6, Lehrerband 1976: 9 f.). Diese übergeordnete Intention findet sich auch in den weiteren Schulbuchbeispielen wieder.

Nur wenige Seiten nach eben jener Schulbuchdoppelseite werden im Schulbuch *Sequenzen Musik Sek. I 5/6* (1976) die Funktionen von *Lieder[n] bei der Arbeit* thematisiert, zunächst exemplifiziert an einem Hörbeispiel der Nigeria-Hausa beim Kornstampfen (*Sequenzen Musik Sek. I 5/6* 1976: 14). Das Singen während dieser „primitive[n], anstrengende[n]“ körperlichen Tätigkeit diene dem Zeitvertreib (*Sequenzen Musik Sek. I 5/6, Lehrerband* 1976: 35 f.). Ein darauffolgendes Hörbeispiel präsentiert ehemalige Fischer einer Vorstadt von Schleswig mit einem plattdeutschen Arbeitslied (*Sequenzen Musik Sek. I 5/6, Lehrerband* 1976: 36), „das sie früher beim Einziehen der Fischernetze oder beim Rudern der Fischerboote im Rhythmus der Arbeitsbewegung gesungen haben“ (*Sequenzen Musik Sek. I 5/6* 1976: 14). Die Abfolge dieser beiden Hörbeispiele ist aus dem Grund bemerkenswert, weil nicht nur verschiedene Kulturen, sondern verschiedene Zeitfenster aneinandergereiht werden: Das afrikabezogene Beispiel ist einem gegenwärtigen Kontext entnommen, das deutsche Lied wird als früheres Fischerlied vorgestellt. Im Vergleich beider Kulturen kommt folglich erneut ein Differenzbefund bezüglich der Funktionen von Musizierpraxis zur Sprache, wonach es in unserer Kultur keine Lieder bei der Arbeit mehr gebe. Dieser Differenzbefund wird nicht nur, wie in der vorherigen Belegstelle, an einem afrikabezogenen Beispiel veranschaulicht, sondern zugleich mit einem Lied „aus unserer eigenen Geschichte“ ausgeführt (*Sequenzen Musik Sek. I 5/6, Lehrerband* 1976: 38). Dieses Fischerlied sei ursprünglich ein Arbeitslied gewesen, erläutern die Autorinnen und Autoren im Lehrerband, hätte diese Funktion aber allmählich überlebt (*Sequenzen Musik Sek. I 5/6, Lehrerband* 1976: 36).

Am Beispiel von Liedern bei der Arbeit sollen die Schülerinnen und Schüler erkennen, dass Singen in enger Verbindung zum Alltagsleben stehen und hierbei eine bedeutende Funktion einnehmen kann. Diese Absicht zeigt sich insbesondere in den dazugehörigen Ausführungen im Lehrerband, in denen Autorinnen und Autoren ihre Intention wie folgt zusammenfassen: „Dem Schüler soll mit diesem Kapitel deutlich werden, daß alltägliche konkrete Lebenssituationen Anlaß zur Entstehung von Liedern sein können“ (*Sequenzen Musik Sek. I 5/6, Lehrerband* 1976: 35). Darüber hinaus wollen die Autorinnen und Autoren nicht nur zur Reflexion der eigenen Musizierpraxis, sondern auch zur Aktivierung dieser anregen. Die Reflexion zielt darauf ab, dass ein Schüler die von ihm gesungenen Lieder als „fertige Gebilde“ erkennt (*Sequenzen Musik Sek. I 5/6, Lehrerband* 1976: 34). Die Schülerinnen und Schüler sollen sich aber nicht nur als Reproduzenten, sondern erneut auch als Produzenten von Liedern verstehen, erläutern die Autoren weiter, denn den Lernenden soll ferner deutlich werden, „daß es aber für alle Lieder bestimmte Ursprungssituationen gibt und daß der Ausgangspunkt eines Liedes durchaus auch bei ihm oder seiner Gruppe liegen kann“ (*Sequenzen Musik Sek. I 5/6, Lehrerband*

1976: 34). Dieses Schulbuchbeispiel steht, wie auch das vorangegangene, im Zusammenhang mit der dargelegten Kritik der Autorinnen und Autoren an der Einbuße der Zentralstellung des Singens und ihrer Absicht, der Singpraxis Raum zu geben. Somit unterstreicht dieser Beleg erneut die übergeordnete Intention des Funktionsmotivs, die Musizierpraxis von Schülerinnen und Schülern aktivieren zu wollen.

Das Charakteristikum des Funktionsmotivs zeigt sich außerdem in zwei afrikabezogenen Schulbuchmaterialien zu Funktionen des Tanzens. In *Banjo Musik 7–10* (1979) zielt die Auftaktseite zum Kapitel *Tanzmusik* darauf ab, „verloren gegangene oder verschüttete Funktionen von Tanz wieder ins Bewußtsein zu heben“ (Banjo Musik 7–10, Lehrerband 1982: 295, dazu: Banjo Musik 7–10 1979: 140).²⁴⁸ Während Tanz in Afrika alle Lebensbereiche durchdringe und dadurch eine umfassende Bedeutung besitze, diene der Tanz in unserer heutigen Kultur der Unterhaltung und sei zu einer typischen Freizeitbeschäftigung geworden (Banjo Musik 7–10, Lehrerband 1982: 295 und 293). Über die Bewusstwerdung dieses Differenzbefundes hinausgehend wird angeregt, in einem Unterrichtsgespräch die Tanzpraxis der Schülerinnen und Schüler einzubeziehen und über die Bedeutung moderner Tänze zu reflektieren sowie grob mit dem Tanz in Afrika zu vergleichen (Banjo Musik 7–10, Lehrerband 1982: 295).

Im zweiten Schulbuchbeispiel zu Funktionen des Tanzens überschneidet sich das Funktionsmotiv sichtbar mit Elementen des Evolutionsmotivs: In *Spielpläne Musik 7/8* (1986) sind auf einer Doppelseite *Bilder aus der Geschichte des Tanzes* in einer chronologischen Abfolge zusammengestellt. Im Lehrerband wird zwar als Intention dieser Doppelseite festgehalten, „Impressionen und Informationen über die vielfältigen Erscheinungsformen des Tanzes [...] im europäischen und außereuropäischen Raum, von der Antike bis zur Gegenwart“ (Spielpläne Musik 7/8, Lehrerband 1992: 35) geben zu wollen. Der Afrikabezug im Speziellen dient jedoch dazu, eine Entwicklungsgeschichte nachzuzeichnen und dabei Ursprüngliches zu veranschaulichen (vgl. Unterrichtsaktion und Intention des Evolutionsmotivs).²⁴⁹ Identisch zu den Schulbuchbeispielen des Evolutionsmotivs beginnt die Darstellung dieser Entwicklungsgeschichte mit Bezügen zum afrikanischen Kontinent: Zu Beginn der Chronologie stehen drei Bilder, die zum einen eine afrikanische Felsenmalerei aus dem Hoggar-Gebirge, zum anderen einen Schamanen aus der Tartarei und vor

²⁴⁸ Die Autorinnen und Autoren verwenden hierfür zwar den Terminus »Ziel«, nichtsdestotrotz wird dieses Schulbuchbeispiel aufgrund eines Einzelfalls unter das Funktionsmotiv subsumiert.

²⁴⁹ Abweichend zu dem Afrikabezug bei einem Evolutionsmotiv wird in diesem Schulbuchbeispiel kein Musikinstrument aus Afrika mit einem modernen Musikinstrument verglichen. Bei einem Funktionsmotiv zeigt sich der Afrikabezug in der Thematisierung musizierpraktischer Funktionen, wobei das Singen, Tanzen und Instrumentalspiel in einer engen Verbindung zum Alltagsleben stehend beschrieben werden.

allem als Drittes zwei afrikanische Maskentänzer zeigen. Detaillierte Informationen über diese afrikanischen Maskentänzer werden nicht bereitgestellt. Wichtig scheint den Autorinnen und Autoren nur der Hinweis zu sein, dass sich bei diesen Kulturen Ursprüngliches bis zum gegenwärtigen Zeitpunkt erhalten habe, denn einleitend heißt es im Schülerband: „Seit den Anfängen der Menschheit und bis heute ist bei den Naturvölkern der Tanz ein Mittel der Beschwörung. Schamanen heilen Kranke durch Tänze. Stammestänze sollen reiche Jagdbeute, Regen und Fruchtbarkeit erbringen“ (Spielpläne Musik 7/8 1986: 54).

Mit dieser Einleitung veranschaulichen die Autorinnen und Autoren nicht nur ursprüngliche Funktionen von Musizierpraxen, sondern nehmen zugleich an, diese Funktionen in der gegenwärtigen europäischen Kultur nicht mehr finden zu können (vgl. Unterrichtsaktion des Funktionsmotivs). Insgesamt ist die Schulbuchdopelseite darauf ausgerichtet, ausgehend von diesem groben historischen Überblick die Schülerinnen und Schüler anzuregen, über die eigene Motivation zum Tanz und über die Funktion des Tanzes in Erziehung und Gesellschaft nachzudenken (Spielpläne Musik 7/8, Lehrerband 1992: 35, vgl. Intention des Funktionsmotivs).

Für beide Schulbuchbeispiele zum Themenschwerpunkt *Funktionen des Tanzens* lässt sich eine übergeordnete Intention ableiten, die auf die Aktivierung der Schülerinnen und Schüler zu tanzpraktischen Produktions- und Reproduktionsleistungen hinführt. Da sich in dieser übergeordneten Intention eine Verbindung von Funktions- und Körperbewegungsmotiv zeigt, werden die Zusammenhänge an anderer Stelle beleuchtet (Kap. 13.1.3).

12.2.2 Instrumentalspiel: Mehr als die künstlerische Aufführung eines Werks

Im Schulbuch *Sequenzen Musik Sek. I 5/6 (1976)* werden auch Funktionen des Instrumentalspiels thematisiert, deren Darstellungen das Charakteristikum des Funktionsmotivs in gleicher Weise enthalten: Innerhalb des Kapitels *Instrumente und Instrumentenspiel* befindet sich ein sechsseitiges Teilkapitel mit der Überschrift *Berufsspieler und Virtuosen*. Dieses Teilkapitel beginnt mit einer Schulbuchseite über »Naturvölker«, auf der zwei in Afrika aufgenommene Fotos abgedruckt sind, die einleitend eine grundsätzliche Differenzierung möglicher Adressaten von Instrumentalspiel, für sich allein vs. für andere spielen, visualisieren sollen (Sequenzen Musik Sek. I 5/6 1976: 50). Letzteres zeigt zwei Trommler der Dan beim alltäglichen Einbringen der Reisernte, dessen Instrumentalspiel – identisch mit der Funktion des Singens (s.o.) – als „ein Mittel zur Herstellung von Kommunikation“ dargestellt wird, bei dem alle Beteiligten aktiv seien: „Musik, und speziell Instrumentenspiel, hilft die Kräfte auf ein Gemeinschaftswerk [zu] konzentrieren, das als Addition von

Einzeleinstellungen offenbar nicht zustande käme.“ Die Autorinnen und Autoren stellen das Instrumentalspiel von »Naturvölkern« dem des »Abendlandes« gegenüber und führen im Lehrerband Unterschiede hinsichtlich der Arbeitsteilungen und Funktionen aus. Kennzeichnend für das abendländische Instrumentalspiel sei unter anderem eine strikte Trennung von Künstler und Zuschauer, für die zusammengefasst wird: „[A]lso die einen arbeiten und die anderen genießen“ (Sequenzen Musik Sek. I 5/6, Lehrerband 1976: 117). Im Vergleich der Funktionen wird am Beispiel der Dan herausgestellt, das Instrumentalspiel beschränke sich bei Naturvölkern weder auf eine zu verkaufende Ware des Musikmarktes noch auf die Demonstration von Können und Künstlerschaft (Sequenzen Musik Sek. I 5/6, Lehrerband 1976: 117 f.). Dass das Instrumentalspiel hingegen auch in der »abendländischen Kultur« einst als Kommunikationsmittel eingesetzt worden sei und es sich daher um eine verloren gegangene Funktion handle, wird am Rande durch evolutionistische Denkmuster offengelegt: Mitte der 1950er-Jahre, als das Foto der Dan aufgenommen worden sei, hätten bei den Dan „noch gewisse Lebensweisen der Naturvölker“ beobachtet werden können; daher seien sie als Zeugnisse für die Lebensweise von Naturvölkern in urgeschichtlicher Zeit dienlich (Sequenzen Musik Sek. I 5/6, Lehrerband 1976: 116).

Mit ebendieser Veranschaulichung von unterschiedlichen Funktionen intendieren die Autoren nicht nur eine kritische Reflexion der Schülerinnen und Schüler über ihre eigene Musizierpraxis, sondern auch eine Beeinflussung ihrer Musikinstrumentenwahl und damit Veränderung ihrer Präferenzhaltungen. Insofern zeigt sich erneut eine übergeordnete Intention, nämlich musizierpraktische Tätigkeiten der Schülerinnen und Schüler nicht nur anzuregen, sondern zugleich auf sie einzuwirken: Die Autorenschaft äußert sich kritisch zu ihrer Beobachtung, Lernende zeigten überwiegend Interesse an modernen Instrumenten und wollten vorrangig die E-Gitarre erlernen. Um in diesen Umstand einzugreifen, erscheint es ihnen wesentlich, den Schülerinnen und Schülern deutlich zu machen, dass nicht nur elektronisch verstärkte Instrumente Spaß machen könnten, sondern auch mit einfachen Instrumenten gute Musik gemacht werden könne. Ein dahingehender „moralische[r] Appell“ würde indessen wenig Erfolg haben, meinen die Autorinnen und Autoren weiter (Sequenzen Musik Sek. I 5/6, Lehrerband 1976: 113). Aufgrund dessen soll am Beispiel der sich verändernden Rollen und Funktionen von Berufsspielern und Virtuosen deutlich werden, „daß Entwicklungen und Trends auch im Bereich des Instrumentenspiels [...] von gesellschaftlichen Kräften gelenkt werden, denen man folgen oder auch Widerstand leisten kann“, wobei der einzige Sinn musikethnologischer Bezüge darin bestünde, die Gegenwart besser verstehen und meistern zu helfen (Sequenzen Musik Sek. I 5/6, Lehrerband 1976: 114). Inwiefern das Hörbeispiel der Dan allerdings dazu beiträgt, erschließt sich nur in Teilen.

An anderer Stelle desselben Schulbuches werden erneut Funktionen des Instrumentalspiels von »Naturvölkern« erwähnt, um Unterschiede zur »abendländischen Kunstmusik« herauszustellen. Eine kurze Beschreibung des Musikinstrumenteneinsatzes in Musikkapellen der Haussa in Nordwestafrika soll in *Sequenzen Musik Sek. I 5/6* (1976) aufzeigen, inwiefern mit Musikinstrumenten Wirkungen erzielt werden können (*Sequenzen Musik Sek. I 5/6* 1976: 61). Identisch zu dem vorangegangenen Beispiel sollen die Schülerinnen und Schüler auch in diesem Abschnitt angeregt werden, über die eigene Musizierpraxis zu reflektieren. Zudem lässt sich aus dem Lehrerband eine weitere Intention ableiten, die über eine reine Reflexion weit hinausgeht: Die Autorinnen und Autoren wollen zur Musizierpraxis animieren und produktive Fähigkeiten auf Instrumenten fördern. Hierzu gehen sie im Lehrerband ausführlich auf kulturelle Unterschiede ein und vergleichen »Musizierpraktiken der Naturvölker« mit solchen in »abendländischer Kunstmusik«. Demnach werde das Instrumentalspiel bei Naturvölkern eingesetzt, um bestimmte Wirkungen zu erzielen, während für abendländische Kunstmusik eine durchgängige Trennung zwischen Produktion und Darbietung charakteristisch sei: „Das Produzieren von Musik ist aufgespalten in einen ‚intellektuellen‘ und einen ‚manuellen‘ Akt, und zwischen beide schiebt sich das ‚Werk‘ als abstrakte Größe“ (*Sequenzen Musik Sek. I 5/6, Lehrerband* 1976: 137). Mehr noch wird im Lehrerband die These aufgestellt, »Musikmachen« bedeute im Kontext der abendländischen Kunstmusik vorrangig nicht mehr eine Produktionsleistung – „Wirkungen erzielen“ –, sondern eine Reproduktion, das Hervorbringen und Darbieten von Werken. Aufgrund dieser Einseitigkeit abendländischer Kunstmusik soll den Schülerinnen und Schülern am Beispiel des Instrumentalspiels von Naturvölkern deutlich werden, dass Instrumente als Werkzeuge dienen und mit ihnen gezielt Wirkungen erzeugt werden können. Als übergeordnete Intention fassen die Autorinnen und Autoren zusammen, die Trennung zwischen Produktion und Darbietung minimieren zu wollen, um für eigene Produktionsleistungen zu motivieren und daraus folgend „vielen Schülern das Gefühl zu geben: mit Musikinstrumenten kann man *selbst* etwas *machen*“ (*Sequenzen Musik Sek. I 5/6, Lehrerband* 1976: 137 f. und 145).²⁵⁰

²⁵⁰ In *Musik um uns 2/3* (2013) ist das Funktionsmotiv in Ansätzen enthalten. Auf der Schulbuchseite *Vielfalt der Musikinstrumente* wird die Informationsübermittlung als Entstehungsgrund für das bewusste Erfinden von Geräten zur Schallerzeugung herausgestellt. Die Autorinnen und Autoren verweisen darauf, dass „noch heute in manchen afrikanischen Kulturen mithilfe von Trommeln (Talking Drums [...]) Nachrichten verbreitet“ werden. In der europäischen Kultur hingegen sei der Informationsaustausch mithilfe von Alphörnern „bis ins letzte Jahrhundert“ praktiziert worden; ein Kommunikationsmittel also, das in unserer Kultur der Vergangenheit angehöre (*Musik um uns 2/3* 2013: 320). Anders als in den vorangegangenen Schulbuchbeispielen zum Funktionsmotiv bleibt in diesem die Intention des Afrikabezugs jedoch unklar; eine Reflexionscharakteristik lässt sich nicht nachweisen. Auch folgende zwei Schulbücher weisen

12.2.3 Motivverortung: »Funktion«

Während der Funktionsbegriff in den Schulbuchbeispielen weder definiert noch seine Verwendungsweise erläutert wird, kursieren im musikwissenschaftlichen und ethnomusikologischen Diskurs divergierende Begriffsverständnisse von »Funktion«. Eng verbunden mit der Begriffsfrage ist zudem der Streitpunkt, ob Musik denn immer eine Funktion habe. Eine genauere Betrachtung des Funktionsbegriffs ist also nicht nur essentiell, um das Funktionsmotiv einzuordnen, sondern bringt gleichermaßen Klarheit über die offengelegte übergeordnete Intention des Funktionsmotivs (vgl. Tabelle 6).

In der folgenden Motivverortung werden ausgewählte Autoren der Ethnomusikologie und Musikwissenschaft herangezogen, die sich in ihren Publikationen eingehender mit dem Funktionsbegriff auseinandersetzen. Am Beispiel zweier Kontroversen sollen zunächst grundlegende Differenzen zum Funktionsbegriff aufgezeigt werden, wobei Ausführungen von Alan P. Merriam und Artur Simon zur Funktionsanalyse den Ausgangspunkt bilden. Die Hervorhebung ihres Verständnisses einer ästhetischen Funktion ist wichtig, um den Bezug zur »autonomen Musik« aufzuzeigen und im Anschluss daran die Ergebnisse der Schulbuchanalyse zu erörtern. Dabei geht es insbesondere um die Herausarbeitung der Eigenheit des Funktionsmotivs sowie seiner übergeordneten Intention.

Kontroverse I: »Ästhetische Funktion« – eine umstrittene Kategorie

Die Kategorie »ästhetische Funktion« ist im ethnomusikologischen Diskurs erstmals von Alan P. Merriam Mitte der 1960er-Jahre aufgezeigt worden. Der Kulturanthropologe und Ethnomusikologe gab mit seiner Publikation *The Anthropology of Music* (1964) eine neue Denk- und Forschungsrichtung vor, die den Blick auf anthropologische Dimensionen von Musik richtet.²⁵¹ In dieser Anthropologie der

zwar den Afrikabezug des Funktionsmotivs auf, Hinweise zur Unterrichtsaktion und zur Intention können jedoch nicht rekonstruiert werden: *Von Urwaldtrommeln und Tempelgongs* (Musicalcassette 8 1986: 74) und *Musik und Arbeit* (Soundcheck 2 2001: 203, dazu: Soundcheck 2, Lernideen & Materialien 2002: 245 f.).

²⁵¹ Diese neue Denk- und Forschungsrichtung zeichnet sich laut Artur Simon durch transdisziplinäres Arbeiten und der Übernahme neuer Methoden von anderen Disziplinen aus, „um sich so aus der kulturhistorischen und evolutionistischen Zwangsjacke zu befreien und der historischen die anthropologische Dimension entgegenzusetzen“ (Simon 2008: 14). Die weittragende Bedeutung dieser von Merriam angeregten Perspektive ist nicht nur daran erkennbar, dass seine Publikation *The Anthropology of Music* bis heute als Standardwerk für die Ethnomusikologie gelte (Simon 2008: 22, Grupe 2011: 9 f.). Auch sind, ausgelöst durch Merriam, anthropologische Denkkategorien in den musikwissenschaftlichen Diskurs eingebracht und Verbindungen zur Musikpädagogik hergestellt worden (Fischer 1977: 151, s. a. Suppan 1987: 35 sowie Schneider

Musik unterscheidet Merriam zwischen einerseits dem Gebrauch oder der Verwendung von Musik (»use«) und andererseits ihrer Funktion (»function«) und stellt einleitend ihre Bedeutsamkeit für ethnomusikologische Forschungsaktivitäten heraus: „The uses and functions of music represent one of the most important problems in the ethnomusicology, for in the study of human behavior we search constantly [...] not only for the descriptive facts about music, but, more important, for the meaning of music. [...] We wish to know not only what a thing is, but, more significantly, what it does for people and how it does it“ (Merriam 1964: 209). Der Terminus »use« verweise nach Merriam auf jene Situationen, in denen Musik zum Einsatz komme, während sich »function« auf Gründe für einen bestimmten Einsatz von Musik und insbesondere auf Verwendungszwecke und Absichten beziehe. Darüber hinaus könne der Gebrauch (»use«) unmittelbar anhand von Beobachtungen festgehalten werden, wohingegen die Ermittlung von Funktionen nur mittelbar möglich sei, bedingt durch die Notwendigkeit, die Bedeutung des zu beobachtenden Musikeinsatzes tiefergehend verstehen zu müssen (Merriam 1964: 209 f., s. a. Simon 1985: 433).²⁵² Dieses Verständnis des Funktionsbegriffs ist für das Funktionsmotiv von besonderem Belang, da der »Funktion« afrikanischer Musizierpraxis eine tieferliegende Intentionalität zugeschrieben wird.

Alan P. Merriam zählt unter seinen zehn Funktionen zwar explizit „[t]he function of aesthetic enjoyment“ auf, benennt aber ein grundsätzliches Problem dieser Kategorie: Die Verknüpfung von Musik und Ästhetik sei eindeutig mit der westlichen und einigen anderen Kulturen (u. a. Indien, China, Japan, Korea) verbunden (Merriam 1964: 223). Allerdings müsse die Existenz einer ästhetischen Funktion auch in anderen Kulturen nachweisbar sein, um sie im Verständnis Merriams überhaupt als eine »Funktion« anzuerkennen. Denn ein wesentliches Merkmal einer Funktion ist bei Merriam die Generalisierbarkeit: Nur wenn die Verbindung von Musik und Ästhetik eine universelle Gültigkeit besitze, könne von einer »ästhetischen Funktion« gesprochen werden, „for we are searching primarily for generalizations which are equally applicable to all societies“ (Merriam 1964: 218). In dieser Voraussetzung wird die Problematik der ästhetischen Funktion deutlich, denn es sei ein strittiger Punkt, ob es die Verbindung von Musik und Ästhetik auch in sogenannten schriftlosen Kulturen gebe: „But whether the association [of music and aesthetic] is

1981: 269, Schneider 1983: 9 ff., Suppan 1984: 7 und 13 f., s. a. Kertz-Welzel 2005: 43 f. und Abel-Struth 1985/²2005: 149 ff., s. a. Suppan 1987: 38).

²⁵² Für eine detailliertere inhaltliche Abgrenzung der Termini »use« und »function« s. die ausführlichen Erörterungen in Merriam 1964: 209 ff.

present in the cultures of the nonliterate world is a moot point“ (Merriam 1964: 223).²⁵³

Die von Merriam dargelegten Funktionen von Musik überarbeitete Artur Simon zu den folgenden sechs Kategorien und bezeichnet sie aufgrund ihrer übergeordneten Rolle als »Metafunktionen«: Die soziale, die psychische, die religiöse, die ästhetische, die magische und die kommunikative (Simon 1985: 435). Auch die ästhetische Funktion ist in Simons Auflistung enthalten. Übereinstimmend mit Merriam behauptet Artur Simon, die ästhetische Funktion sei „in unserer Gesellschaft“ zweifellos die wichtigste. Demgegenüber zweifelt er die Präsenz dieser Funktion in den „traditionellen, nicht-industrialisierten Gesellschaften“ nicht an, schreibt ihr aber eine sekundäre Bedeutung zu. Die Musik, die der ästhetischen Funktion zuzuordnen sei, diene nach Meinung von Simon der Unterhaltung oder der Erbauung und unterliege bestimmten kulturspezifischen ästhetischen Werturteilen (Simon 1985: 435 f., s. a. Simon 2008: 63 f.). Zu dem Terminus »ästhetisch« merkt Simon an, sich zwar dem „europäischen Begriffsfundus“ bedienen zu haben, das Wort »ästhetisch« aber umfassender zu verstehen. Simon distanziert sich von dem westlichen, seiner Beurteilung nach eurozentrischem Verständnis von Ästhetik, das nur bestimmte musikalische Kategorien einschlieÙe (Simon 1984: 39 f.).

Gänzlich anderer Meinung ist der Musikwissenschaftler Carl Dahlhaus, der die Annahme einer ästhetischen Funktion kritisiert und zurückweist. Seiner Ansicht nach sei allein die Bezeichnung »ästhetische Funktion« bereits „unzweckmäßig“, da die Termini »ästhetisch« und »funktional« umgangssprachlich in einem Gegensatz zueinander stünden und somit die Verknüpfung zum Terminus »ästhetische Funktion« paradox erscheinen lieÙe (Dahlhaus 2002: 699). Außerdem schätzt er es als zuweilen schwierig ein, zwischen ästhetischen, psychologischen und sozialen Funktionen triftig unterscheiden zu können (Dahlhaus 2002: 699). Artur Simon hingegen räumt zwar Schwierigkeiten bei der Funktionsanalyse ein, diese aber beziehen sich nur auf die Quantifizierbarkeit der Funktionen. Denn Simon ist überzeugt, Funktionen von Musik bestimmen und einer Systematisierung von sechs verschiedenen Kategorien zuordnen zu können. Dennoch sieht er selbst die Schwierigkeit, das Ausmaß von einzelnen Funktionen bestimmen zu können, sodass also Funkti-

²⁵³ Darüber hinaus nennt Merriam neun weitere Funktionen: „The function of emotional expression“, „[t]he function of entertainment“, „[t]he function of communication“, „[t]he function of symbolic representation“, „[t]he function of physical response“, „[t]he function of enforcing conformity to social norms“, „[t]he function of validation of social institutions and religious rituals“, „[t]he function of contribution to the continuity and stability of culture“ und schließlich „[t]he function of contribution to the integration of society“ (Merriam 1964: 219 ff.).

onen in seinem Sinne „zwar qualifizierbar, aber nur selten quantifizierbar sind“ (Simon 1985: 436).²⁵⁴ Undurchsichtiger wird Simons zunächst differenzierter Blick auf die Bestimmbarkeit verschiedener Funktionen, wenn er weiter erläutert, nur in äußerst seltenen Fällen von einzeln auftretenden Funktionen ausgehen zu können. Vielmehr hat er ein »Funktionsbündel« vor Augen, das sich aus zwei, drei und mehr Funktionen zusammensetzt. Daher dürfe der Fokus in einer Funktionsanalyse auch nicht streng isoliert auf einzelnen Funktionen liegen, sondern müsse die vielschichtige Verwobenheit verschiedener Funktionen und die mehr oder weniger wechselseitigen Beziehungen untereinander betrachtet werden (Simon 1985: 435 f.). Nicht deutlich wird in Simons Erläuterungen aber, wie angesichts des komplexen Zusammenspiels verschiedener Funktionen einzelne überhaupt identifiziert werden können.

Kontroverse II: Funktionalität versus Funktionslosigkeit von Musik

In der Kritik von Carl Dahlhaus, Ästhetik und Funktion bildeten ein Gegensatzpaar, klingt die Diskussion um Funktionalität versus Funktionslosigkeit von Musik bereits an. Hinsichtlich der Frage nach Funktionalität versus Funktionslosigkeit von Musik existieren kontroverse Meinungen, auch innerhalb der Ethnomuskologie. Obwohl Artur Simon einige Grundgedanken von Alan P. Merriam übernimmt, stimmen Simon und Merriam in der Frage, ob Musik immer eine Funktion aufweise, nicht überein. Merriam vertritt die Ansicht, der Gebrauch von Musik (»use«) müsse nicht zwingend eine Funktion haben, und hält fest: „Music is *used* in certain situations and becomes a part of them, but it may or may not also have a deeper *function* [Hervorhebungen im Original]“ (Merriam 1964: 210). Dagegen betont Simon, der Gebrauch von Musik habe nach seiner Definition von Musik und Funktion immer eine Funktion, eine funktionslose Musik existiere schlichtweg nicht. Ausgehend von diesem Standpunkt distanziert sich Simon von der Einteilung in »funktionale« und »autonome« Musik und verweist explizit auf Hans Heinrich Eggebrecht (1973) (Simon 1985: 436 und 433 f.). Eggebrecht selbst grenzt zwischen funktionaler und autonomer Musik ab, wobei »funktionale Musik« für eine zusammenfassende Bezeichnung nichtartifizieller Musik steht, deren Wesensmerkmal es sei, sich auf eine bestimmte Funktion, einen konkreten Zweck zu beziehen (Eggebrecht 1973: 1 und 4). Als Gegenpol zur funktionalen Musik sieht Eggebrecht »autonome Musik«, die als Artificium und Kunstwerk, als musikalisch Artifizielles und Autonomes zu begreifen und gerade durch musikalische Eigengesetzlichkeit und

²⁵⁴ Offen bleibt, was Simon mit dem »Ausmaß« einer Funktion meint. Zu vermuten ist, dass er hiermit eine klare Dimensionierung oder quantitativer Ausprägung einer Funktion meint.

Nichtfunktionalität charakterisiert sei (Eggebrecht 1973: 1 und 5). Nach dieser Definition gebe es eine funktionslose Musik.²⁵⁵

Die Diskussion über Funktionalität versus Funktionslosigkeit von Musik ist komplex und nicht selten diffus, was unter anderem daran liegt, dass die Termini »funktionale« und »autonome« Musik nicht eindeutig in Funktionalität versus Autonomie abgegrenzt und autonomer Musik letztlich doch potenzielle Funktionen zugeschrieben werden.

Zur Funktionalität autonomer Musik: Zu der Schwierigkeit einer klaren Konturierung der Termini »funktionale« und »autonome Musik« räumt Carl Dahlhaus selbst ein, es falle nicht selten schwer, autonome und funktionale Musik strikt zu trennen (Dahlhaus 2002: 701). Ursächlich dafür seien seiner Ansicht nach Funktionen, die weniger augenfällig seien, dazu zählen für ihn eine gesellige, ethische, eine Repräsentations- und Prestigefunktion sowie eine Unterhaltungs- und Bildungsfunktion. Somit sei Musik nie gänzlich frei von Funktionen, denn hierzu äußert Dahlhaus: „Im Extrem könnte von der a[utonomen] M[usik] behauptet werden, daß es sie nicht gebe“ (Dahlhaus 1998: 72). Nach seiner oben dargelegten Kritik an der »ästhetische Funktion« ist die Relativierung der Autonomie »autonomer Musik« und die Aufzählung verschiedener Funktionen überraschend – und stellt die Termini »funktionale« und »autonome Musik« gar in Frage. Entschiedener gegen die Annahme, autonome Musik sei funktionslos, spricht sich der Musikwissenschaftler Helmut Rösing Jahre zuvor aus. Autonome Musik sei „alles andere als funktionslos“ und habe auch ihre Funktionen, konstatiert er. Daher sei eine eindeutige Abgrenzung zwischen autonomer und funktioneller Musik seiner Ansicht nach schwierig (Rösing 1985: 85 und 87).

Eine differenziertere Sichtweise nimmt Eggebrecht ein, wenn er funktionale Musik und funktionale Momente autonomer Musik sowie autonome Musik und autonome Momente funktionaler Musik voneinander unterscheidet. Bei seinen Begriffsdefinitionen gehe es nicht um eine Reinform von funktionaler oder autonomer Musik, das heißt um eine klare Abgrenzung von Funktionalität vs. Autonomie. Vielmehr sei für eine Zuordnung ausschlaggebend, welches Moment wesentlich sei: „[D]ie Begriffe funktionale Musik und autonome Musik bezeichnen eine Polarität nicht in der Totalität der Sachen, wohl aber im Begriff (im Wesentlichkeitsmerkmal) der Sachen“ (Eggebrecht 1973: 10). Sonach ist zwar Eigengesetzlichkeit ein

²⁵⁵ Auch wenn Eggebrecht diese Abgrenzung klar vorgibt, räumt er Zwischenbereiche ein, Musik also, die sich weder dem einen noch dem anderen Pol eindeutig zuordnen lasse (Eggebrecht 1973: 8 und 11).

wesentliches Merkmal von »autonomer Musik«, dennoch sind funktionale Momente nicht auszuschließen.²⁵⁶

Zur Funktionalisierung autonomer Musik: Die Abgrenzung in autonome und funktionale Musik wird überdies diffuser, wenn Umwandlungen in die eine oder andere Richtung als möglich erachtet und diskutiert werden. Hans Heinrich Eggebrecht sieht die Möglichkeit einer Funktionalisierung von Kunstwerk-Musik als gegeben an, nicht jedoch den umgekehrten Fall, denn eine Umfunktionalisierung funktionaler Musik in Kunstwerk-Musik scheitere seiner Ansicht nach (Eggebrecht 1973: 5, s. a. 12 ff.). Nichtsdestoweniger könne sich funktionale Musik dann selbstständig, „wo sie sub specie musikalischer Autonomie komponiert ist“ (Eggebrecht 1973: 13). Carl Dahlhaus hingegen ist der Meinung, funktionale Musik könne in autonome Musik verändert werden. Eine solche Umwandlung habe zwar seine Grenzen, sei aber grundsätzlich möglich, weil funktionale Musik nicht selten formal selbstständig sei (Dahlhaus 2002: 700 f.). Eigentümlich ist Dahlhaus' These, die Funktion sei nicht etwas der Musik von außen Aufgetragenes: „Musik und Funktion bilden, paradox ausgedrückt, ein Ganzes, obwohl sie trennbar sind“ (Dahlhaus 2002: 700). Daher bezeichnet Dahlhaus die gegenteilige Möglichkeit, »absolute Musik«²⁵⁷ mit einer Funktion zu verknüpfen, selbst als paradox. Noch paradoxer erscheint die schwammige Abgrenzung zwischen funktionaler und autonomer Musik, wenn eine Funktionalisierung von autonomer Musik als plausibel und glaubhaft bewertet wird. Zur Funktionalisierung autonomer Musik äußert Dahlhaus weiter, sie sei nicht nur möglich, sondern häufig sogar überzeugend, denn seiner Ansicht nach passe diese Musik oft seltsam gut in ihre aufgezwungene Rolle, als wäre sie dafür erfunden worden (Dahlhaus 2002: 700).

²⁵⁶ Eine ähnliche Differenzierung verfolgt Hans-Christian Schmidt, der die Termini Autonomie und Funktionalität als schwankend und instabil bezeichnet (Schmidt 1977: 268). Veranschaulicht durch zahlreiche Beispiele der Filmmusik unternimmt er eine Verbindung des musikwissenschaftlichen Diskurses über *Autonomie und Funktionalität von Musik* mit musikdidaktischen Forderungen und plädiert für eine Analyse der gemeinsamen Schnittmenge funktionaler und autonomer musikalischer Merkmale, für eine gleichrangige Zusammenführung von Funktionsanalyse und Werkanalyse (Schmidt 1977: 271).

²⁵⁷ Gleichwohl Carl Dahlhaus die Termini »absolute« und »autonome« Musik hier nicht explizit voneinander abgegrenzt, differenziert er an anderer Stelle (vgl. etwa Dahlhaus ²1998: 72). Eine Unterscheidung zwischen »absoluter« und »autonomer« Musik ist für die Motivverortung des Funktionsmotivs unwesentlich, sodass auf ihre Darstellung verzichtet wird.

Konklusion: »Metafunktionen« von Musik

Zunächst ist festzuhalten, dass die vermeintlich eindeutige Abgrenzung in funktionale und autonome Musik viele Fragen aufwirft. Die Frage nach der Funktionslosigkeit, ob also Musik auch funktionslos sein kann, bleibt umstritten. In Anlehnung an Carl Dahlhaus ließe sich ein Ende der Kontroverse bezüglich der Unabhängigkeit von Funktionen bei der »reinen, absoluten Tonkunst« auch nicht absehen (Dahlhaus 2002: 699).

Eine Möglichkeit, der Kontroverse über Funktionalität versus Funktionslosigkeit von Musik zumindest in Ansätzen zu begegnen, bietet die Darlegung verschiedener Ebenen des Funktionsbegriffs von Hans Heinrich Eggebrecht. In dieser Differenzierung zeigen sich auch Überschneidungen zu dem Funktionsbegriff von Merriam und Simon, sodass Eggebrechts Ausführungen als Zugewinn für die vorliegende Motivverortung zu werten und daher zu ergänzen sind. Eggebrecht differenziert zwar sowohl zwischen funktionaler und autonomer Musik als auch zwischen funktionalen Momenten autonomer Musik und autonomen Momenten funktionaler Musik, weist den Funktionsbegriff aber zusätzlich einer weiteren, übergeordneten Ebene zu. Im Unterschied also zu Artur Simon hält Eggebrecht an der Polarisierung von funktionaler und autonomer Musik fest, während er die Frage nach „Funktionen von Musik“ für beide betrachtet. Für diese übergeordneten Funktionen von Musik verwendet Eggebrecht mitunter den Terminus »Metafunktionen« oder »sozialer Funktionsbegriff«, weil dieser die Frage nach den Funktionen in einem sozialen System beinhaltet (Eggebrecht 1973: 4 und 15): „Sub specie der Funktionshinterfragung ist alle Musik funktional, ohne damit zugleich funktionale Musik zu sein; auf dieser Ebene werden funktionale und autonome Musik zu Gegenständen der gleichen Fragestellung und wird der Autonomie-Begriff aufgehoben, – nicht aber die Polarisierung“ (Eggebrecht 1973: 15). Wird auf dieser übergeordneten Ebene die Frage nach den (sozialen) Funktionen von Musik gestellt, stehen folglich zwei Fragen im Raum: Zum einen geht es um die „Frage nach den Funktionen des Funktionalen“, also der Funktionen funktionaler Musik. Zum anderen werden Funktionen autonomer Musik untersucht, denn auch das als funktionslos Begriffene fungiere gesellschaftlich, hebt Eggebrecht hervor (Eggebrecht 1973: 4). Zu diesen „Funktionen des Funktionslosen“ – sprachlich gesehen ein Widerspruch – zählten für Eggebrecht unter anderem Trost, Heilung, Affirmation, Einspruch, Dynamisierung des Bewusstseins, Utopie und Profit (Eggebrecht 1973: 15).

Die Frage nach der Funktionalität versus Funktionslosigkeit von Musik wird für Eggebrecht auf der übergeordneten Ebene eindeutig beantwortet, denn aus dieser Perspektive betrachtet sei Musik immer funktional. Diese Verwendungsweise des

Funktionsbegriffs zeigt in drei Aspekten Gemeinsamkeiten zu Artur Simons Darstellung: Erstens greifen beide die Frage nach den sozialen Funktionen von Musik auf. In den Worten Eggebrechts handelt es sich hierbei um die Frage nach den Funktionen in einem sozialen System, Artur Simon umschreibt die Funktionsanalyse umfassender als die Frage nach der Rolle der Musik als Stimulans und Stabilisator für Individuum und Gemeinschaft (s. o.). Zweitens verwenden Eggebrecht und Simon für diesen Analysefokus den Terminus »Metafunktionen« und drittens vertreten sie ausgehend von diesem Funktionsbegriff den Standpunkt, Musik habe immer eine Funktion, eine funktionslose Musik gebe es nicht.

Rückbindung an die Schulbuchbeispiele

Ausgehend von dieser überblicksartigen Zusammenfassung von Kontroversen zum Funktionsbegriff soll das Funktionsmotiv dahingehend verortet und die Ergebnisse der Schulbuchanalyse erörtert werden. Jedoch werden im Folgenden nicht einzelne Analyseergebnisse herausgegriffen. Vielmehr geht es darum, die in Schulbüchern enthaltenen Funktionen afrikanischer und europäischer Musizierpraxis zusammenzufassen und dieses Gesamtbild an den Theoriediskurs zum Funktionsbegriff anzubinden, um eine übergeordnete Intention des Funktionsmotivs herauszustellen.

Ein zentrales Moment des Funktionsmotivs ist die Gegenüberstellung von afrikanischer und europäischer Musizierpraxis, die einer kulturbezogenen Polarisierung von musizierpraktischen Funktionen gleichkommt. Der Begriff Polarisierung ist deshalb angebracht, weil anhand von drei Vergleichen eine Gegensätzlichkeit zwischen den Kulturen konstruiert wird: Erstens diene das Singen, Tanzen und Instrumentalspiel in unserer Kultur als ein Unterhaltungsmittel, während es in afrikanischen Kulturen vorrangig ein Kommunikationsmittel sei. Zweitens wird Musizierpraxis unserer Kultur mitunter als eine schöne, aber doch entbehrliche Zutat zum Leben bezeichnet, die Musizierpraxis afrikanischer Kulturen hingegen durchdringe alle Lebensbereiche und sei an die Existenz des Menschen gebunden, sei daher lebensnotwendig. Drittens bedeute europäisches Instrumentalspiel das Erzeugen und Darbieten von Werken sowie eine Separierung von Künstler und Zuschauer; Erstgenannte demonstrierten ihr Können, Zweitgenannte saßen still und hörten zu. Im Gegensatz dazu beschränke sich das Instrumentalspiel in afrikanischen Kulturen nicht auf eine Reproduktionsleistung, sondern zeichne sich gerade durch eine produktive Musizierpraxis aus, die auch Möglichkeiten zum Mitmachen biete.²⁵⁸

²⁵⁸ Zu ebensolchen kulturbezogenen Polarisierungen äußern Artur Simon und Alan P. Merriam Einschränkungen, die das Bild einer vermeintlich eindeutigen Gegenüberstellung brüchig werden lassen und nahezu auflösen. Zum einen stellt Simon Mitte der 1980er-Jahre zwar wesentliche

Auf den Schulbuchseiten zum Funktionsmotiv entsteht der Eindruck, als liege den Autorinnen und Autoren eine eindeutige Definition und Verwendungsweise des Funktionsbegriffs zugrunde. Ihren Funktionsbegriff legen sie jedoch an keiner Stelle offen, auch erwähnen die Autorinnen und Autoren nicht die Termini »ästhetische Funktion« oder »funktionale« versus »autonome« Musik, sondern sprechen allgemein von »Funktionen«. Dabei spiegelt sich die dargelegte Verworrenheit des Funktionsbegriffs auch in den Schulbuchbeispielen wider: Die darin enthaltene Beschreibung europäischer Musizierpraxis als ein Unterhaltungsmittel könnte in Anlehnung an Artur Simons Ausführungen einer ästhetischen Funktion zugeordnet werden und stünde dann, im Sinne der Funktionsanalyse, gleichrangig neben der Betrachtung weiterer Funktionen in anderen Kulturen. Dagegen sorgt die in Schulbüchern zu findende Beschreibung, europäische Musizierpraxis sei eine schöne, aber doch entbehrliche Zutat zum Leben, für Irritation. Sonach wird Musik zwar einerseits wertgeschätzt (»schön«), gleichzeitig aber auch abgewertet (»entbehrlich«), wodurch die ästhetische Funktion (»Unterhaltungsmittel«) nivelliert und im Grunde Funktionslosigkeit eingeräumt wird. Dieses Spannungsfeld zwischen Funktionalität und Funktionslosigkeit ist oben für den musikwissenschaftlichen und ethnomusikologischen Begriffsdiskurs herausgestellt worden und führt in diesem mitunter zur Auflösung des Terminus »autonome Musik« (Dahlhaus provoziert, es gebe sie nicht, weil Musik nie gänzlich frei von Funktionen sei) oder zu einem sprachlichen Paradox, wie in Eggebrechts Begrifflichkeit »Funktionen des Funktionslosen«. Dass sich die Schulbuchautorinnen und -autoren in ihrer Beschreibung der europäischen Musizierpraxis auf autonome Musik beziehen, wird durch den dritten Vergleich der Polarisierung – europäische Musizierpraxis als das

Unterschiede zwischen »traditionellen, nicht-industrialisierten Gesellschaften« und »abendländischer Musik« heraus, bezieht diese Aussage aber auf die Gewichtung bestimmter Funktionen innerhalb einer Kultur, nicht auf Ausschließlichkeiten (Simon 1985: 435). Zum anderen stellt Alan P. Merriam schon Mitte der 1960er-Jahre die Aussagekraft und Notwendigkeit solcher Abgrenzungen in Frage, denn viele Behauptungen bezüglich der sogenannten Musik schriftloser Kulturen seien bisher nicht bewiesen. Konkreter stellt er heraus, dass (zu erstens) auch Musik dieser Kulturen mitunter ausschließlich für Unterhaltungszwecke verwendet werde und (zu zweitens) die oft vertretende Meinung, Musik durchdringe alle Lebensbereiche, lediglich eine Behauptung sei. Auch die Frage, „whether music actually is used [Hervorhebung im Original] more in nonliterature societies than in our own“, sei nie ernsthaft diskutiert worden, vielmehr sei es eine weitere Vermutung. Und schließlich (zu drittens) gebe es auch in diesen Kulturen zahlreiche Situationen, in denen Musiker und Zuhörer klar voneinander abgegrenzt seien (Merriam 1964: 211 ff.). Dennoch halten sich kulturbezogene Polarisierungen innerhalb der musikpädagogischen Fachliteratur, beispielsweise greift Heidi Westerlund in einem im Jahr 2000 in der Zeitschrift *Musik & Bildung* erschienenen Aufsatz auf eine ähnliche Gegenüberstellung zurück, um basierend auf einem philosophischen Ansatz Unterschiede in epistemologischen Einstellungen aufzeigen zu wollen (Westerlund 2000: 14 ff.).

Erzeugen und Darbieten von Werken sowie die Trennung von Künstlerinnen/Künstlern und Zuschauerinnen/Zuschauern – bestärkt. In diesem werden sowohl die Termini »Werk« und »Künstler« als auch der Autonomiegedanke und die musizierpraktische Reproduktionsleistung aufgegriffen.

Auch wenn der Begriff »autonome Musik« demnach vage und umstritten ist, hilft er zu konkretisieren, worauf die kulturbezogene Polarisierung in den Schulbuchbeispielen abzielt. Die Polarisierung enthält eine Wertung bezüglich der angenommenen Zentralstellung autonomer Musik in unserer Kultur und kann daher vielmehr als ein Vehikel verstanden werden, Kritik an einer rein reproduktiven Musizierpraxis zu äußern und in diese Einseitigkeit eingreifen zu wollen. Denn festzuhalten ist für das Funktionsmotiv, dass die Funktionen von europäischer und afrikanischer Musizierpraxis nicht gleichwertig betrachtet, sondern nach einer – nicht näher definierten – Bedeutsamkeit hierarchisiert werden. Die angenommene entbehrliche Unterhaltungsfunktion europäischer Musizierpraxis, hier wird auch der Eigenwert autonomer Musik in Frage gestellt, steht demnach den als lebensnotwendig beschriebenen Funktionen afrikanischer Musizierpraxis entgegen. Insofern bringt diese Gegenüberstellung ein Ungleichgewicht mit sich, das sich als ein Aufschauen auf afrikanische Musizierpraxis interpretieren ließe.

Mit dieser kontrastierenden Gegenüberstellung besteht von Seiten der Schulbuchautorinnen und -autoren die Intention, zunächst musizierpraktische Funktionen aufzuzeigen, die im Laufe der Entwicklungsgeschichte unserer Kultur verloren gegangen seien, in afrikanischen Kulturen hingegen noch existierten. Darüber hinaus geht es in den Schulbuchbeispielen darum, die Schülerinnen und Schüler zur Reflexion ihrer eigenen Musizierpraxis anzuregen. Auch wenn der Zusammenhang zwischen dieser schülerorientierten Intention und den Polarisierungen in den Schulbüchern nicht immer vollends klar wird, scheint der Mehrwert solcher Gegenüberstellungen darin zu liegen, den Lernenden als Anregung für ein besseres – wie auch immer geartetes – Verständnis der ursprünglichen Funktionen von Musik zu dienen. Diesen Mehrwert zumindest benennt beispielsweise Alexandra Kertz-Welzel in einem Aufsatz über die Verbindung von Musikpädagogik und Musikethnologie/Anthropologie. Ihrer Ansicht nach gehe es dabei vor allem um eine Besinnung auf die Ursprünge der Musik und auf ursprüngliche Funktionen von Musik. Eine solche Besinnung beinhalte ihrer Ansicht nach aber nicht eine Nachahmung, sondern diene als Anregung und ein Bewusstmachen von Aspekten, „die in unserer europäischen Tradition fast verloren gegangen sind“ (Kertz-Welzel 2005: 48). Anhand dieser Funktionen, so Kertz-Welzel weiter, lasse sich die Bedeutung von Musik, zum Beispiel im Leben der Lernenden, anders verstehen (Kertz-Welzel 2005: 44).

Eine Nachahmungsabsicht ist für das Funktionsmotiv hingegen zu konstatieren, denn mithilfe der aufgezeigten Schulbuchbeispiele sollen die Schülerinnen und Schüler zur musizierpraktischen Produktion hingeführt werden. Die Hervorhebung einer produktiven afrikanischen Musizierpraxis steht folglich in direktem Zusammenhang mit der übergeordneten Intention, den produktiven Umgang im Singen, Tanzen und Instrumentalspiel zu fördern. Anders formuliert: Der Blick in die Ferne – auf Afrika – dient dazu, (wieder) musizierpraktisch tätig zu werden. Nun könnten zwar Kritiker (vgl. Kap. 1) Einwände erheben und hinterfragen, warum der Umweg über afrikabezogene Musizierpraxis nötig ist. Unter historischer Perspektive ist hierzu Folgendes anzumerken: Das Funktionsmotiv ist mehrfach und vor allem im Schulbuch *Sequenzen Musik Sek. I 5/6* (1976) enthalten (vier der sechs Belegstellen führen hierauf zurück). Dieses Schulbuch ist aus dem Grund beeindruckend, weil hiermit Neues gewagt wurde. In einer Zeit, in der das Singen und das deutsche Liedgut verpönt war (vgl. Kap. 6 und 7), hätten sich die Schulbuchautoren mit einer unmittelbaren Thematisierung von deutschen Volksliedtraditionen auf verbrannte Erde begeben. Eine Ideologiekritik hätte sofort im Raum gestanden. Der Umweg über Afrika und der Blick in die Ferne ist als Kompensation zu sehen und war demgegenüber wohl kaum ideologisch aufgeladen. Insofern war es vielmehr ein intelligenter (bewusster?) Schachzug, um Musizierpraxis im deutschen Musikunterricht der 1970er-Jahre wieder unter ein positiveres Licht zu stellen.

Mithin ist das Funktionsmotiv als eine Vorstufe zum nächsten Fokus *Faszinosum Musizierpraxis* zu verstehen, bei dem die Nachahmung afrikabezogener Musizierpraxis das zentrale Moment bildet. Eigene Produktionsleistungen, nicht nur die Initiierung reproduktiver musizierpraktischer Tätigkeiten, stehen im sogenannten *Experimentmotiv* im Mittelpunkt.

13 Fokus III: Faszinosum Musizierpraxis

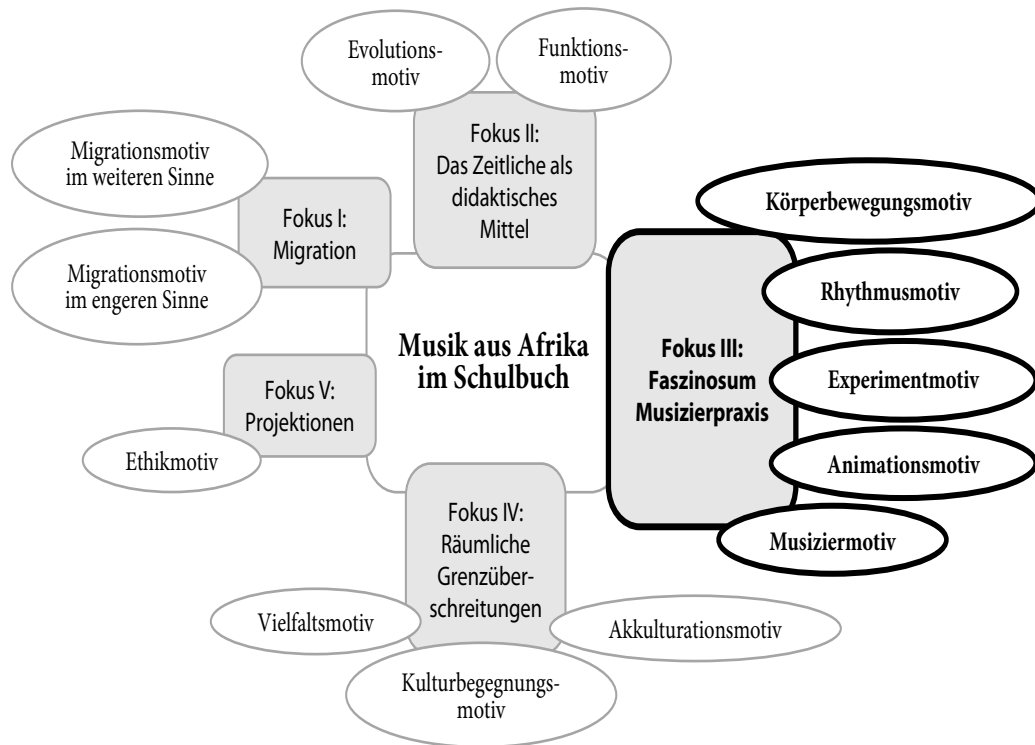


Abbildung 4: Motivübersicht mit Schwerpunktlegung auf Fokus III

Während es im vorangegangenen Funktionsmotiv um eine Hinführung zur musizierpraktischen Eigentätigkeit geht, liegt der Fokus der folgenden fünf Motive dezidiert auf musizierpraktische Unterrichtsaktionen und Intentionen. Daher können die folgenden Motive als Konkretisierung des Funktionsmotivs verstanden werden, denn sie zielen konkret auf die Reproduktion afrikabezogener Musizierpraxis ab oder leiten zu eigenen Produktionsleistungen an. Zu den unter diesem dritten Fokus subsumierten musizierpraktischen Motiven zählen das Körperbewegungsmotiv, das Rhythmusmotiv, das Experimentmotiv, das Animationsmotiv und das Musiziermotiv.

Das *Körperbewegungsmotiv* ist mit dem Rhythmusmotiv in der Hinsicht eng verbunden, da in einigen der nachfolgend dargestellten Schulbuchbeispiele beide zum Tragen kommen.²⁵⁹ Dennoch bedingen sich die beiden Motive nicht und treten auch unabhängig voneinander auf, weshalb sie gesondert in den Blick genommen werden. Ausschlaggebend für die Wahl des Terminus »Körperbewegung« sind die

²⁵⁹ Beide Motive, das Körperbewegungs- und das Rhythmusmotiv, sind etwa in folgenden Schulbuchbeispielen enthalten: *Soundcheck 1* (1999: 170), *Soundcheck 1* (2012: 126), *palito 3* (2005: 46), *MusiX 1* (2011: 37 und 233), *MusiX 2* (2013: 59 und 160) und *im.puls 2* (2019: 148 f.).

mit diesem Motiv einhergehenden Intentionen, körpernahe Erfahrungen ermöglichen, potenzielle Hemmungen gegenüber Tanzen abbauen sowie Körpermotorik und Körperkoordination fördern zu wollen. Den Terminus »Körperbewegungsmotiv« auf »Bewegungsmotiv« zu reduzieren, wäre aufgrund der Vieldeutigkeit von »Bewegung« nicht differenziert genug. Denn hiermit könnte etwa der sukzessive Charakter von Musik – Musik als „eine Kunst der Bewegung“ (Michaelis 1938: 71, s. a. Cvetko 2006: 296 f.) – oder auch ihre Wirkung auf den Menschen im Sinne einer »seelischen Bewegung« (u. a. Goldschmidt 1915, ND 1968: 184, s. a. Cvetko 2006: 304) gemeint sein, um nur zwei Begriffsdeutungen herauszugreifen.²⁶⁰

Im Fokus des *Rhythmusmotivs* steht die Reproduktion »afrikanischer Rhythmen«, um dadurch die rhythmischen Fähigkeiten und Fertigkeiten von Schülerinnen und Schülern zu fördern. Das Rhythmusmotiv lässt sich, wie bereits herausgestellt, zuweilen parallel zum Körperbewegungsmotiv finden, sodass in diesen Fällen von einer motivischen Simultaneität zu sprechen ist. In anderen Schulbuchbeispielen wiederum sind zwar Verweise auf »Körperlichkeit« enthalten, ohne dass jedoch zugleich das aufgezeigte Charakteristikum des Körperbewegungsmotivs vorliegt. Vielmehr wird im Kontext des Rhythmusmotivs häufig eine Verbindung von Rhythmus- und Körpererfahrung als erstrebenswert herausgestellt, abzulesen etwa an den Intentionen, „eine auf den ganzen Körper bezogene Übernahme der Rhythmik“ anzustreben (Musik hören, machen, verstehen 7/8, Lehrerband 1983: 39, identisch: Musik hören, machen, verstehen 2, Handbuch für Lehrerinnen und Lehrer ²1993: 84) oder „eine gewisse Körperlichkeit“ beim Einüben eines Rhythmus zu erlangen (palito 3, Handbuch für Lehrerinnen und Lehrer 2006: 72). Dennoch kommt das Rhythmusmotiv auch ohne ebenjene Verweise auf Körperlichkeit und ohne Überschneidungen zum Körperbewegungsmotiv in Schulbuchmaterialien vor, sodass eine separierte Analyse des Rhythmusmotivs sinnvoll ist.

Das *Experimentmotiv* kommt in Schulbuchmaterialien vor, in denen ausgehend von einem afrikabezogenen Hörbeispiel Experimentierphasen eingeleitet werden. Somit dienen die Hörbeispiele als Impulsgeber zur Durchführung eigener musizierpraktischer Experimente. Zum einen sollen die Schülerinnen und Schüler mit stimmlichen Ausdrucks- und Klangmöglichkeiten und zum anderen mit (Melo-)Rhythmen experimentieren. Ob bei diesem Motiv – ähnlich wie beim Körperbewegungsmotiv – auch potenzielle Hemmungen abgebaut werden sollen, muss aufgrund fehlender Belege offenbleiben. Dennoch legen die Autorinnen und Autoren diese Vermutung nahe, wenn sie beispielsweise vergleichend betonen: „Auch ihr

²⁶⁰ Weitere sowie eine ausführlichere Darstellung dieser Begriffsverständnisse von »Bewegung« erörtert Alexander J. Cvetko am Beispiel Johann Gottfried Herders zum Thema *Die Musik als Zeitgestalt ... und ihr Stellenwert innerhalb der Erziehung* (Cvetko 2006: 293 ff. und 296 ff.).

könnt als Gruppe mit Rhythmen effektiv Musik machen“ (Soundcheck 2 2001: 62). Aufgrund der Tatsache, dass die jeweiligen Afrikabezüge auf Experimentierphasen ausgerichtet sind, ist dieses Motiv als »Experimentmotiv« benannt.

Weiterhin ist ein *Animationsmotiv* aufzuzeigen, bei dem die musizierpraktische Reproduktion von (Tanz-)Liedern und Bodypercussion-Einheiten im Vordergrund steht. Als Intention lässt sich festhalten, die Schülerinnen und Schüler zur Musizierpraxis anregen zu wollen. Denn afrikabezogene Musizierpraxis schätzen die Autorinnen und Autoren als »motivierend« und »Spaß bringend« ein. Der Terminus »Animation« bezieht sich in diesem Kontext weder auf ein kulturpädagogisches Verständnis von bestimmten Veranstaltungsformen noch auf die medienpädagogische Bezeichnung für eine computergestützte Sequenz aus Bildern, sondern wird in seinem ursprünglichen Wortsinn (lat. »animare«) als »beleben« verstanden. Folglich beschreibt dieses Motiv das »Beleben« und »Anregen« der Lernenden. Charakteristisch für das Animationsmotiv sind die Stichworte »motivierend« und »Spaß bereitend«, die mitunter explizit für afrikanische Lieder und Bodypercussion-Einheiten erwähnt werden. Von der zunächst verfolgten Idee, dieses Motiv als »Aktionsmotiv« zu bezeichnen, ist aufgrund der terminologischen Besetzung von »Aktion« im pädagogischen Fachdiskurs abgewichen worden. Zu sehr würde dieser Begriff mit verschiedenen Aktionsformen der Lehrkraft in Verbindung gebracht werden oder gar auf die sich Anfang der 1970er-Jahre etablierten und nicht unumstrittenen Aktionsforschung verweisen.²⁶¹

Schließlich werden im *Musiziermotiv* Schulbuchbeispiele subsumiert, in denen die Intentionen dezidiert auf Musizierpraxis ausgerichtet sind. Ein Merkmal dieses Motivs sind zum einen Parallelen zwischen den Analysefokussen *Intention* und *Unterrichtsaktion*: Sowohl die Unterrichtsaktion als auch die Intention beinhalten die musizierpraktische Reproduktion eines (Tanz-)Liedes aus Afrika. Die Intention ist also die musizierpraktische Erarbeitung durch die Schülerinnen und Schüler. Zum anderen ist das Musiziermotiv von allen zuvor und weiterhin genannten Motiven abzugrenzen, weil die Autorinnen und Autoren ihre Absichten explizit als ein »Ziel«, eine »Intention«, eine »Kompetenz« oder eine »Teilkompetenz« benennen. Bei keinem anderen Motiv werden die Intentionen auffallend häufig auch als solche (als »Ziel« oder »Intention«) bezeichnet. Für das Musiziermotiv hingegen ist die wiederholte explizite Verwendung der Termini »Ziel«, »Intention« oder »(Teil-)Kompetenz« charakteristisch. Daher steht für das Musiziermotiv die Annahme im Raum, es besteht Konsens über die musizierpraktische Intention.

²⁶¹ Zur Einführung in Aktionsforschung s. u. a. Altrichter/Aichner/Soukup-Altrichter/Welte ³2010: 803 ff., ausführlicher Altrichter/Posch/Spann ⁵2018 und zur Erörterung der Frage *Ist das noch Wissenschaft?* s. Altrichter 1990: bes. 78 ff.

Während das Experiment- und das Körperbewegungsmotiv schon vereinzelt in Schulbüchern der 1970er-Jahre enthalten ist, lässt sich für beide Motive eine steigende Tendenz in den 1990er-Jahren festhalten. Das Rhythmusmotiv existiert seit den 1980er-Jahren in Schulbüchern und steigt über die Jahre quantitativ an. Das Musiziermotiv kommt erstmals Mitte der 1990er-Jahre, das Animationsmotiv Ende der 1990er-Jahre vor, wobei letzteres erst in den 2010er-Jahren (durch die *MusiX*-Ausgaben) einen erheblichen Aufschwung erfährt. Insgesamt nimmt die Quantität der fünf Motive im Laufe der Zeit zu. Im Vergleich aller 13 Motive gesehen kommen das Musizier- und das Rhythmusmotiv mit Abstand am häufigsten vor (vgl. Tabelle 16). Da die fünf Motive allesamt auf Musizierpraxis ausgerichtet sind, heißt der Fokus dieser Motive *Faszinosum: Musizierpraxis*, angelehnt an die vielfach geäußerte »Faszination« eines musizierpraktischen Umgangs mit Musik aus Afrika in den 1990er-Jahren (Kap. 9). Im Anschluss an die Darlegung der Analyseergebnisse folgt eine Anbindung an den Themenkomplex *afrikabezogene Musizierpraxis* (Kap. 13.6). Die Anbindung erlaubt es, mehrere übergeordnete Zusammenhänge aufdecken zu können: Erstens zwischen der musikpädagogischen Wende zur Musizierpraxis im Allgemeinen sowie mit Blick auf die Thematisierung von Musik aus Afrika im Speziellen und zweitens zwischen afrikabezogenen musizierpraktischen Ansätzen und der Rock-Pop-Didaktik. Ein dritter Zusammenhang soll anhand einer musikpädagogischen Grundsatzdebatte über musizierpraktische Anteile im Musikunterricht dargelegt und spezifische Vorbehalte gegenüber einem musizierpraktischen Umgang mit Musik aus Afrika erörtert werden.

13.1 Körperbewegungsmotiv

Charakteristikum:

Afrikabezug

Rhythmus und Körperbewegung: Für Musik aus Afrika und afrikabezogene Inhalte wird eine enge Verbindung von Rhythmus und Körperbewegung herausgestellt.

Unterrichtsaktion

Reproduktion: Die Lernenden sollen Beispiele afrikabezogener Musizierpraxis reproduzieren. In jedem zweiten Schulbuchbeispiel sind zudem improvisatorische und kreative Aufgabenstellungen angefügt.

Intention

Körperbewegungscharakteristik: Durch die musizierpraktische Reproduktion sollen die Schülerinnen und Schüler körperbewegende Erfahrungen sammeln, Hemmungen am Tanzen verlieren und ihre Körpermotorik sowie Körperkoordination verbessern.

Tabelle 7: Charakteristikum des Körperbewegungsmotivs

13.1.1 Körperbewegende Erfahrungsmöglichkeiten initiieren – Hemmungen am Tanzen begegnen

Mit dem Körperbewegungsmotiv ist die Intention verbunden, körperbewegende Erfahrungsmöglichkeiten für die Schülerinnen und Schüler im Musikunterricht initiieren zu wollen. Dabei kommen potenzielle Barrieren insofern zur Sprache, als Lernende sich womöglich scheuten, sich im Unterricht zur Musik zu bewegen. Diesen vermeintlichen Hemmungen soll mit afrikabezogener Musizierpraxis begegnet werden.

Das Schulbuch *Soundcheck 1* (1999) enthält sechs Seiten zum Thema *Musik in Schwarzafrika*. Dort sind Schülerinnen und Schüler angehalten, neben dem Einüben von Rhythmuspatterns unter anderem festgelegte Bewegungsabfolgen zu dem Trommelstück *Come to Dinner* von Aja Addy auszuführen (Soundcheck 1 1999: 170). Ein Foto von tanzenden Frauen in afrikanisch anmutenden Kostümen unterstützt die dargestellte Verbindung von Rhythmus und Körperbewegung visuell – Hinweise zum Bild fehlen, sodass keine Aussagen über Herkunft und Entstehungszeit getroffen werden können. Über die Reproduktion hinausgehend soll die Musikklasse zu Improvisation und Kreativität angehalten werden. So ist mehrfach vom Variieren der vorgeschlagenen Bewegungen die Rede, auch vom Erfinden weiterer Bewegungen (Soundcheck 1, Handbuch für Lehrerinnen und Lehrer 1999: 126). Zur Intention der Autorinnen und Autoren wird in den didaktischen Hinweisen im Lehrerband expliziert, es solle die Erfahrung vermittelt werden, Musik und Bewegung seien eng miteinander verbunden (Soundcheck 1, Handbuch für Lehrerinnen und Lehrer 1999: 126).²⁶² Ausführungen im Lehrerband zeigen eine weitere, über die Vermittlung dieser Erfahrung hinausgehende Intention auf: Schülerinnen und Schüler sollten sich im Musikunterricht nicht scheuen, zur Musik zu bewegen, sondern offen hierfür sein (Körperbewegungscharakteristik). Denn laut Einschätzung der Autorenschaft bestehe folgender Zwiespalt: „Schülerinnen und Schüler reagieren im Allgemeinen stark auf rhythmische Musik, zum Teil aber auch befangen und albern, wenn es darum geht, sich entsprechend zu bewegen.“ Dieser Herausforderung soll mit *Musik in Schwarzafrika* Abhilfe geleistet werden. Die Autorinnen und Autoren vermuten, potenzielle Barrieren durch den Bewegungsdrang der Schülerinnen und Schüler und ihrer Lust am Musizieren sowie einem „Verständnis für den sozialen Hintergrund dieser Musik“ abbauen zu können (Soundcheck 1, Handbuch für Lehrerinnen und Lehrer 1999: 125). Was mit einem ‚Verständnis für den sozialen Hintergrund‘ gemeint ist und inwiefern sich dieses positiv auf die Bewegungslust auswirken kann, wird nicht ausgeführt.

²⁶² Nahezu identisch: *Musik in Schwarzafrika* (Soundcheck 1 2012: 126, dazu: Soundcheck 1, Materialien für Lehrerinnen und Lehrer 2013: 139 f.).

Von ähnlichen Barrieren gehen ebenfalls die Autorinnen und Autoren des Schulbuches *palito 3* (2005) aus. Einen zu beobachtenden Zwiespalt zum Tanzen fassen sie wie folgt zusammen: „Einerseits steckt in vielen aktuellen Musikrichtungen eine starke körperbezogene[...] Qualität (z. B. Techno, Hip-Hop, Pogo-Tanz), andererseits scheuen sich die Schülerinnen und Schüler aber z. B. in einer unterrichtlichen Situation zu tanzen“ (palito 3, Handbuch für Lehrerinnen und Lehrer 2006: 67). Daher stellen die Autorinnen und Autoren „Körperlichkeit“ und „körpernahe Erfahrungen [...] sammeln“ als bedeutend heraus. Der Afrikabezug erklärt sich dadurch, dass in der Erarbeitung »schwarzafrikanischer Musik« im Allgemeinen die Möglichkeit gesehen wird, dieser Intention näherzukommen (palito 3, Handbuch für Lehrerinnen und Lehrer 2006: 67). Der Afrikabezug selbst äußert sich in der Darlegung einer engen Verbindung von Rhythmus und Körperbewegung. Als ein Kennzeichen »schwarzafrikanischer Musikkultur« wird auch in diesem Schulbuchbeispiel eine „selbstverständliche Verbindung von Musik und Tanz“ herausgestellt. Mehr noch bildet sie den thematischen Ausgangspunkt der Doppelseite *Tantango Dongo – Ein westafrikanischer Trommeltanz*, die im übrigen Teil des Kapitels *Bewegung – Tanz* ist (palito 3 2005: 46 f.). Weiterhin wird herausgestellt, die als selbstverständlich erachtete Verbindung von Musik und Tanz sei in afrikanischer Musizierpraxis ein automatisch ablaufender Prozess, denn: „Wenn eine Trommel oder ein Lied erklingt, bewegen sich viele Afrikaner fast automatisch dazu“ (palito 3 2005: 46). Mit Blick auf den Aspekt *Unterrichtsaktion* ist ein mehrschrittiges Vorgehen festzustellen: Zunächst sollen die Schülerinnen und Schüler mit den aufgezeigten „[t]ypische[n] Merkmale[n] für die Körperhaltung im afrikanischen Tanz“ experimentieren und anschließend anhand eines Hörbeispiels versuchen, „den Rhythmus der Musik in ihre Bewegungen aufzunehmen“ (palito 3, Handbuch für Lehrerinnen und Lehrer 2006: 68). Darüber hinaus sollen sie sowohl die Bewegungsmuster des *Tantango Dongo* „körperorientiert erlernen“ als auch mithilfe verschiedener Bewegungsmuster eine eigene Choreografie entwickeln, die zu „einem Live-Arrangement mit afrikanischen Trommeln“ umzusetzen ist (palito 3, Handbuch für Lehrerinnen und Lehrer 2006: 67 und 69).²⁶³

In den nachfolgenden Schulbuchbeispielen nennen die Autorinnen und Autoren die Intention der körperbewegenden Erfahrungsmöglichkeiten nicht explizit, potenzielle Hemmungen am Tanzen kommen hingegen zur Sprache. Insofern bezieht sich der folgende Absatz auf die Intention, Schülerinnen und Schülern Hemmungen am Tanzen zunehmen. Um Schülerinnen und Schüler im Musikunterricht zum

²⁶³ Das körperorientierte Erlernen der Bewegungsmuster und das Entwickeln einer Choreografie listen die Autorinnen und Autoren als »Ziele« auf. Diese werden an anderer Stelle als solche ausgewiesen (Kap. 13.5). Eine Differenzierung in »Körperbewegungsmotiv« und »Körperbewegung als Ziel« vorzunehmen, ist aufgrund dieses Einzelfalls nicht sinnvoll.

Tanzen zu aktivieren, wird in weiteren Schulbüchern der Modetanz *Pata Pata* von der südafrikanischen Sängerin Miriam Makeba angeführt. In *Banjo Musik 7–10* (1979) beispielsweise leitet dieser Tanz das Kapitel *Tanzmusik* ein, „[u]m einer möglichen Scheu zu begegnen“, denn die Schülerschaft hätte diesen „in ähnlicher Form bei Parties oder in der Disco kennengelernt“ (Banjo Musik 7–10 1979: 142, dazu: Banjo Musik 7–10, Lehrerband 1982: 292). Zugleich betonen die Autorinnen und Autoren, Jugendliche hätten eine ausgesprochene Lust am Tanzen (Banjo Musik 7–10, Lehrerband 1982: 292). Für den Solotanz *Pata Pata* wird eine Schrittfolge vorgegeben, die von den Schülerinnen und Schülern individuell verändert und erweitert werden soll (Banjo Musik 7–10, Lehrerband 1982: 296 f.).²⁶⁴

Schließlich enthält *Die Musikstunde 5/6* (2003) innerhalb des Kapitels *Musik und Bewegung* das aus Ghana stammende Lied *Maoma*, das gesungen, musiziert und getanzt werden soll (Die Musikstunde 5/6 2003: 86 f.). Erneut zeigt ein abgelichtetes Foto afrikanisch anmutende Tänzer, um vermutlich die im Lehrerband beschriebene Einheit von Musik und Tanz zu visualisieren – wiederholt bleiben Informationen aus, die Auskunft über die Herkunft und Entstehungszeit des Fotos geben würden (Die Musikstunde 5/6 2003: 86 f., dazu: Die Musikstunde 5/6, Materialien für Lehrerinnen und Lehrer 2003: 103). Während sich die im Lehrerband artikulierten didaktischen Intentionen zu *Maoma* auf das Singen, Begleiten und Aufführen eines afrikanischen Kinderliedes beziehen (Kap. 13.5), gibt der einleitende Absatz zum Kapitel *Musik und Bewegung* Anlass, dieses Schulbuchbeispiel dem Körperbewegungsmotiv zuzuordnen. Kulturvergleichend wird behauptet, das Tanzen habe ebenso wie das Singen „in der postmodernen Industriegesellschaft nicht den selbstverständlichen Stellenwert wie in traditionellen Kulturen“. Mit Blick auf Schulklassen gehen die Autorinnen und Autoren von einer sich entwickelnden

²⁶⁴ Ohne Afrikabezug wird der Tanz *Pata Pata* im Kapitel *Musik und Bewegung* des Schulbuches *Musik um uns 2/3, Neubearbeitung* (2002) aufgegriffen. Nichtsdestoweniger ähnelt die Argumentation den vorangegangenen Belegstellen und benennt „bewegungsgehemmte Schüler“ ebenso wie „Scheu, sich körperlich darzustellen“. Auch kommt der Musik die Aufgabe zu, Schülerinnen und Schüler zum Tanzen zu bewegen, soll der Bewegungsanstoß doch von ihr ausgehen (Musik um uns 2/3, Neubearbeitung, Materialband für Lehrerinnen und Lehrer 2002: 30). Ob als Musik zum Tanz tatsächlich das Lied *Pata Pata* oder ein „beliebiger Pop-Titel im 4/4- oder 2/4-Takt“ gewählt wird, ist hingegen den Lehrkräften und den Lernenden überlassen (Musik um uns 2/3, Neubearbeitung 2002: 101). In einer älteren Ausgabe von *Musik um uns 3* (³1995) ist *Pata Pata* ebenso ohne Afrikabezug im Schülerband enthalten, im Lehrerband sind indes weder Angaben zu diesem Tanz noch eine der Neubearbeitung ähnlichen allgemeineren Argumentation enthalten (Musik um uns 3 ³1995: 98, dazu: Musik um uns 3, Handbuch für Lehrerinnen und Lehrer 1995: 27). Der Tanz *Pata Pata* kommt häufiger in Schulbüchern vor, wird beispielsweise auch unter *Musik aus Afrika* in *Club Musik 1* (2011) einbezogen. In diesem ist ein Körperbewegungsmotiv nicht klar zu konturieren, der einzige Hinweis verweist aber auf die Umsetzung von Musik in Bewegung (Club Musik 1 2011: 176 f., dazu: Club Musik 1, Lehrerband 2011: 110 und 120).

Schere aus, die sich in „wenigen tanzbegeisterten Schülern (meist Mädchen) und Schülern mit hohen Widerständen gegen das Tanzen oder mit Bewegungsdefiziten“ zeigt. Als Ursache wird ein – nicht näher beschriebener – medial vermittelter Perfektionsanspruch gesehen. Die Intention der Autorinnen und Autoren für das gesamte Kapitel ist es daher – identisch zu den vorangegangenen Schulbuchbeispielen – „die Lust auf das Bewegen zur Musik zu wecken und zu verstärken“ (Die Musikstunde 5/6, Materialien für Lehrerinnen und Lehrer 2003: 101).

13.1.2 Körpermotorik und Körperkoordination fördern

Mit dem Körperbewegungsmotiv ist außerdem die Intention verbunden, Körpermotorik und Körperkoordination fördern zu wollen. Mehrfach kommt dieses Motiv in *MusiX 1* (2011) und *MusiX 2* (2013) zum Vorschein; in denjenigen afrikabezogenen Materialien, die gleichzeitig ein Rhythmusmotiv aufweisen (Kap. 13.2).

Für den südafrikanischen Gumboot-Dance ist eine enge Verbindung von Rhythmik und Körperbewegung ein Grundelement: „Dabei werden schweren Gummistiefeln kraftvolle Rhythmen entlockt, indem man damit stampft und mit den Händen darauf klatscht“ (MusiX 2 2013: 160, s. a. MusiX 2, Lehrerband 2013: 154). Tanzbausteine des Gumboot-Tanzes sollen erlernt und daraus eine Gumboot-Performance kreativ erarbeitet werden. Verweisend auf verschiedene „Dimensionen musikalischer Kompetenz“ führen die Autorinnen und Autoren für den Gummistiefel-Tanz die Dimension „Körper und Bewegung“ an (MusiX 2, Lehrerband 2013: 154). An anderer Stelle des Lehrerbandes werden ebendiese Dimensionen in Bezug zum Aufbauenden Musikunterricht gesetzt und einzelne »Kompetenzziele« beleuchtet (MusiX 2, Lehrerband 2013: 7 ff.). Die Autorinnen und Autoren verfolgen also mit dieser Schulbuchdoppelseite neben einer Förderung rhythmischer Fähigkeiten eine Förderung der „Musikalität im Bereich [...] Körpermotorik“ (MusiX 2, Lehrerband 2013: 160, Körperbewegungscharakteristik). Ähnlich der oben dargestellten Schulbuchbeispiele wird mit Blick auf den Gumboot-Dance angenommen, er wecke Lust am Bewegen, denn erfahrungsgemäß motiviere dieser Tanz in besonderem Maße (MusiX 2, Lehrerband 2013: 160).

Auf die Dimension „Körper und Bewegung“ wird – neben der Dimension „Stimme und Singen“ – ebenso im Kontext des Rhythmusspiels *Sponono* verwiesen (MusiX 1 2011: 233, dazu: MusiX 1, Lehrerband 2012: 211). Rhythmusspiele gehörten demnach „für Kinder und Jugendliche in Afrika zum Alltag“ und seien durch eine Kombination verschiedener Aktionsformen (singen, tanzen, klatschen oder trommeln) gekennzeichnet (MusiX 1, Lehrerband 2012: 212). Für die Schülerinnen und Schüler werden zwei musizierpraktische Erarbeitungsmöglichkeiten angeboten, von denen beide eine enge Verbindung von Rhythmus und Bewegung beinhalten und auf

eine Förderung der Körperkoordination abzielen (MusiX 1, Lehrerband 2012: 212 f.).²⁶⁵

13.1.3 Zusammenhang zwischen Körperbewegungsmotiv und Funktionen des Tanzens

Die Analyse eines Körperbewegungsmotivs ermöglicht es, hinsichtlich der Thematisierung von Funktionen afrikanischen Tanzens in Schulbüchern einen Zusammenhang und infolge dessen eine weitere Intention aufzuzeigen: Die Darstellung von Funktionen afrikanischen Tanzens im Funktions- und im Vielfaltsmotiv dient mitunter auch dazu, Schülerinnen und Schüler zum Bewegen und Tanzen zu animieren und potenzielle Hemmungen am Tanzen abzubauen. Insofern besteht eine Verwobenheit des Funktions- beziehungsweise Vielfaltsmotivs mit dem Körperbewegungsmotiv, weil zugleich der Abbau von Tanzhemmungen intendiert ist.

Dem Funktionsmotiv (vgl. Fokus II, Kap. 12.2) und dem später aufzuzeigenden Vielfaltsmotiv (vgl. Fokus IV, Kap. 14.1) sind vier Schulbuchbeispiele zugeordnet, in denen Funktionen des Tanzens in Afrika thematisiert werden. Diese sind durchweg als Auftaktseiten von Tanzkapiteln konzipiert, etwa zum Kapitel *Tanzmusik* (Banjo Musik 7–10 1979: 140 ff.), die Auftaktseite *Bilder aus der Geschichte des Tanzes* des Kapitels zum *Workshop: Tanzen* (Spielpläne Musik 7/8 1986: 54 ff.), *Tanzen, tanzen ...* des Kapitels *Tanztour* (Dreiklang Musik 7/8 1998: 104 ff.) oder *Tanzbegegnungen* des Kapitels *Aufforderung zum Tanz* (Dreiklang Musik 7/8 2011: 158 ff.).²⁶⁶ Auf die Auftaktseiten folgt stets ein Tanzkapitel, das auf das Einstudieren von

²⁶⁵ Zur Förderung von Körperkoordination s. weitere Beispiele aus *MusiX 1* (2011) und *MusiX 2* (2013): *Ayelevi* (MusiX 1 2011: 37, dazu: MusiX 1, Lehrerband 2012: 40), *Afrikanische Bodypercussion* (MusiX 1 2011: 215, dazu: MusiX 1, Lehrerband 2012: 193, identisch: MusiX 1 2019: 187, dazu: MusiX 1, Begleitband 2020: 186) und *Obwisana* (MusiX 2 2013: 59, dazu: MusiX 2, Lehrerband 2013: 72). Das Körperbewegungsmotiv kommt außerdem in folgenden Schulbuchbeispielen vor: *Sponono* (Spielpläne kompakt 7–10 2010: 105, dazu: Spielpläne kompakt 7–10, L-Fundus 2012: 51), *Tanzende Gummistiefel* (im.puls 2 2019: 38 f., dazu: im.puls 2, Handbuch für die Lehrperson 2020: XXIII und 38 f.) und *Fatou Yo Si Dia Dialano* (im.puls 2 2019: 148 f., dazu: im.puls 2, Handbuch für die Lehrperson 2020: XXIII und 148 f.). Weitere Schulbuchbeispiele, in denen zwar ein Körperbewegungsmotiv vermutet, aber aufgrund fehlender Anhaltspunkte zur Intention nicht belegt werden kann: *Banuwa* (Club Musik 2 2012: 90, dazu: Club Musik 2, Lehrerband 2012: 61 und 159), *Begegnungen* (Soundcheck 2 2014: 128, statt reproduktiver produktiver Zugang, dazu: Soundcheck 2, Materialien für Lehrerinnen und Lehrer 2015: 159 f.) sowie *Gumboot Dance – Shosholoza* (Spielpläne 3 2016: 59, dazu: Spielpläne 3, Lehrerband 2017: 17 f.).

²⁶⁶ In den ersten beiden Schulbuchbeispielen, in denen ein Funktionsmotiv enthalten ist, wird ein Differenzbefund offengelegt, in dem am Beispiel eines Tanzes aus Afrika auf ursprünglichere und verloren gegangene Funktionen des Tanzes hingewiesen wird (Kap. 12.2.1). Auf den genannten Auftaktseiten der *Dreiklang Musik*-Ausgaben dient der Afrikabezug zur Veranschaulichung von Tanzvielfalt, wobei auch hier verschiedene Funktionen beschrieben werden. Die Darstellung dieser Funktionen soll zur Reflexion der eigenen Tanzpraxis anregen (Kap. 14.1.2 Vielfalt – Afrika als Sinnbild des Fremden?).

Tänzen ausgerichtet ist und Tanzerfahrungen ermöglichen möchte.²⁶⁷ Aufgrund des sich wiederholenden Aufbaus ist von der Annahme auszugehen, dass eine einleitende Darstellung der Funktionen von Tänzen in Afrika auch mit der Intention verbunden sein kann, den Schülerinnen und Schülern eine Selbstverständlichkeit des Körpereinsatzes vermitteln zu wollen, um somit mögliche Hemmungen gegenüber dem Tanzen begegnen und einen Impuls für eigene Tanzerfahrungen geben zu wollen. Beispielsweise führt die Betrachtung zweier Bilder (u. a. ein nigerianischer Männertanz) in *Banjo Musik 7–10* (1979) auf das Einstudieren von Tänzen hin, bei dem die Lernenden „am eigenen Leibe erfahren“ sollen, was ein Gruppentanz sei oder welche Möglichkeiten der Selbstdarstellung er biete (*Banjo Musik 7–10*, Lehrerband 1982: 295). In der Dreiklang-Ausgabe aus dem Jahr 2011 wird der Zusammenhang zwischen der Thematisierung von Funktionen afrikanischen Tanzens und einem Körperbewegungsmotiv noch deutlicher. In dieser sind die Auftaktseiten zum einen darauf ausgelegt, Neugierde auf die Vielfalt des Tanzes zu wecken. Zum anderen benennen die Autorinnen und Autoren explizit „möglicherweise vorhandene (altersbedingte) Hemmungen gegenüber dem Tanzen“, die es zu überwinden gelte (*Dreiklang Musik 7/8*, Handreichungen für den Unterricht 2011: 195). Im Übrigen heißt das Tanzkapitel dieser Intention entsprechend *Aufforderung zum Tanz*. Wichtig zu ergänzen ist jedoch folgende Abgrenzung: Die Beschreibung von Funktionen des Tanzens in Afrika kann zwar mitunter in einem Zusammenhang mit dem Körperbewegungsmotiv gesehen werden. Im Unterschied aber zu diesem sollen keine Beispiele afrikabezogener Musizierpraxis reproduziert werden. In den jeweiligen Tanzkapiteln geht es nur am Rande um das gezielte Nachtanzen eines Tanzes aus Afrika. Nur in einem der vier Schulbuchbeispiele soll der Modetanz *Pata Pata* (*Banjo Musik 7–10* 1979: 142, s. o.) erlernt werden. In den anderen drei Schulbüchern folgen keine Anleitungen zur Reproduktion spezifisch afrikanischer Tänze.

Die Offenlegung dieses Zusammenhangs zwischen dem Körperbewegungs- und dem Funktions- sowie dem Vielfaltsmotiv ermöglicht es letztlich, in weniger aussagekräftigen Belegstellen Annahmen über einen Afrikabezug äußern zu können: In *Musik hören, machen, verstehen 5/6* (1979) etwa wird innerhalb des Kapitels *Das Lied* das Unterkapitel *Lieder zum Tanz* wie folgt eingeleitet: „Solange es weder Musikbox noch Diskothek gab, mußte man sich die Musik zum Tanzen selbst machen. Fast jedes Dorf hatte Musikanten, die zum Tanz aufspielen konnten, und waren

²⁶⁷ Vgl. hierzu: *Banjo Musik 7–10*, Lehrerband 1982: 292, Spielpläne *Musik 7/8*, Lehrerband 1992: 35, *Dreiklang Musik 7/8*, Lehrerband 1998: 88 und *Dreiklang Musik 7/8*, Handreichungen für den Unterricht 2011: 11 und 193.

einmal keine Musikanten da, sang man ein Lied und tanzte dazu. In einigen Kulturkreisen (vgl. Bild rechts) ist das auch heute noch so“ (Musik hören, machen, verstehen 5/6 1979: 120). Auf dem Foto sind dunkelhäutige, nur teilweise bedeckte Frauen zu sehen, die den rechten Arm in die Luft gestreckt im Kreis tanzen. Aspekte des Funktionsmotivs lassen sich in der Hinsicht wiederfinden, als ein Differenzbefund im letzten Satz des Zitats offengelegt wird. Während der Differenzbefund in den anderen Schulbuchbeispielen des Funktionsmotivs tatsächlich verschiedene Funktionen beinhaltet, wird in diesem Zweifelsfall eine übergreifende Aussage getroffen: Gleichzeitiges Singen und Tanzen komme nur noch in einigen »Kulturkreisen« vor. Diese Aussage impliziert, diese Form des Singens und Tanzens existiere nicht mehr in »unserer Kultur«. ²⁶⁸ Ein Vergleich dieser dreisätzigen Einleitung mit dem daran anschließenden deutschen Lied *Herr Schmied* zeigt nur eine Gemeinsamkeit: Das gleichzeitige Singen und Tanzen. Insofern dient der Afrikabezug als Hinführung zur musizierpraktischen Reproduktion und als Impulsgeber, das Lied *Herr Schmied* sowohl singend als auch tanzend auszuüben.

13.2 Rhythmusmotiv

<p>Charakteristikum:</p> <p>Afrikabezug Rhythmus: Für Musik aus Afrika und afrikabezogene Inhalte wird Rhythmus als bedeutend herausgestellt.</p> <p>Unterrichtsaktion Reproduktion: Die Schülerinnen und Schüler sollen afrikabezogene Musizierbeispiele reproduzieren und verschiedene Rhythmen erarbeiten.</p> <p>Intention <i>Rhythmuscharakteristik:</i> Durch die musizierpraktische Reproduktion sollen rhythmische Fähigkeiten und Fertigkeiten gefördert werden.</p>

Tabelle 8: Charakteristikum des Rhythmusmotivs

13.2.1 Förderung rhythmischer Fähigkeiten im Allgemeinen

„Trommeln haben in der afrikanischen Kultur einen ganz besonderen Stellenwert“, heißt es einleitend auf der Schulbuchdoppelseite *Trommel-Sounds aus Afrika* in *pallito 3* (2005: 50). Denn sie dienten nicht nur als Musikinstrumente, sondern gleichermaßen zur Nachrichtenübermittlung, erläutern die Autorinnen und Autoren

²⁶⁸ Identisch mit den oben beschriebenen Fotos in *Soundcheck 1* (1999: 170) und in *Die Musikstunde 5/6* (2003: 86 f.) fehlen erneut Angaben über zeitliche und örtliche Hintergründe der Aufnahme.

weiter. Neben diesem besonderen Stellenwert von Trommeln an sich nehme in „afrikanischen Trommelgruppen“ der Masterdrummer eine wesentliche Funktion ein, er „dirigiert die Gruppe durch bestimmte Signale und kündigt somit zum Beispiel Rhythmuswechsel, Pausen und ähnliches für die Musiker und Tänzer an“ (palito 3, Handbuch für Lehrerinnen und Lehrer 2006: 73). Die Betonung des Stellenwerts von Rhythmusinstrumenten und die Fokussierung auf Rhythmik sind ein wichtiges Merkmal des Rhythmusmotivs. Auf der Schulbuchdoppelseite werden verschiedene Grundschrifttechniken und Klänge der Djembe erläutert, um im Anschluss daran die Trommelbegleitung zum Tanz *Gigbo* vorzustellen, die mithilfe verschiedener Hörbeispiele erarbeitet werden soll (palito 3 2005: 50 f.). In diesem – und in weiteren Schulbuchbeispielen zum Rhythmusmotiv – sind Hinführungen zu Improvisationsmöglichkeiten enthalten: Den Schülerinnen und Schülern wird die Möglichkeit unterbreitet, das Arrangement beliebig zu verändern (palito 3, Handbuch für Lehrerinnen und Lehrer 2006: 74). Eine Auflistung von »Zielen« im Lehrerband lässt sich dem Kriterium einer Förderung rhythmischer Fähigkeiten im Allgemeinen zuordnen, da rhythmische Figuren von den Schülerinnen und Schülern zu erkennen und nachzuspielen sowie die motorischen Fähigkeiten zu optimieren seien (palito 3, Handbuch für Lehrerinnen und Lehrer 2006: 71, Rhythmuscharakteristik).²⁶⁹ Dass „eine gewisse Körperlichkeit“ beim Erlernen dieser Rhythmen erlangt werden solle, wird auch nicht nur in diesem Beispiel hervorgehoben (palito 3, Handbuch für Lehrerinnen und Lehrer 2006: 72).

Andere Belegstellen zur Rhythmuscharakteristik, zur Förderung der rhythmischen Fähigkeiten im Allgemeinen, sind vor allem in den Schulbüchern *MusiX 1* (2011) und *MusiX 2* (2013) zu finden und weisen zugleich ein Körperbewegungsmotiv auf (Kap. 13.1). *MusiX 1* (2011) und *MusiX 2* (2013) enthalten drei afrikanische Rhythmusspiele – *Ayelevi* und *Obwisana* aus Ghana (*MusiX 1* 2011: 37, *MusiX 2* 2013: 59) sowie *Sponono* aus Südafrika (*MusiX 1* 2011: 233) –, für die identische Intentionen in den entsprechenden Lehrerbänden geäußert werden. Demnach schulen Rhythmusspiele aufgrund des Zusammenspiels verschiedener Aktionsformen – Singen, Tanzen, Klatschen, Trommeln – und der Notwendigkeit von Geschicklichkeit, Koordinationsvermögen und Geschwindigkeit „ganz nebenbei“ das „Rhyth-

²⁶⁹ Im Gegensatz zu den folgenden Belegstellen verwenden die Autorinnen und Autoren des Schulbuches *palito 3* (2005) für ihre Aufzählung den Terminus »Ziel«. Dieses Beispiel ist als ein Einzelfall einzustufen, in allen anderen Schulbuchbeispielen des Rhythmusmotivs werden Intentionen nicht explizit als »Ziele« ausgewiesen. Eine gesonderte Betrachtung von »Rhythmus als Ziel« ist daher zu vernachlässigen und ebenjene Schulbuchdoppelseite in das Kapitel »Rhythmusmotiv« einzuordnen.

musgefühl der Schüler“. Mehr noch wird in diesen Rhythmuspielen die Möglichkeit gesehen, Rhythmus „mit allen Sinnen erleb- und erfahrbar“ zu machen (MusiX 1, Lehrerband 2012: 212 f., s. a. MusiX 1, Lehrerband 2012: 40 f. und MusiX 2, Lehrerband 2013: 72). Für das Rhythmuspiel *Obwisana* wird im Lehrerband zusätzlich ergänzt, es festige die metrische Kompetenz (MusiX 2, Lehrerband 2013: 72).²⁷⁰

13.2.2 Förderung rhythmischer Fähigkeiten mit Fokus auf Polyrythmik

Das Rhythmusmotiv impliziert nicht nur eine Förderung rhythmischer Fähigkeiten im Allgemeinen. Gleichmaßen subsumiert werden unter diesem Motiv Fähigkeiten und Fertigkeiten im Hinblick auf polyrhythmische Strukturen im Speziellen.

Auf der Doppelseite *Ndinderere – ein Lied aus Simbabwe* des Schulbuches *Dreiklang Musik 9/10* (2000) steht das Erlernen eines polyrhythmischen Tanzliedes im Vordergrund (*Dreiklang Musik 9/10* 2000: 12 f.). Die Autorinnen und Autoren betonen im Lehrerband, das Tanzlied *Ndinderere* sei „ein bei aller Vielfalt von Erscheinungsformen für die Musik Schwarzafrikas durchaus typisches Beispiel“, woraufhin polyrhythmische Strukturen als Ursache für „die Komplexität dieser Musik“ angeführt werden (*Dreiklang Musik 9/10*, Lehrerband 2000: 10). Singend, spielend und tanzend sollen die Schülerinnen und Schüler dieses Lied kennenlernen. Kreativität und Improvisation spielt in der Hinsicht eine Rolle, als auf Basis vorgegebener Schrittfolgen eine Choreografie erarbeitet werden soll (*Dreiklang Musik 9/10*, Lehrerband 2000: 10 f.; zur Kreativität s. a. *Dreiklang Musik 9/10*, Lehrerband 2000: 6). Zu den „Ziele[n] und Aufgaben“ dieser Schulbuchdoppelseite äußern die Autorinnen und Autoren Aspekte, die auf eine intendierte Förderung polyrhythmischer Fähigkeiten und Fertigkeiten hindeuten, etwa betonen sie: „Der Umgang mit polyrhythmischen Strukturen sowie die geforderte rhythmische Präzision beim Spiel der Percussionsinstrumente fordern die Schüler, überfordern sie jedoch nicht“ (*Dreiklang Musik 9/10*, Lehrerband 2000: 10, Rhythmuscharakteristik). Die implizit zur Sprache kommende rhythmische Herausforderung für Schülerinnen und Schüler kommt im folgenden Abschnitt stärker zum Ausdruck.

²⁷⁰ Zur Entwicklung und Förderung der „Musikalität im Bereich Rhythmik“ s. a. *Tanzende Gummistiefel aus Südafrika* (MusiX 2 2013: 160, dazu: MusiX 2, Lehrerband 2013: 160 f.) sowie *Fatou Yo Si Dia Dialano* (im.puls 2 2019: 148 f., dazu: im.puls 2, Handbuch für die Lehrperson 2020: XXVI und 148 f.) – beide Schulbuchbeispiele enthalten zugleich ein Körperbewegungsmotiv (s. o.). Als ein Beitrag zur „rhythmische[n] Grundschulung“ wird *Ev’rybody Loves Saturday Night* gesehen (Banjo Musik 7–10, Realschule 1988: 43 und Banjo Musik 7–10, Hauptschule 1988: 43, dazu: Banjo Musik 7–10, Lehrerheft für die Haupt- und Realschulenausgabe 1990: 8). Hinweise auf eine Förderung allgemeiner rhythmischer Fähigkeiten sind ebenfalls im Kapitel *Die Kora aus Westafrika – Die eigene und eine fremde Musikkultur erkunden* enthalten, insbesondere auf der Doppelseite *Das Pattern als Grundlage* (Musikbuch 1 2012: 144 f., dazu: Musikbuch 1, Handreichungen für den Unterricht 2012: 61).

Ein ähnliches Beispiel ist in *Musik um uns, Sekundarbereich II* (2008) enthalten: Auf der Doppelseite *Ghana – Zwischen Djembe und Rap* zielt eine Aufgabenstellung auf das Hören des Trommelstücks *Wo Mawu* ab, dessen polyrhythmischen Aufbau mithilfe der transkribierten Patterns auf eigenen Instrumenten sowie als Vokal-Perkussion musizieren sollen (Musik um uns, Sekundarbereich II 2008: 168). Wichtig bei der Imitation dieses Hörbeispiels, betonen die Autorinnen und Autoren im Lehrerband, sei für Lernende „die polyrhythmische Erfahrung“ (Musik um uns, Sekundarbereich II, Materialband für Lehrerinnen und Lehrer 2009: 225).

13.2.3 Förderung rhythmischer Fähigkeiten mit Fokus auf »afrikanische Rhythmik«

Im Unterschied zu den bisherigen Belegstellen nennen die Autorinnen und Autoren keine Förderung allgemeiner rhythmischer Fähigkeiten und Fertigkeiten oder solcher mit Blick auf polyrhythmische Strukturen im Speziellen. Vielmehr führen sie in ihren Intentionen den Terminus »afrikanische Rhythmik« an, fokussieren folglich eine Förderung rhythmischer Fähigkeiten und Fertigkeiten hinsichtlich »afrikanischer Rhythmik« im Besonderen. Mitunter stellen sie rhythmische Kompetenzen von »Europäern« und »Afrikanern« kulturvergleichend gegenüber und stellen Differenzen heraus.

Im Kontext des Liedes *Manamolela* in *Spielpläne Musik 9/10* (1988) wird »afrikanische Musik« als „stark rhythmisch geprägt“ charakterisiert (Spielpläne Musik 9/10 1988: 15). Zweistimmiges Singen und das Begleiten mit Rhythmuspattern bestimmt in diesem Beispiel, einem *Arbeitslied der Bantu*, den musizierpraktischen Zugang (Spielpläne 9/10, 9/11, Lehrerband 1994: 16). Zu den „Intentionen“ heißt es im Lehrerband, das Vokalstück biete sich für das Begleiten mit Instrumenten an, „wobei sich besonders Möglichkeiten für rhythmische Lernerfahrungen ergeben“ (Spielpläne 9/10, 9/11, Lehrerband 1994: 15, Rhythmuscharakteristik). Anders als in den vorangegangenen Schulbuchbeispielen aber betonen die Autorinnen und Autoren kulturspezifische Unterschiede in Bezug auf rhythmische Fähigkeiten und Fertigkeiten wie folgt: Zum einen wird vermutet, das Einüben des zweistimmigen Gesangs bereite aufgrund der rhythmischen Prägung »afrikanischer Musik« Schwierigkeiten (Spielpläne 9/10, 9/11, Lehrerband 1994: 16). Zum anderen verweisen die Autorinnen und Autoren auf ein an anderer Stelle des Schülerbandes abgedrucktes Zitat, das unter dem Absatztitel *Afrikanisches Rhythmusgefühl* Folgendes besagt: „Von einem afrikanischen Meistertrommler stammt der Ausspruch, die Europäer seien rhythmische Analphabeten.“ Zur Erläuterung fügen die Autorinnen und Autoren hinzu, dieses Zitat beziehe sich insbesondere auf „die den Europäern mangelnde und für Afrikaner ganz gewöhnliche Fähigkeit, mehrere rhythmische Ebenen zugleich zu empfinden und musikalisch auszudrücken“ (Spielpläne Musik

9/10 1988: 130, s. a. Spielpläne 9/10, 9/11, Lehrerband 1994: 16). Der Vergleich rhythmischer Fähigkeiten und Fertigkeiten von »Europäern« und »Afrikanern« dient folglich als eine Art Triebfeder für das Erlernen des Rhythmus, denn das Aufzeigen dieses Vergleiches soll von den Schülerinnen und Schülern „als Ansporn verstanden werden“ (Spielpläne 9/10, 9/11, Lehrerband 1994: 16). Einen Ansporn generieren zu müssen, um die Lernbereitschaft zu erhöhen, sehen die Autorinnen und Autoren deswegen als Notwendigkeit, weil sie potenzielle Schwierigkeiten beim Erlernen ebendieser Rhythmen vermuten und eine Barriere auf Seiten der Lernenden für möglich halten. Ob das Aufzeigen eines angenommenen Ungleichgewichts – der Afrikaner kann es besser als der Europäer – als Ansporn wirksam sein kann, ist zu hinterfragen.

In derselben Weise werden Europäer im Kapitel *Musik in Schwarzafrika* (Soundcheck 1 1999: 170)²⁷¹ als rhythmisch weniger begabte Musikerinnen und Musiker beschrieben, die Schwierigkeiten mit »afrikanischer Rhythmik« hätten: Die Überlagerung verschiedener Rhythmen sei charakteristisch für »schwarzafrikanische Musik«, überhaupt spiele Rhythmus eine bedeutende Rolle. Für Europäer sei es dagegen oft sehr schwierig, die einzelnen Rhythmen zu unterscheiden. Als Hilfestellung wird zum einen ergänzt, man könne sich am Grundschatz orientieren (Soundcheck 1 1999: 170). Zum anderen seien die anzueignenden Rhythmen des Arrangements „stark vereinfacht“ worden (Soundcheck 1, Handbuch für Lehrerinnen und Lehrer 1999: 126). Zur Intention jener Schulbuchseite explizieren die Autorinnen und Autoren im Lehrerband, „[d]ie Komplexität der afrikanischen Rhythmik soll wenigstens andeutungsweise vermittelt werden“ (Soundcheck 1, Handbuch für Lehrerinnen und Lehrer 1999: 125). Mit gleicher sprachlicher Vagheit (»wenigstens«, »andeutungsweise«) wird die Intention an anderer Stelle wiederholt: So solle das zu erlernende Arrangement „wenigstens einen ungefähren Eindruck von der typisch afrikanischen rhythmischen Vielfalt“ vermitteln (Soundcheck 1, Handbuch für Lehrerinnen und Lehrer 1999: 126).²⁷²

²⁷¹ Identisch hierzu: *Musik in Schwarzafrika* (Soundcheck 1 2012: 126, dazu: Soundcheck 1, Materialien für Lehrerinnen und Lehrer 2013: 140). Diese Schulbuchbeispiele weisen ebenso ein Körperbewegungsmotiv auf und werden im Rahmen dessen ausführlicher behandelt (Kap. 13.1).

²⁷² Einzuordnen unter *Förderung rhythmischer Fähigkeiten mit Fokus auf »afrikanische Rhythmik«* sind ebenso folgende Schulbuchbeispiele: *Tanz Al bejer* (Musik hören, machen, verstehen 7/8 1982: 72, dazu: Musik hören, machen, verstehen 7/8, Lehrerband 1983: 39, identisch: Musik hören, machen, verstehen 2²1993: 142, dazu: Musik hören, machen, verstehen 2, Handbuch für Lehrerinnen und Lehrer²1993: 84), *Musik und Tanz bei den Senufo* (Dreiklang Musik 7/8 1998: 34 f., dazu: Dreiklang Musik 7/8, Lehrerband 1998: 29), *A Visit to Africa* (Die Musikstunde 9/10 2005: 52 f., dazu: Die Musikstunde 9/10, Materialien für Lehrerinnen und Lehrer 2005: 61) sowie *Musiker in Gambia, Westafrika* (Spielpläne kompakt 7–10 2010: 274 f., dazu: Spielpläne kompakt 7–10, L-Fundus 2012: 132). Zu letzterem s. a. die nahezu identische Schulbuchdoppelseite *Musiker in Gambia, Westafrika* (Spielpläne 7/8 1997: 172 f., dazu: Spielpläne 7/8, Lehrerband 1998:

13.2.4 Zweifelsfälle

Über die angeführten Belegstellen hinausgehend existieren weitere afrikabezogene Materialien in Schulbüchern der 1980er- bis 2010er-Jahre, die Gemeinsamkeiten zum Rhythmusmotiv aufzeigen. Die Analysekriterien *Afrikabezug* und *Unterrichtsaktion* sind identisch. Die Intentionen hingegen werden nicht offengelegt, auch Hinweise oder zumindest Anhaltspunkte zu diesen lassen sich nicht aufzeigen. Somit mangelt es an Stichhaltigem zur Rhythmuscharakteristik. Nichtsdestoweniger kann aufgrund der Übereinstimmungen angenommen werden, rhythmische Fähigkeiten und Fertigkeiten fördern zu wollen. Diese Belegstellen werden als »Zweifelsfälle« sondiert und lassen Aussagen über die Quantität des Rhythmusmotivs treffen: Zweifellos nämlich wird Rhythmik von Musik aus Afrika sehr häufig in Schulmusikbüchern mit der Aufforderung zur musizierpraktischen Reproduktion verbunden. Die Annahme, dass hierbei rhythmischen Fähigkeiten und Fertigkeiten gefördert werden sollen, ist naheliegend.

Hinsichtlich der Zweifelsfälle des Rhythmusmotivs sind drei Muster charakteristisch: Erstens sind die Zweifelsfälle vielfach auf Schulbuchseiten oder in Schulbuchkapiteln zum Thema *Rhythmus* zu finden. In *Musik hören, machen, verstehen 7/8* (1982) steht »Rhythmus« als ein zu vertiefender Aspekt im Vordergrund, nachdem Instrumentengruppen aus verschiedenen Ländern vorgestellt werden (Musik hören, machen, verstehen 7/8 1982: 78 ff.).²⁷³ Die Schülerinnen und Schüler sollen unter anderem ein Klangbeispiel der Musik der Bavuma (Uganda) hörend analysieren, verschiedene rhythmische Muster („überkreuzende Rhythmen“) heraushören und diese nachklopfen (Musik hören, machen, verstehen 7/8 1982: 80, dazu: Musik hören, machen, verstehen 7/8, Lehrerband 1983: 40, 42 und 55 f., hier: 56). Das ugandische Hörbeispiel stellt das einzige afrikabezogene Exempel dar.²⁷⁴

113) sowie Auszüge aus dieser unter dem Titel *Cou-Cou – ein Trommeltanz aus Westafrika* (Hauptsache Musik 7/8 1995: 26 f., dazu: Hauptsache Musik 7/8, Lehrerband 1996: 47). Weitere Schulbuchbeispiele: *Musik aus Schwarzafrika* (Musik erleben 9 2000: 30 ff., bes. 30 f. und 35, dazu: Musik erleben 9, Lehrerhandbuch 2000: 23, 28 ff.) und *Das richtige Land, um Trommeln zu lernen*, bes. die *omele-Formel* und *Ssematimba ne Kikwabanga* (Tonart Oberstufe 2009: 238 f., dazu: Tonart Oberstufe, Lehrerband 2009: 185 f., teilweise identisch: Tonart Sekundarstufe II 2015: 184, dazu: Tonart Sekundarstufe II, Lehrerband 2016: 102).

²⁷³ Identisch hierzu: *Instrumentalgruppen anderer Kulturen* (Musik hören, machen, verstehen 2¹⁹⁹³: 163 ff., bes. 169, dazu: Musik hören, machen, verstehen 2, Handbuch für Lehrerinnen und Lehrer²¹⁹⁹³: 99 f. und 114f.).

²⁷⁴ Zum Thema *Rhythmus* lassen sich weitere Schulbuchbeispiele aufzeigen: *Sie tanzt im Auto! Ein Tanzlied aus Afrika* im Kapitel *Der Rhythmus* (Amadeus 1 1999: 132 f., dazu: Amadeus 1, Handbuch für Lehrerinnen und Lehrer 2000: 149 ff., identisch: Amadeus 1 2001: 132 f., dazu: Amadeus 1, Handbuch für Lehrerinnen und Lehrer 2002: 149 ff., identisch: Amadeus 1²⁰¹⁰: 132 f., dazu: Amadeus 1, Handbuch für Lehrerinnen und Lehrer²⁰¹⁰: 131 f.), das Lied *Bobo waro fero satode*

Zweitens stehen Zweifelsfälle des Rhythmusmotivs häufig im Zusammenhang mit einer Einführung in *Schlaginstrumente*. Auch in diesen Schulbuchbeispielen dienen Klangbeispiele als Ausgangsbasis, um im Anschluss an das Hören Rhythmen mitzuklatschen, nachzuschlagen und mitunter auf Perkussionsinstrumenten zu übertragen.²⁷⁵

Drittens finden sich zu einigen afrikabezogenen Liedern Ergänzungen, die auf potenzielle Schwierigkeiten beim Erlernen bestimmter Rhythmen aufmerksam machen. Diese Belegstellen werden ebenso als Zweifelsfälle aufgegriffen, weil solche Antizipationen – wie oben aufgezeigt – häufig in Verbindung mit einem Rhythmusmotiv (der Förderung rhythmischer Fähigkeiten mit Fokus auf »afrikanische Rhythmik«) auftreten. Aufgrund der angenommenen Unterschiede rhythmischer Kompetenzen von »Europäern« einerseits und »Afrikanern« andererseits vermuten einige Autorinnen und Autoren, das Erlernen des Rhythmus stelle eine größere Herausforderung für die Lernenden dar. Zum einen wird zuweilen auf rhythmische Schwierigkeiten ausdrücklich hingewiesen, beispielsweise stecke das südafrikanische Lied *Malaisha* „rhythmisch voller Tücken“ (Amadeus 3, Handbuch für Lehrerinnen und Lehrer 2004: 141).²⁷⁶ Zum anderen wird die Antizipation von Schwierigkeiten implizit geäußert. Dies ist beispielsweise der Fall, wenn Gewohnheiten voneinander abgegrenzt werden. Der Beginn des Liedes *Malaisha* auf „4-und“ etwa sei nichts Ungewöhnliches für südafrikanische Musik, hingegen aber „[b]esonders [...] für unsere Ohren“ (Amadeus 3 2004: 192). Ähnliches gilt auch für die Gegenüberstellung von rhythmischen Fähigkeiten: Das metrisch-rhythmische Prinzip zwei über drei sei „jedem schwarzen Kind in Afrika geläufig [...] und [bereite] keinerlei Probleme“ (Amadeus 2, Handbuch für Lehrerinnen und Lehrer 2003: 130). Aus dieser Formulierung lässt sich die zugrunde liegende Annahme folgern, beim

zum Thema *Grundstrukturen*, darunter *Polymetrik und Rhythmus/Rhythmen* (Spielpläne Oberstufe 2011: 40 f.), sowie die Teilüberschrift *Vom Puls zum Polyrythmus* unter dem Thema *Afrikanische Musik* (Rondo 7/8 1996: 47, dazu: Rondo 7/8, Lehrerhandbuch 1997: 24 ff.).

²⁷⁵ Zum Thema *Schlaginstrumente* s. folgende Belegstellen: *Das Instrument: Von Urwaldtrommeln und Tempelgongs* (Musicassette 8 1986: 75, identisch: Musicassette 6B 1994: 34), *Schlaginstrumente* (Musik hören, machen, verstehen 1 ²1989: 115 und 118, dazu: Musik hören, machen, verstehen 1, Handbuch für Lehrerinnen und Lehrer ²1990: 60 f.), *Schlaginstrumente* (Amadeus 2 2001: 205, dazu: Amadeus 2, Handbuch für Lehrerinnen und Lehrer 2002: 167), *Schlaginstrumente – Das Xylophon* (Amadeus 2 2001: 210, dazu: Amadeus 2, Handbuch für Lehrerinnen und Lehrer 2002: 169).

²⁷⁶ Als weiteres Beispiel hierzu: *Musik aus Afrika: Ein Lied aus Guinea* (Club Musik 1 2011: 175, dazu: Club Musik 1, Lehrerband 2011: 110).

Erlernen dieses Prinzips stießen die Schülerinnen und Schüler im deutschen Musikunterricht im Gegensatz zu den »afrikanischen Kindern« sehr wohl auf Schwierigkeiten.²⁷⁷

13.3 Experimentmotiv

Charakteristikum:**Afrikabezug**

Stimme und Rhythmus: Hörbeispiele von Musik aus Afrika dienen als einleitender Impuls und werden hinsichtlich stimmlicher, melodischer oder rhythmischer Aspekte betrachtet.

Unterrichtsaktion

Rezeption und Produktion: Nach einer analytisch angelegten Höraufgabe sollen die Schülerinnen und Schüler eigene musizierpraktische Experimente durchführen.

Intention

Experimentcharakteristik: Die Hörbeispiele von Musik aus Afrika dienen als Impulsgeber für eigene musizierpraktische Experimente, etwa das Ausprobieren verschiedener Ausdrucks- und Klangmöglichkeiten der eigenen Stimme sowie von (Melo-)Rhythmen auf Trommeln und variablen Gegenständen.

Tabelle 9: Charakteristikum des Experimentmotivs

13.3.1 Mit stimmlichen Ausdrucks- und Klangmöglichkeiten experimentieren

Im Schulbuch *Banjo Musik 5/6* (1978) beginnt die Doppelseite *Die Stimme erproben* mit einem einleitenden Absatz *Über die „lange Maske“* (*Banjo Musik 5/6* 1978: 32 f.). Am Beispiel der Dan (Elfenbeinküste/Liberia) wird das Aussehen eines maskierten Stelzenläufers sowie drei von ihm eingesetzte Stimmtechniken beschrieben: „Der Afrikaner tanzt auf langen Stelzen, die bis zu 2 m hoch sind. Er trägt eine Gesichtsmaske aus Pflanzenfasern, die nur Öffnungen für Augen und Mund lassen. Die Maskierten verkörpern übernatürliche Wesen, meist die Seele eines Vorfahren oder eines Buschgeistes. Auch ihre Stimme muß daher in die Stimme eines übernatürlichen Wesens verwandelt werden. Die Dan kennen dazu drei Techniken [...]“ (*Banjo Musik 5/6* 1978: 32).

Zur Visualisierung dieser Beschreibung ist ein Foto eines maskierten Stelzenläufers abgedruckt, das die Hälfte der Schulbuchseite einnimmt. Ein angefügtes Hörbeispiel soll mit Blick auf die drei beschriebenen Techniken analysiert und die

²⁷⁷ Vgl. hierzu im Schülerband *Ein afrikanisches Lied* (Amadeus 2 2003: 142 f.) sowie *Tante, mach die Türe auf!* (Amadeus 2 2001: 184 f., dazu: Amadeus 2, Handbuch für Lehrerinnen und Lehrer 2002: 160) und in nahezu identischer Aufmachung *Mangwane Mpulele* (Musik hören, machen, verstehen 2²1993: 33, dazu: Musik hören, machen, verstehen 2, Handbuch für Lehrerinnen und Lehrer 2¹1993: 33).

Technik herausgefunden werden, die der Stelzenläufer im Klangbeispiel verwendet (Banjo Musik 5/6 1978: 32). Da auch in anderen Schulbuchbeispielen afrikabezogene Hörbeispiele hinsichtlich der Stimmtechnik, des Gesangsstils oder des Rhythmus näher betrachtet werden, kann dieser wiederkehrende Afrikabezug als ein Merkmal für das Experimentmotiv herausgestellt werden. Weiterhin charakteristisch sind die darauffolgenden Aufgabenstellungen: Im Anschluss an das analytische Hören folgt eine Experimentierphase, folglich bahnt die rezeptionsbezogene Aufgabe die Experimentierphase an. In *Banjo Musik 5/6* (1978) werden die Schülerinnen und Schüler aufgefordert, mit ihren Stimmen verschiedene Rollen auszuprobieren und auf diese Weise mit der eigenen Stimme zu experimentieren: „Probiert eure Stimmen in ganz verschiedenen Rollen aus; singt oder spricht einzeln oder in Gruppen einen Glückwunsch: als übermütiger Freund – als gehässiger Nachbar, übertrieben freundlich, aufgeregt, feierlich, drohend, gespenstisch usw.“ (Banjo Musik 5/6 1978: 32). Ein Bezug zum Hörbeispiel des Stelzenläufers ist nur in der Hinsicht gegeben, als dieser von der Technik Gebrauch macht, die eigene Stimme zu verstellen. Parallel dazu steht in der Experimentierphase das Verstellen und Ausprobieren ihrer Stimmen im Vordergrund (Banjo Musik 5/6, Lehrerband 1978: 47 f.). Insofern ist das afrikabezogene Hörbeispiel als ein einleitender Impuls zu verstehen, der in musizierpraktische Experimentierphasen überleitet (*Experimentcharakteristik*). Die im Lehrerband dargelegten Intentionen bekräftigen diese These, denn in keiner wird der Afrikabezug aufgegriffen. Stattdessen beziehen sich die Intentionen ausschließlich auf die Praxisphasen der Schülerinnen und Schüler, so ist beispielsweise im Rollenspiel zu erlernen, die Stimme als ein Mittel zu sehen, mit dem „auch Gefühle, Stimmungen, Absichten – kurz: ‚Unausgesprochenes‘ zum Ausdruck“ gebracht werden könne. Außerdem geht es um das Kennenlernen von Sprachwerkzeugen, mit denen Laute gebildet und Töne sowie Geräusche erzeugt werden können (Banjo Musik 5/6, Lehrerband 1978: 47).

Das Experimentmotiv ist ebenso auf der Doppelseite *Stimmen der Welt* (MusiX 2 2013: 60 f.) enthalten. Im Unterschied zum vorherigen Schulbuchbeispiel fungiert nicht ein afrikabezogenes Hörbeispiel allein als Impulsgeber: Sechs Hörbeispiele aus aller Welt sollen im Vorfeld einer Experimentierphase auf stimmliche Besonderheiten untersucht werden. Die Kompilation enthält ein Lied des südafrikanischen Duos Juluka als Beispiel für den Musikstil *Maskanda*, in dem sich „die traditionell ländliche Singweise mit modern großstädtischem Gesang“ vermische. Während die Schülerinnen und Schüler im Anschluss daran die Hörbeispiele den Regionen auf der abgedruckten Weltkarte, die Bilder den Musikern sowie die Infotexte der jeweiligen Musik zuordnen sollen, folgt als Nächstes eine Experimentierphase, in der es erneut um Stimmexperimente geht. Während es in *Banjo Musik 5/6* (1978) um verschiedene Ausdrucksmöglichkeiten und das Verstellen der Stimme geht,

liegt der Fokus in *MusiX 2* (2013) auf Klangmöglichkeiten und die hörbare Produktion von Obertönen (*MusiX 2, Lehrerband 2013: 74*). Hierzu heißt es im Schülerband: „Stellt euch vor, ihr kommt in ein Land, in dem nur mit der Vokalreihe ‚u-o-a-e-i‘ gesungen wird. Gleitet sehr langsam von einem Vokal zum nächsten. Der Klang der Vokale sollte dabei eher nasal sein“ (*MusiX 2 2013: 61*). Die Experimentierphase leitet in das wiederholte Hören eines Kehlgangsbeispiels als eine Form des Obertongesangs über, zu dem es heißt: „Einige Musiker haben aus Stimmexperimenten und dem Ausprobieren von verschiedenen Vokaltechniken eine Kunstform entwickelt, die man Obertongesang nennt“ (*MusiX 2 2013: 61*). Dass in diesem Schulbuchbeispiel ein Experimentmotiv vorliegt und die Hörbeispiele als Impulsgeber verstanden werden können, resultiert erneut aus den Erläuterungen im Lehrerband: Die Stimme werde in diesem Kapitel „ganz bewusst“ in den Fokus gerückt, weil es nicht nur das wichtigste Instrument der Schülerinnen und Schüler sei, sondern sich dieses Organ in der Pubertät stark verändere (*MusiX 2, Lehrerband 2013: 70*).²⁷⁸

13.3.2 Mit (Melo-)Rhythmen experimentieren

Neben dem Entdecken stimmlicher Ausdrucks- und Klangmöglichkeiten sind dem Experimentmotiv auch Schulbuchbeispiele zugeordnet, deren Experimentierphasen das Ausprobieren von Rhythmen und Melorhythmen fokussieren. Das Charakteristikum ist für beide Ausrichtungen identisch.

In *Amadeus 1* (1999) beispielsweise werden *Rhythmusmelodien* innerhalb des Kapitels *Die Tonhöhen* thematisiert, beginnend mit dem Auftakt: „In Afrika hat die Trommelmusik oft eine ‚Melodie‘. Sie besteht aus verschiedenen Klanghöhen, z. B. tiefen, mittleren und hohen Klängen. Solche Rhythmus-Melodien entstehen z. B.[,] wenn hohe, mittlere und tiefe Trommeln gemeinsam gespielt werden“ (*Amadeus 1 1999: 136*).²⁷⁹ Außerdem wird die Definition hinzugefügt, eine Melodie auf

²⁷⁸ Inwiefern diese Schulbuchdoppelseite eine Schnittstelle zwischen dem Ethik- und dem Vielfaltsmotiv aufweist, wird unter Kap. 15.4 beleuchtet. Das Experimentmotiv ist auch in folgenden Schulbüchern zu finden: Unter dem Titel *Musik mit fünf Tönen* soll anhand des afrikanischen Liedes *Si ma ma kaa* geübt werden, „mit der Stimme pentatonisch improvisieren [zu] können“ (*music step by step 2010: 70*, dazu: *music step by step, Lehrerhandbuch 2010: 205 ff.*). Auch für die Schulbuchseite *Die Singstimme* (*Klangwelt – Weltklang 1 1991: 39*) lässt sich das Experimentmotiv rekonstruieren. Ein Lehrerband, mithilfe dessen die Rekonstruktion möglicherweise untermauert werden könnte, ist nicht publiziert worden.

²⁷⁹ Identisch hierzu unter gleichnamiger Überschrift: *Amadeus 1* (2001: 136 f.) und *Amadeus 1* (²2010: 136 f.) sowie die entsprechenden Lehrerbände *Amadeus 1, Handbuch für Lehrerinnen und Lehrer* (2002: 154 ff., bes. 155) und *Amadeus 1, Handbuch für Lehrerinnen und Lehrer* (2010: 135 ff., bes. 136).

Rhythmusinstrumenten werde »Melorhythmus« genannt. Nach diesem erklärenden Einleitungsabschnitt sollen sich die Schülerinnen und Schüler einen Rhythmus aus Nigeria anhören, der das Gesagte auditiv veranschaulicht und eine Experimentierphase vorbereitet; bei diesem Rhythmus werden drei Trommeln in verschiedenen Tonhöhen gespielt. Die daran anschließenden Aufgabenstellungen beinhalten zunächst das Einüben von drei Trommelstimmen anhand eines abgedruckten Rhythmuspatterns, woraufhin eine Experimentierphase mit verschiedenen Klanghöhen beginnt. Zum einen soll die Stimmzuteilung der Trommeln vertauscht und beispielsweise die Stimme der hohen Trommel von einer tieferklingenden Trommel gespielt werden (Amadeus 1 1999: 136). Zum anderen sollen Schülerinnen und Schüler Gegenstände in ihren Schultaschen oder im Klassenzimmer finden, auf denen mit einem Stift drei unterschiedliche Tonhöhen erzeugt werden können. Außer der Reproduktion von vorgegebenen Rhythmen auf diesen frei gewählten Materialien sollen weitere Variationen der vorgegebenen Melorhythmen sowie eigene Rhythmus-Melodien erfunden werden (Amadeus 1 1999: 137). Darüber hinaus enthält die Schulbuchdoppelseite zwei Anmerkungen, die weitere Experimentiermöglichkeiten anregen könnten: Sowohl für das Klatschen als auch für das Spielen einer Djembe werden Optionen dargelegt und mithilfe von Bildern visualisiert, jeweils drei unterschiedliche Klanghöhen zu erzeugen (Amadeus 1 1999: 136 f.). Das Experimentmotiv ist erneut primär von der auf Produktion fokussierten Unterrichtsaktion durchdrungen, während der Afrikabezug in den Hintergrund tritt und das nigerianische Hörbeispiel nur zu Beginn thematisiert wird. Die Experimentcharakteristik ist zum einen aus der Vielzahl an Aufgabenstellungen abzuleiten, in denen es überwiegend um das Experimentieren mit Melorhythmen geht. Zum anderen bestätigt ein Hinweis im Lehrerband, das afrikabezogene Hörbeispiel in der Funktion eines Impulsgebers und die Förderung experimenteller Fähigkeiten und Fertigkeiten im Vordergrund zu sehen. Unter der Überschrift *Eigene Melorhythmen erfinden und realisieren* heißt es dort: „Über das Nachspielen des vorgegebenen Beispiels hinaus [gemeint ist: der nigerianische Rhythmus] ist es ein wichtiges Unterrichts-Ziel, eigene Melorhythmen zu erfinden und sie auf den vorhandenen unterschiedlichsten Instrumenten oder klingenden Gegenständen zu realisieren“ (Amadeus 1, Handbuch für Lehrerinnen und Lehrer 2000: 155).²⁸⁰

Identisch zu den vorangegangenen Belegstellen wird auf der Doppelseite *Trommeln können sprechen!* im Schulbuch *musik live 1* (2008) ausgehend von einem afrikabezogenen Beispiel in eine Experimentierphase übergeleitet (musik live 1 2008:

²⁸⁰ Die Autorinnen und Autoren dieses Schulbuchbeispiels verwenden den Terminus »Unterrichtsziel«. Da dies eine Ausnahme unter den genannten Schulbuchbeispielen für das Experimentmotiv darstellt, wird auf eine Separierung mit dem Fokus »Experiment als Ziel« verzichtet.

22; im Anschluss daran folgen verschiedene Übungen zum Erlernen der Spielweise von Djemben und Congas). Neben einer Einführung in die Funktion von Sprechtrumpeln als Nachrichtenübermittler ist ein Bild eines Talking Drum-Spielers abgelichtet, das im Lehrerband explizit als „Impulsbild“ bezeichnet wird (musik live 1, Lehrerband 2009: 26). Im Unterschied zu den anderen Schulbuchbeispielen enthält die erste Aufgabenstellung kein Klangbeispiel eines Musikers aus Afrika. Stattdessen wird den Schülerinnen und Schülern ein Ausschnitt des Liedes *Mumukata* vorgespielt, um den Klang und Ausdruck einer Sprechtrumpel untersuchen zu lassen, wobei weder im Schüler- noch im Lehrerband offengelegt wird, von wem dieses Lied stammt. Erst im Booklet der dazugehörigen CD stehen genauere Angaben und der Name des amerikanischen Jazz-Musikers Collin Walcott. Die Gründe für diese Wahl sind nicht zu erkennen, sodass der Afrikabezug insgesamt nebulös bleibt. Fest steht, dass die Person Collin Walcott und seine Bezüge zur Musik aus Afrika keinerlei Relevanz haben, sondern der Fokus auf scheinbar ursprünglichen Funktionen der Sprechtrumpel »in Afrika« liegt. Nur auf diese Weise gelingt der thematische Bogen zum nächsten Schwerpunkt: Im Anschluss an das analytische Hören sollen die Schülerinnen und Schüler zunächst verschiedene Tonhöhen auf verfügbaren Trommeln ausprobieren sowie darüber hinaus eine eigene „Trommel-Gehheimsprache“ erfinden, die wiederum mit dem afrikabezogenen Beginn der Doppelseite nur eine Gemeinsamkeit aufweist, nämlich die Funktion, mithilfe von Trommeln Nachrichten zu übermitteln (musik live 1 2008: 22). Abgesehen von der ersten Aufgabenstellung dienen die weiteren wiederholt dazu, das Prinzip wechselnder Tonhöhen experimentell zu erproben (musik live 1, Lehrerband 2009: 26).²⁸¹

²⁸¹ Ein weiteres Beispiel für das Experimentmotiv: Ähnlichkeiten zum beschriebenen Schulbuchbeispiel aus MusiX 2 (2013: 60 f.) haben die *Rhythmus-Übungen* in *Soundcheck 2* (2001). Als Impuls für eine weiterführende Experimentierphase – „[a]uch ihr könnt als Gruppe mit Rhythmen effektiv Musik machen“ (Soundcheck 2 2001: 62) – dienen vier Hörbeispiele und dazugehörige Bilder, von denen eines einen Afrikabezug aufweist: „Schwarzafrikanischer Tanz mit Trommeln und Gesang“ (Soundcheck 2, Lernideen & Materialien 2002: 101). In der überarbeiteten Auflage von *Soundcheck 2* (2014) enthält die Doppelseite *Rhythmus-Übungen* erneut ein Experimentmotiv, wenngleich der Afrikabezug anders – rein auditiv – ausfällt (Soundcheck 2 2014: 46, dazu: Soundcheck 2, Materialien für Lehrerinnen und Lehrer 2015: 62 f.).

13.4 Animationsmotiv

Charakteristikum:

Afrikabezug

Lieder und Bodypercussion: Afrikabezogene (Tanz-)Lieder und Bodypercussion-Einheiten sind für eine musizierpraktische Reproduktion aufbereitet.

Unterrichtsaktion

Reproduktion: Die Schülerinnen und Schüler sollen afrikabezogene Praxisbeispiele reproduzieren, das heißt, Bodypercussion- und Körperbewegungseinheiten sowie Sing- und instrumentale Begleitstimmen erarbeiten.

Intention

Animationscharakteristik: Die Reproduktion wird als motivierend für Lernende gesehen, musizierpraktisch aktiv zu werden. Mitunter wird zusätzlich das Kriterium »Spaß« herausgestellt.

Tabelle 10: Charakteristikum des Animationsmotivs

In der Schulbuchreihe MusiX zeichnet sich das Animationsmotiv durch eine enge Verbindung der Aspekte »Spaß« und »Motivation« aus und ist gleich mehrfach auf den Auftaktseiten verschiedener Kapitel, den sogenannten *Start-ups für Stimme und Körper*, enthalten. Allgemein heißt es zu diesen Start-ups, es seien kurze, motivierende, für sich stehende Stücke, die zum Einstieg in ein Thema zu Beginn einer Stunde oder auch als Zwischenmotivation genutzt werden könnten (MusiX 3, Lehrerband 2016: 15). Teilweise bestünde zwischen den Liedern und den jeweiligen Kapiteln ein inhaltlicher Bezug, so bereite etwa das nigerianische Lied *Everybody Loves Saturday Night* (MusiX 3 2015: 25) auf das Kapitel *Musik anderer Kulturen* vor (MusiX 3, Lehrerband 2016: 15, s. a. 47 f.). Im Kontext der anderen Belegstellen in *MusiX 1* (2011) und *MusiX 2* (2013) wird auf das Motivationspotenzial nochmals explizit hingewiesen: Zur *Afrikanische[n] Bodypercussion* aus Nigeria in *MusiX 1* (2011: 215) wird etwa einleitend angemerkt, diese Bodypercussion mache zu Beginn einer Unterrichtsstunde oder als Zwischenmotivation Spaß und aktiviere die Schülerinnen und Schüler ganzkörperlich (MusiX 1, Lehrerband 2012: 193, identisch: MusiX 1 2019: 187, dazu: MusiX 1, Begleitband 2020: 186). Ähnliches äußern die Autorinnen und Autoren zum südafrikanischen Lied *Sponono* (MusiX 1 2011: 233), bei dem die Lernenden „mit viel Spaß und hohem Motivationspotenzial ‚ganz nebenbei‘ Körperkoordination und Rhythmusgefühl“ schulten (MusiX 1, Lehrerband 2012: 212). Gleiches gilt für das Lied *Banuwa* aus Liberia in *MusiX 2* (2013: 107), das unter anderem der »Singmotivation« dient (MusiX 2, Lehrerband 2013: 112, s. a. 114).²⁸²

²⁸² Dem Animationsmotiv zuordnen ist außerdem das Lied *Sponono* in *MusiX 1* (2019: 88 f. und *MusiX 1*, Begleitband 2020: 89) sowie *The Lion Sleeps Tonight*, das auf das südafrikanische Lied

Weniger eindeutig zum Animationsmotiv zuordnen lässt sich das südafrikanische Lied *Sponono* im Schülerband *Spielpläne kompakt 7–10* (2010): Eingebettet ist dieses Lied auf einer Schulbuchdoppelseite zum Thema *Musik mit der Kadenz in Dur* innerhalb des Kapitels *Musikstrukturen erleben und gestalten* (*Spielpläne kompakt 7–10* 2010: 105). Vier verschiedene Melodiestimmen sind abgedruckt, wonach fünf Aufgabenstellungen zur Reproduktion auffordern – für alle gilt, „die ganzkörperliche Motorik nicht [zu] vergessen“ (*Spielpläne kompakt 7–10, L-Fundus* 2012: 51). Nachdem die vier Melodien eingeübt und zusammengesetzt worden sind, sollen sich die Schülerinnen und Schüler in bis zu vier Gruppen im Raum verteilen, die jeweiligen Stimmen zuordnen und einen Gruppenleiter bestimmen, der Einsätze gibt. Im Anschluss daran sollen die Lernenden zwischen den einzelnen Gruppen frei wechseln und zunächst immer das Motiv der jeweiligen Gruppe singen, danach deren Ursprungsmotiv in die neue Gruppe übernehmen (*Spielpläne kompakt 7–10* 2010: 105). Insbesondere dieser Wechsel beim Singen zwischen den Gruppen sowie die Übernahme der jeweiligen Melodie „stellt sicher eine besondere Motivation dar“, formulieren die Autorinnen und Autoren im entsprechenden Lehrerband (*Spielpläne kompakt 7–10, L-Fundus* 2012: 51, *Animationscharakteristik*). Auf den ersten Blick erweckt das Lied *Sponono* den Eindruck, als bestünde kein Zusammenhang zum Kontext der Doppelseite *Musik mit der Kadenz in Dur*. Erst durch eine lineare Betrachtung der aufeinanderfolgenden Erarbeitungsschritte wird eine mögliche Intention deutlich: Die Doppelseite beginnt mit einer Definition des Terminus »Kadenz«, woraufhin Hörbeispiele der Komponisten Hans Newsidler und Ludwig van Beethoven sowie dazugehörige Aufgabenstellungen folgen. Am Ende der ersten Doppelseite wird der Terminus »Dominantseptakkord« erläutert, im Anschluss daran folgt auf der zweiten Doppelseite die Reproduktion des südafrikanischen Liedes. Nach diesem musizierpraktischen Intermezzo werden die zunächst separierten Bereiche *Kadenz* und *südafrikanisches Lied* in der Hinsicht miteinander verknüpft, als eine auf Transferleistung ausgerichtete Aufgabenstellung wie folgt lautet: „Kadenz können in allen Tonarten gebildet werden. [...] Wie heißen die Töne der Begleitakkorde im Lied ‚Sponono‘? [...] Schreibt die Tonleiter der zugehörigen Dur-Tonart auf. [...] Bildet die Hauptdreiklänge. [...] Schreibt die Hauptdreiklänge im Sinne der Kadenz nebeneinander auf. [...] Wendet euer bisheriges Wissen nun auf einige weitere Tonarten an“ (*Spielpläne kompakt 7–10* 2010: 105). Mit Blick auf die

Wimoweh zurückgeht. Für letzteres stellen die Autorinnen und Autoren der Schulbücher *Spielpläne 9/10* (1999), *Spielpläne 2* (2006) und *Spielpläne kompakt 7–10* (2010) in den entsprechenden Lehrerbänden heraus, es könne „ein animierender Impuls sein zum Singen und begleitenden Musizieren“ (*Spielpläne 2, L-Fundus* 2006: 13, dazu: *Spielpläne 2* 2006: 18 f., *Spielpläne kompakt 7–10, L-Fundus* 2012: 14, dazu: *Spielpläne kompakt 7–10* 2010: 22 f. sowie *Spielpläne 9/10, Lehrerband* 2000: 15, dazu: *Spielpläne 9/10* 1999: 12 f.).

gesamte Doppelseite erfährt die Äußerung einer »besonderen Motivation« beim Singen des Liedes *Sponono* eine neue Gewichtung. Hiermit könnte auch eine Art »Zwischenmotivation« gemeint sein, ähnlich der vorangegangenen Schulbuchbeispiele in *MusiX*, in denen diese Funktion explizit erwähnt wird. *Sponono* als Zwischenmotivation eines musiktheoretischen Inputs wäre denkbar, muss letztlich aber ohne ausreichende Belege eine Vermutung bleiben.

13.5 Musiziermotiv

Das Musiziermotiv verbindet mit den vorangegangenen Motiven (Körperbewegungs-, Rhythmus-, Experiment- und Animationsmotiv) eine Gemeinsamkeit: Die fünf Motive sind sowohl mit Blick auf die jeweiligen Unterrichtsaktionen als auch auf ihre Intentionen auf Musizierpraxis ausgerichtet. Dagegen weist das Musiziermotiv eine Besonderheit auf: Die Autorinnen und Autoren der jeweiligen Schulbuchbeispiele listen musizierpraktische Unterrichtsaktionen explizit als ein »Ziel« auf, auch ist von »Intentionen«, »Kompetenzen« und »Teilkompetenzen« die Rede. Aus zwei Gründen ist dieses Ergebnis als eine Besonderheit herauszustellen: Erstens gleicht somit die Intention im Musiziermotiv der Unterrichtsaktion (vgl. Tabelle 11); das Ziel ist folglich mit der Reproduktion afrikabezogener Musizierpraxis erreicht. Zweitens stellt das Musiziermotiv aus dem Grund ein Alleinstellungsmerkmal dar, weil in keinem der anderen zwölf Motive eine auffällig wiederkehrende und explizite Verwendung des Terminus »Ziel«, »Intention«, »Kompetenz« oder »Teilkompetenz« festzustellen ist. Es erweckt den Eindruck, als bestünde bei dieser Intention sowohl Einigkeit über den Inhalt (Fokus auf Musizierpraxis) als auch darüber, bei diesem gezielt von einem »Ziel« sprechen zu können.

Charakteristikum:

Afrikabezug

(Tanz-)Lieder: (Tanz-)Lieder aus Afrika sind für eine musizierpraktische Reproduktion aufbereitet.

Unterrichtsaktion

Reproduktion: Die Schülerinnen und Schüler sollen afrikabezogene Praxisbeispiele reproduzieren.

Intention

Musiziercharakteristik: Die Intention ist identisch zur Unterrichtsaktion. Die Reproduktionsleistungen sind explizit als ein »Ziel«, eine »Intention«, eine »Kompetenz« oder eine »Teilkompetenz« aufgelistet.

Tabelle 11: Charakteristikum des Musiziermotivs

13.5.1 Musizierpraxis als »Ziel«

Das Charakteristikum des Musiziermotivs wird im Folgenden an einem Schulbuchbeispiel veranschaulicht, um daran anschließend weitere Belegstellen mit einem speziell auf die Intentionen gerichteten Blick vergleichend einzubeziehen.

Auf der Doppelseite *Eine Sporthymne aus Südafrika* ist zum einen die Melodie des Liedes *Shosholoza* abgedruckt, ergänzt durch eine instrumentale Begleitung. Zum anderen folgt eine Einführung in den *Gumboot-Dance*, der ursprünglich von südafrikanischen Bergarbeitern zu dem Lied *Shosholoza* getanzt wurde (Töne 1 2011: 162 f.). Die Schülerinnen und Schüler werden in zwei Arbeitsaufträgen dazu angehalten, ein Klangbeispiel von *Shosholoza* anzuhören und die Melodie zur Aufnahme mitzusingen sowie ihre Gummistiefel mitzubringen, Glöckchen daran zu befestigen, um danach die Grundschritte und Patterns des Gumboot-Dance auszuprobieren (Töne 1 2011: 162 f.). Explizit als »Unterrichtsziele« werden im Lehrerband sowohl das „Mitsingen eines südafrikanischen Volksliedes zur Originalaufnahme“ als auch das „Tanzen einer mehrteiligen Choreografie zur Aufnahme“ aufgelistet (Töne 1, Materialien für Lehrerinnen und Lehrer 2012: 78, *Musiziercharakteristik*). »Mitsingen« und »Tanzen« sind zugleich Handlungsanweisungen für die Schülerinnen und Schüler, sodass die Übereinstimmungen zwischen der Unterrichtsaktion und der Intention des Musiziermotivs an diesem Beispiel deutlich werden.

Auch in weiteren Schulbüchern greifen die Autorinnen und Autoren musizierpraktische Handlungsanweisungen explizit als ein »Ziel« auf: Die Doppelseite *Ein afrikanisches Lied* beispielsweise zielt auf „selbstbegleitete Singen“ ab (musik live 2 2009: 6 f. und musik live 2, Lehrerband 2010: 17). Für die Doppelseite über *Johannesburg – Sophiatown* lauten die »Unterrichtsziele« die „Begleitung eines Stückes südafrikanischer Pop- und Tanzmusik mit eigener Perkussion oder »Vocal Percussion«“ und die „Improvisation auf der pentatonischen Skala“ (Töne 2 2012: 188 f. und Töne 2, Materialien für Lehrerinnen und Lehrer 2012: 118). »Singen« und »Begleiten« sind außerdem zentrale Ziele mit Blick auf die Erarbeitung des Popsongs *Pata Pata* (musik live 1 2008: 68 ff., dazu: musik live 1, Lehrerband 2009: 45).

Neben diesen Belegstellen sind weitere Schulbuchbeispiele für das Musiziermotiv anzuführen, in denen die »Ziele« aufgrund der Verben »erarbeiten«, »entwickeln«, »erlernen« und »einstudieren« weniger auf das musizierpraktische Ergebnis als vielmehr auf den Erarbeitungs- und Lernprozess ausgerichtet sind. Hierbei zeigen sich die Übereinstimmungen zwischen Unterrichtsaktion und Intention im Musiziermotiv sehr deutlich. Das Schulbuch *palito 3* (2005) enthält drei Belegstellen: Hinsichtlich der Reproduktion des *Gumboot-Tanz[es]* zählen zu den »Zielen« u. a. das »Erarbeiten« grundlegender Schrittfolgen und Klanggesten des Gumboot-Tanzes

sowie das »Entwickeln« einer eigenen Choreografie (palito 3, Handbuch für Lehrerinnen und Lehrer 2006: 64, dazu: palito 3 2005: 44 f.). Die gleichen Ziele werden für *Tantango Dongo – Ein westafrikanischer Trommeltanz* aufgelistet, es geht sowohl um das »Erlernen« von Bewegungspattern dieses Tanzes als auch um das »Entwickeln« einer eigenen Choreografie (palito 3, Handbuch für Lehrerinnen und Lehrer 2006: 67, dazu: palito 3 2005: 46 f.). Und schließlich sind für die Doppelseite *Trommel-Sounds aus Afrika* das »Ausprobieren« von Schlagtechniken auf einer Djembe und das »Einstudieren« einer Trommelbegleitung zum ghanaischen Tanz Gigbo zentrale »Ziele« (palito 3, Handbuch für Lehrerinnen und Lehrer 2006: 71, dazu: palito 3 2005: 50 f.).²⁸³

13.5.2 Musizierpraxis als »Intention«, »Kompetenz« oder »Teilkompetenz«

In anderen Schulbuchbeispielen zum Musiziermotiv sprechen die Autorinnen und Autoren hinsichtlich einer musizierpraktischen Erarbeitung eines (Tanz-)Liedes aus Afrika nicht explizit von einem »Ziel«, sondern verwenden die Termini »Intentionen«, »Kompetenzen« oder »Teilkompetenzen«, um ihre musizierpraktischen Absichten offenzulegen.

Im Schulbuch *Die Musikstunde 5/6* (2003) sind mit Blick auf das ghanaische Lied *Maoma* folgende »didaktische Intentionen« aufgelistet: Die Schülerinnen und Schüler sollen erstens „ein afrikanisches Kinderlied singen und auf Perkussionsinstrumenten begleiten“ und zweitens „in einer musikalischen Gemeinschaft aus Sängern, Musikern und Tänzern das afrikanische Stück aufführen“ (Die Musikstunde 5/6, Materialien für Lehrerinnen und Lehrer 2003: 103, dazu: Die Musikstunde 5/6 2003: 86 f.).²⁸⁴ Eine ähnliche Intention beabsichtigen die Autorinnen und Autoren des Schulbuches *Dreiklang Musik 7/8* (2011) mit der Doppelseite *Afrika – Ghana* des Kapitels *Musik ohne Grenzen* (Dreiklang Musik 7/8 2011: 88 f.). Zusammengefasst als »Inhalte und Ziele« benennen sie neben der geografischen Einordnung Ghanas und dem Kennenlernen des Dipo-Rituals das „Singen, Musizieren und Tanzen des *Kpatsa*“ (Dreiklang Musik 7/8, Handreichungen für den Unterricht 2011: 112). Dagegen verweisen die Autorinnen und Autoren der *Club Musik*-Ausgaben mit Blick auf die afrikanischen Lieder *Je je je* und *Baga Giné* (Club Musik 1

²⁸³ Weitere auf das Musiziermotiv verweisende Intentionen dieser Schulbuchdoppelseite sind folgende »Ziele«: „Das Instrument Djembe [musizierpraktisch] kennen lernen“ sowie „[v]erschiedene Sounds auf einer Trommel spielen“. Darüber hinaus enthält die Auflistung von »Zielen« Aspekte des Rhythmusmotivs, etwa das Erkennen und Nachspielen von rhythmischen Figuren sowie das Optimieren motorischer Fähigkeiten (palito 3, Handbuch für Lehrerinnen und Lehrer 2006: 71, s. o.).

²⁸⁴ Dieses Schulbuchbeispiel enthält auch das Körperbewegungsmotiv (Kap. 13.1.1).

2011: 56 f. und 175) sowie *Shosholoza* (Club Musik 2 2012: 144 f.) auf den »Kompetenzbereich: Musik machen«. Als »Teilkompetenzen« fügen sie an, „mit dem Körper und auf Instrumenten sicher musizieren“ sowie „Instrumentalspiel und Gesang mit Hilfe musikalischer Parameter ausgestalten und Musik erfinden“ zu können (Club Musik 1, Lehrerband 2011: 120, zur Ergänzung: 35 und 110 sowie Club Musik 2, Lehrerband 2012: 159, zur Ergänzung: 122). Und schließlich verwenden auch die Autorinnen und Autoren von *im.puls 1* (2017) den Terminus »Kompetenzen«, um verschiedene musizierpraktische Intentionen für das Lied *Ma ke tume papa* herauszustellen (im.puls 1, Handbuch für die Lehrperson 2018: 92, dazu: im.puls 1 2017: 92 f.).²⁸⁵

13.5.3 Zweifelsfälle

Auch für das Musiziermotiv sind Zweifelsfälle zu ergänzen. Die folgenden Belegstellen als solche einzuordnen ist damit zu begründen, dass sowohl der jeweilige Afrikabezug als auch die Unterrichtsaktion dem Musiziermotiv entsprechen. Explizite Hinweise zur Intention legt die Autorenschaft hingegen nicht offen und lassen sich nicht rekonstruieren. Daher kann keine eindeutige, aber eine durchaus begründbare Zuordnung zum Musiziermotiv vorgenommen werden. Denn Zweifelsfälle des Musiziermotivs zeigen sich insbesondere in Liedkompilationen, das heißt in gesonderten Kapiteln, die oftmals in Schulbüchern integriert sind und eine Sammlung an verschiedenen Liedern anbieten. Es ist davon auszugehen, dass Liedkompilationen primär darauf ausgerichtet sind, Schülerinnen und Schüler musizierpraktisch aktiv werden zu lassen. In *palito 2* (2004) beispielsweise betonen die Autorinnen und Autoren, die Lieder nicht nur als Arbeitsmaterial im Unterricht zu verstehen, sondern auch als eine Möglichkeit, „um sie einfach nur voller Freude zu singen, sich selbst beim Singen zu spüren und das Gefühl für die Gemeinschaft mit allen Mitsingenden zu empfinden“ (palito 2, Handbuch für Lehrerinnen und Lehrer 2006: 292). Ähnlich heißt es mit Blick auf die Liedkompilation in *Dreiklang Musik 7/8* (1998), das gesonderte Kapitel mit Liedern möchte „zum freudigen Singen und

²⁸⁵ Das Musiziermotiv findet sich auch im Schulbuch *Tonart Sekundarstufe II* (2015), wobei die Autorinnen und Autoren nicht zwischen »Zielen«, »Intentionen« oder »Kompetenzen« differenzieren, sondern ihre Absichten unter „Lernziele – Kompetenzen – Vorbemerkungen“ zusammenfassen (s. a. Kap. 3.4; Tonart Sekundarstufe II 2015: 44 f., dazu: Tonart Sekundarstufe II, Lehrerband 2016: 31). Ohne die Termini »Ziel«, »Intention«, »(Teil-)Kompetenz« kommt die Musiziercharakteristik auch in folgenden zwei Schulbuchbeispielen zur Sprache: »Ein afrikanisches Lied spielen können« in *[Workshop] Stabspiele* (MusiX 1 2011: 42 f., dazu: MusiX 1, Lehrerband 2012: 223 f.) und »musizierpraktische Erfahrungen in der Weltmusik machen können« in *Tanzende Gummistiefel aus Südafrika* (MusiX 2 2013: 160 f., dazu: MusiX 2, Lehrerband 2013: 154, s. a. Kap. 13.1.2).

Musizieren anregen“ (Dreiklang Musik 7/8, Lehrerband 1998: 154). Insofern spricht einiges dafür, die folgenden Belegstellen in Liedkompilationen als Zweifelsfälle des Musiziermotivs einzuordnen.

Lieder aus nord- und ostafrikanischen Ländern werden in Liedkompilationen weniger berücksichtigt.²⁸⁶ Vielmehr ist eine Schwerpunktlegung auf Westafrika – insbesondere Nigeria – sowie den Staat Südafrika festzustellen.²⁸⁷ Für fünf Lieder lässt sich nur eine Zuweisung zum Kontinent – aus „Afrika“ – und keine spezifische Benennung eines Landes auffinden.²⁸⁸ Darüber hinaus ist im Vergleich aller Zweifelsfälle des Musiziermotivs in Liedkompilationen der verschiedenen Schulbücher Folgendes zur Liedauswahl zu beobachten: In Verbindung mit Nigeria wird mit einer Ausnahme stets auf das Lied *Ev’rybody Loves Saturday Night* zurückgegriffen, während sich andere Lieder aus Afrika kaum bis gar nicht wiederholen.²⁸⁹ *Ev’rybody Loves Saturday Night* ist in *Spielpläne 3* (2008: 14) und mit deutschen Übersetzungen in den *Soundcheck 2*-Auflagen aus den Jahren 2001 und 2014 enthalten.²⁹⁰ Unter dem deutschen Titel *Jedermann liebt den Samstagabend* ist das nigerianische Lied mit englischer Übersetzung Teil des Kapitels *Stimmt mit ein!* im Schulbuch *Dreiklang Musik 7/8* (1998: 188, dazu: *Dreiklang Musik 7/8, Lehrerband 1998: 160*). Außerdem ist das Lied unter dem Titel *Bobo waro fero Satodeh* in *Musik in der 5./6. Klasse* (2004: 21 und 83) zu finden. Ohne Bezug zu Nigeria, sondern mit dem Hinweis „T/M: traditional“ kommt *Ev’rybody Loves Saturday Night* in *Spielpläne 2*

²⁸⁶ Zu Nord- und Ostafrika: Ägypten in *Musik um uns 1* (2011: 58, dazu *Musik um uns 1, [Materialband für Lehrerinnen und Lehrer] 2011: 27*) sowie Tansania in *Soundcheck 1* (2012: 279, dazu: *Soundcheck 1, Materialien für Lehrerinnen und Lehrer 2013: 283 f.*).

²⁸⁷ Zu Westafrika: Liberia und Ghana in *Musik um uns 1* (2011: 58 f., dazu: *Musik um uns 1, [Materialband für Lehrerinnen und Lehrer] 2011: 27*) sowie Ghana in *Dreiklang Musik 5/6* (2009: 225, dazu: *Dreiklang Musik 5/6, Handreichungen für den Unterricht 2009: 173*); bzgl. Nigeria s. u. Zu Südafrika: *Hauptsache Musik 9/10* (1997: 125, dazu: *Hauptsache Musik 9/10, Lehrerband 1999: 190*), *Die Musikstunde 5/6* (2003: 65, dazu: *Die Musikstunde 5/6, Materialien für Lehrerinnen und Lehrer 2003: 80 ff.*), *palito 2* (2004: 175, dazu: *palito 2, Handbuch für Lehrerinnen und Lehrer 2006: 292*), *palito 3* (2005: 158, dazu: *palito 3, Handbuch für Lehrerinnen und Lehrer 2006: 272*), *Dreiklang Musik 7/8* (2011: 239, dazu: *Dreiklang Musik 7/8, Handreichungen für den Unterricht 2011: 12 f. und 262*), *O-Ton 1* (2011: 272 f., dazu: *O-Ton 1, Lehrerband 2012: 201*) und *Spielpläne 2* (2014: 47, dazu: *Spielpläne 2, Lehrerband 2017: 14*).

²⁸⁸ Dies betrifft die Lieder *Banuwa* (Rondo 7/8 1996: 37), *Maoma* und *Kumbayah* (*palito 1* 2003: 103 f.) sowie *Kye Kye Kule* und *Singa* (*palito 3* 2005: 150 und 155).

²⁸⁹ Die Ausnahme, ein zweites Lied aus Nigeria, ist nur einmal unter den Zweifelsfällen des Musiziermotivs enthalten: *Belemama* (*Die Musikstunde 5/6* 2003: 64, dazu: *Die Musikstunde 5/6, Materialien für Lehrerinnen und Lehrer 2003: 79*).

²⁹⁰ *Soundcheck 2* (2001: 233, dazu: *Soundcheck 2, Lernideen & Materialien 2002: 284*) und *Soundcheck 2* (2014: 234 f., dazu: *Soundcheck 2, Materialien für Lehrerinnen und Lehrer 2015: 267 f.*). Zu *Spielpläne 3* (2008: 14) s. a. den entsprechenden Lehrerband *Spielpläne 3, L-Fundus* (2008: 11).

(2014: 30 f.) vor, das aufgrund des einleitenden Hinweises – „Lieder, die Spaß machen und sich gut zum Einsingen und Eingrooven eignen“ – zugleich Ansätze des Animationsmotivs aufweist (Kap. 13.4).²⁹¹

13.6 Motivverortung: »Afrikabezogene Musizierpraxis«

Unter dem *Fokus III: Faszinosum Musizierpraxis* sind fünf Motive zusammengefasst, deren Charakteristika Folgendes gemeinsam haben: Die jeweiligen Unterrichtsaktionen und Intentionen sind allesamt auf Musizierpraxis ausgerichtet. Mit Blick auf die Unterrichtsaktionen ist zu konstatieren, dass es in vier der fünf Motive – im Körperbewegungs-, Rhythmus-, Animations- und Musiziermotiv – primär um musizierpraktische Reproduktionen geht. Die Lernenden sollen singen, tanzen, Bewegungspattern ausüben, begleiten, musizieren, teilweise auch Bodypercussion-übungen umsetzen (vgl. Tabelle 7, Tabelle 8, Tabelle 10, Tabelle 11). Produktive Phasen, etwa Improvisationen, werden dort gelegentlich am Rande anvisiert. Dagegen liegt der Fokus in der Unterrichtsaktion des Experimentmotivs auf einer musizierpraktischen Produktionsleistung; auf analytische Höraufgaben folgt die Realisierung eigener musizierpraktischer Experimente (Tabelle 9). Im Hinblick auf die jeweiligen Intentionen ist erneut die kongruente Ausrichtung auf Musizierpraxis zu betonen. Ohne einen musizierpraktischen Zugang können die Intentionen der fünf Motive nicht erreicht werden: Zum einen sind musizierpraktische Reproduktionsleistungen im Allgemeinen (Musiziermotiv) oder aufgrund von speziell motivierenden Aspekten (Animationsmotiv) beabsichtigt. Zum anderen bedingen musizierpraktische Reproduktionsphasen weitere Intentionen, darunter die Förderung von Körpermotorik und Körperkoordination (Körperbewegungsmotiv) oder rhythmischer Fähigkeiten und Fertigkeiten (Rhythmusmotiv). Musizierpraktische Produktionsleistungen zielen mit Blick auf afrikabezogene Inhalte auf das Experimentieren mit der eigenen Stimme oder Rhythmusinstrumenten ab (Experimentmotiv). Aufgrund dieser Gemeinsamkeiten wird – anders als beim vorherigen Fokus II – auf eine gesonderte Motivverortung jedes einzelnen Motivs verzichtet und stattdessen das übergreifende Themenfeld *afrikabezogene Musizierpraxis* in den Vordergrund gerückt.

²⁹¹ Über die Liedkompilationen hinausgehend sind Zweifelsfälle des Musiziermotivs nur selten zu finden, in *Musicassette 7B* (1995: 14 f.), *Musikbuch 1* (2012: 48 f., dazu: Musikbuch 1, Handreichungen für den Unterricht 2012: 20 f. und 24 f.) und *MusiX 1* (2019: 68 f., dazu: MusiX 1, Begleitband 2020: 67 und 73 f.).

Die fünf Motive sind zeitlich wie folgt einzugrenzen:²⁹² Das Experiment- und das Körperbewegungsmotiv tauchen zwar schon in den 1970er-Jahren vereinzelt in afrikabezogenen Schulbuchmaterialien auf, aber deutlich zu erkennen ist eine steigende Tendenz ab den 1990er-Jahren. Das Rhythmusmotiv ist seit Mitte der 1980er-Jahre aufzuzeigen, wobei auch dieses Motiv im Laufe der Zeit quantitativ zunimmt. Das Musiziermotiv ist erstmals Mitte der 1990er-Jahre in Schulbüchern zu entdecken, während das Animationsmotiv zwar erstmals Ende der 1990er-Jahre auftaucht, aber insbesondere in den 2010er-Jahren in Schulbüchern enthalten ist. Die Publikationsjahre der afrikabezogenen Schulbuchbeispiele decken sich mit einem Paradigmenwechsel innerhalb der musikdidaktischen Diskussion über den Umgang mit Musik aus Afrika, der durch Volker Schütz in den frühen 1990er-Jahren angestoßen wurde (Kap. 9). Nachfolgend wird zunächst der Paradigmenwechsel dargelegt, woraufhin in einem zweiten Schritt Analogien zur Geschichte der Musikpädagogik aufgezeigt werden, um Zusammenhänge herzustellen. In einem dritten Schritt gilt es, Analogien zwischen der Forderung eines musizierpraktischen Umgangs mit Musik aus Afrika und der Rock-Pop-Didaktik aufzudecken, um erneut übergeordnete Zusammenhänge zu verdeutlichen. Als Viertes wird ein Grundsatzdisput über musizierpraktische Anteile im Musikunterricht angesprochen und als Fünftes verschiedene kritische Aspekte an einem musizierpraktischen Umgang mit Musik aus Afrika exemplifiziert, um abschließend den Mehrwert der Analyseergebnisse zu pointieren: Entlang der fünf Motive werden Intentionen benannt, die im Kontext eines musizierpraktischen Umgangs mit Musik aus Afrika in Schulbüchern zur Sprache kommen. Die Darlegung dieser Intentionen liefert folglich einen bedeutenden Beitrag zur Diskussion über die Begründung von Musizierpraxis im Musikunterricht und gibt einen Einblick in die Begründungsmuster verschiedener Schulbuchautorinnen und Schulbuchautoren.²⁹³

²⁹² Ein Überblick über die chronologische Häufigkeitsverteilung der einzelnen Motive findet sich in Tabelle 16.

²⁹³ Für eine Diskussion der dargelegten Motive wäre ebenso eine nähere Betrachtung ethnomusikologischer Erkenntnisse über traditionelle Musik/Musizierpraxis aus Afrika gewinnbringend, um aufzuzeigen, inwieweit sich diese in den einzelnen Motiven widerspiegeln. John M. Chernoff beispielsweise nennt in seinem Aufsatz *Das Geheimnis der afrikanischen Rhythmen* (1997) Besonderheiten afrikanischer Musik, die in drei Motiven zum Tragen kommen: Chernoffs Darlegungen von Polyrythmik, Polymetrie, das sogenannte »Apart-Playing« und off-beat-Akzentuierungen werden im Rhythmusmotiv aufgegriffen. Daneben lassen sich in seinen Ausführungen Aspekte des Animationsmotivs finden, denn über das Geheimnis afrikanischer Rhythmen legt er dar, es bestehe darin, Menschen einzubeziehen und zum Mitmachen zu bewegen. Als Drittes schließlich spiegeln sich in seinen Äußerungen Aspekte des Körperbewegungsmotivs wider, wenn er betont, die Ästhetik afrikanischer Musik sei eine Ästhetik der Bewegung: „Afrikanische Rhythmen [...] setzen Menschen in Bewegung“ (Chernoff 1997: 31). Diese Perspektive wird hier allerdings nicht weiter verfolgt.

Afrika im Musikunterricht: Von der Wissensvermittlung zur Musizierpraxis

Musikdidaktische Ansätze zur Einbindung von Musik aus Afrika in den Musikunterricht unterscheiden sich bisweilen grundlegend voneinander. Im Vergleich didaktischer Standpunkte der 1970er- zu denen der 1990er-Jahre kann durchaus von einem Paradigmenwechsel gesprochen werden:

In den 1970er-Jahren sollte musikethnologisches Wissen über Informationen und insbesondere über das Hören vermittelt werden. Musizierpraktische Zugänge wurden dagegen als problematisch und nicht zielführend eingestuft. Mit Bezug auf die Publikation *Außereuropäische Musik* (1974) von Siegmund Helms umschreibt Thomas Ott die anfängliche Wissensvermittlung berechtigt „als wissenschaftspropädeutisch angelegtes Oberstufenthema“ (Ott 1998b: 304). Helms betont die Vorrangigkeit, sich den „Feinheiten der Musik“ zuzuwenden, für die wiederholtes Hören und zahlreiche Informationen notwendig seien (Helms 1973: 125). Zum Umgang mit Musizierpraxis fragt Helms damals, ob das Hören »außereuropäischer Musik« immer in vokales und instrumentales Nachvollziehen übergehen solle und ob Selbsttätigkeit zu einem besseren Verständnis führen könne. Er selbst verneint diese Fragestellungen zum damaligen Zeitpunkt und führt den Aspekt der Authentizität vor Augen, denn seiner Ansicht nach sei es erstens nicht möglich, die Instrumente durch eigene zu ersetzen. Zweitens beherrschten weder Lehrkräfte noch Schülerinnen und Schüler die Spieltechniken, sodass seine Schlussfolgerung zu einem musizierpraktischen Zugang wie folgt lautet: „Wir bringen höchstens Zerrbilder und magere Gerippe von dem zustande, was gerade den Reiz und die Qualität bestimmter Stücke ausmacht“ (Helms 1973: 125). Nichtsdestoweniger räumt Helms ein, einige Hörbeispiele als Anregung für eine eigene Improvisation nutzen zu können, allerdings nur für Schülerinnen und Schüler der Primarstufe. In höheren Schulstufen hingegen sollte ein musizierpraktischer Umgang, darunter auch das Nachspielen von Transkriptionen, in den Hintergrund rücken (Helms 1973: 125). An anderer Stelle wertet er dahingehende musizierpraktische Versuche, etwa Improvisationen und eigene Klangexperimente, ab und warnt explizit vor „einer primitiven Versimplifizierung solcher Musik“ (Helms 1976: 193). Dass Helms seine Meinung diesbezüglich ändert, zeigt ein Aufsatz aus dem Jahr 2000, in dem er dieselbe Frage zumindest für Musik aus Afrika gänzlich anders beantwortet: „Eine wichtige Frage ist, ob das Hören von Musik aus anderen Kulturen immer einmünden sollte in vokales oder instrumentales Nachvollziehen, ob also Selbsttätigkeit auch in diesem Bereich zu einem besseren Verständnis führen kann. Dies ist sicher häufig der Fall. Besonders Musik aus Schwarzafrika hat in den letzten Jahren zunehmend Eingang in den Musikunterricht gefunden.“ Anders argumentiert Helms hingegen mit Blick auf Musik aus Asien, für deren Verständnis nicht Eigentätigkeit,

sondern vielmehr häufiges Hören und Informationen notwendigen seien (Helms 2000: 7, s. a. Helms 2005: 429).

Einen ähnlichen Standpunkt, wie Siegmund Helms in den 1970er-Jahren eingenommen hatte, vertritt auch Josef Kuckertz, der sich ebenfalls um die Einbindung von Musik anderer Kulturen in den Musikunterricht ab Mitte der 1970er-Jahre bemüht. Musizierpraxis sieht er in diesem Zusammenhang problematisch und verweist sowohl auf die fehlenden spieltechnischen Fähigkeiten und Fertigkeiten als auch auf Grenzen des Verständnisses für kulturelle Bedeutungen: „Der Weg zur praktischen Ausübung ist weit und sicher nicht ohne Probleme, bevor ein fremdländisches Musikstück einwandfrei und mit dem Bewußtsein für seine Bedeutung in der heimatlichen Umgebung erklingen kann.“ Lehrkräfte jedenfalls seien nicht in der Lage, in die Musizierpraxis einzuführen. Dies könne laut Kuckertz „nur der einheimische Lehrer“ (Kuckertz 1978: 174). Identisch zu Helms' didaktischem Standpunkt betont Kuckertz die Bedeutung von Hören und (wissenschaftspropädeutischem) Verstehen im Musikunterricht, für das sowohl Musikaufnahmen als auch Beschreibungen notwendig seien (Kuckertz 1978: 173 f.).

Volker Schütz nimmt eine andere Sichtweise ein und bereitet Anfang der 1990er-Jahre musizierpraktische Modelle für Musik aus Afrika auf. Nach seiner Überzeugung sei gerade die eigene aktive Auseinandersetzung mit Musik aus Afrika erforderlich und die Einbindung von Instrumenten, der Stimme und des Körpers für eine Erschließung unerlässlich. Mehr noch sei ein musizierpraktischer Zugang eine Voraussetzung für das Verstehen der anderen Kultur, für das „eigentliche verstehende Eindringen in die schwarzafrikanische Musik“ (Schütz 1992: 5; Kap. 9.1). Im Unterschied zu Helms und Kuckertz ist Schütz nicht überzeugt, dass Musik aus Afrika über erklärende Informationen oder allein über das Hören von Klangbeispielen verstanden werden kann. Hören sei zwar wichtig, aber essentiell sei die aktive Auseinandersetzung mit der Musik (Schütz 1999: 208). Sowohl Volker Schütz als auch Thomas Ott stützen ihre Argumentation im Grunde auf Authentizität, denn beide verweisen auf didaktische Vorgehensweisen in afrikanischen Kontexten: „Musik wird im unmittelbaren Erleben, nicht in der analytischen Distanz und im erklärenden Verweis auf Außermusikalisches – obwohl dies von der Musik [...] nicht abgelöst werden kann – erfahren“. Daher sei ein musizierpraktischer Zugang im (deutschen) Musikunterricht „etwas sehr Afrikanisches“, argumentiert Ott (Ott 1996: 51). In ähnlichem Sinngehalt begründet auch Volker Schütz seine Fokussierung auf Musizierpraxis, gehöre sie doch zu den „Wahrnehmungsformen, wie sie in Afrika gang und gäbe sind“ und durch die ein besseres Verstehen ermöglicht werde (Schütz 1999: 208). Gleichzeitig aber betonen sowohl Schütz als auch Ott die Notwendigkeit eines zweischrittigen Vorgehens, auf eine musizierpraktische Auseinandersetzung müsse eine Vertiefungsphase folgen, weil eine einseitige Fokussierung

auf Musizierpraxis zu kurz greife (Ott 1996: 50 f., Schütz 1996a: 189 ff., Schütz 1996d: 81 f., Konaté/Ott 1997: 11).²⁹⁴

Insofern sind für die Vermittlung von Musik aus Afrika vor allem zwei differierende Standpunkte abzugrenzen, auf die unter *Vorbehalte gegenüber afrikabezogener Musizierpraxis* nochmals eingegangen wird. Zunächst aber soll aufgezeigt werden, inwieweit die Hinwendung zur Musizierpraxis in einem übergeordneten Kontext, der allgemeinen Forderung nach einer Intensivierung von Musizierpraxis im Musikunterricht, zu sehen ist.

Analogien zur Geschichte der Musikpädagogik: Von der Wissenschaftsorientierung zur Musizierpraxis

Die harsche Kritik an Vertretern des musischen Gedankenguts und die Aufdeckung von Ideologiebefangenheit hatte in den 1960er-Jahren zur Folge, dass musizierpraktische Anteile im Musikunterricht an Bedeutung verloren. Im Zuge der Curriculum-Reform der 1970er-Jahre, der Diskussion um einen handlungsorientierten (Rauhe/Reinecke/Ribke 1975) und schülerorientierten Musikunterricht (Günther/Ott/Ritzel 1982) erhielt das Musizieren im Unterricht zunehmend wieder einen höheren Stellenwert.²⁹⁵ Damit einhergehend wurde auch verstärkt die Bedeutung von Körper- und Bewegungserfahrungen für die Musikdidaktik artikuliert.

²⁹⁴ Dieser musizierpraktische Ansatz und die Notwendigkeit einer anschließenden Vertiefungsphase werden nicht nur für die Einbindung von Musik aus Afrika, sondern generell für Musik anderer Kulturen im Musikunterricht von vielen Autorinnen und Autoren befürwortet (u. a. Merkt 1993b: 7, Terhag 1996: 132, Kruse 2003: 7, Stroh 2017: 192 ff.). Vgl. hierzu auch Thomas Otts Überlegungen zu der Frage, „[w]as geschieht eigentlich, wenn wir ‚afrikanisch trommeln‘?“ (Ott 2012b: 118 ff.). Auch in verschiedenen Schulbüchern ist ein solches Vorgehen vorgesehen und dem musizierpraktischen Zugang eine informierende Vertiefungsphase angeschlossen. In *MusiX 2* (2013: 160 f.) beispielsweise wird mit Blick auf den Gumboot-Dance explizit aufgefördert, „die praktische Beschäftigung als Anlass zu nehmen, sich näher mit den soziokulturellen Hintergründen dieser Tradition zu beschäftigen“ (*MusiX 2*, Lehrerband 2013: 161). Ebenso ist in *Töne 2* (2012: 188 f.) nach dem Erlernen des Liedes *Yaze Yangela* die Recherche zur politischen Situation in Südafrika vor 1990 und eine Diskussion über Verbote musikalischer Tätigkeit vorgesehen (*Töne 2*, Materialien für Lehrerinnen und Lehrer 2012: 118).

²⁹⁵ Zur Historie des *Musizierens im Unterricht* s. Kreft 1975: 157 ff., Klusen 1985: 325 ff., Kimmelmeyer 1991: 80 ff. und ausführlich Gruhn 2003: 355 ff. sowie Erwe 2004: 241 ff. (Erwe spricht von einer umfassenden Rehabilitation des Musizierens aufgrund des Vorstoßes von Rauhe, Reinecke und Ribke, ebd. 244). Zum Aspekt *Musizieren* im handlungs- und schülerorientierten Musikunterricht s. Kaiser/Nolte 2003: 75 ff., insb. 79f. und 83f. Spezifisch zur Historie des Themas *Musik und Bewegung in didaktischen Kontexten* s. Günther 1990: 206 ff., Kugler 2000: 14 ff., bes. 316 ff., Kugler 2004: 225 ff., bes. 228 ff., Vogel 2004: 25 ff., Schönwitz 2008: 21 ff. (zur *Disziplinierung von Musik und Tanz* im Allgemeinen Stocks 2000). Zudem ist anzufügen, dass die Diskussion um Musizierpraxis als Methode oder Ziel hier nicht aufgegriffen wird, da die Schulbuchanalyse ausgehend von einer Fokussierung auf Intentionen durchgeführt wurde, der Blick

Die Tagung des *Arbeitskreises Musikpädagogische Forschung* beispielsweise stand im Jahr 1989 unter dem Thema *Musik und Körper*.²⁹⁶ Im Vorwort des Tagungsbandes stellt Werner Pütz den Zusammenhang zwischen Musizieren und dem Einbringen von Körperbewegungen deutlich heraus: „Musizieren ist [...] stets mit körperlicher Bewegung verbunden und setzt selbst auf einem mittleren Fähigkeitsniveau ein hohes Maß an Körperbeherrschung voraus“ (Pütz 1990: 9). Weiterhin kritisiert Pütz mit Blick auf den Musikunterricht an allgemeinbildenden Schulen die damals noch immer existente Dominanz, sich die Bedeutung von Musik in den Sekundarstufen über Reflexion und kognitive Lernziele zu erschließen. Musik und Bewegung seien randständig und stünden daher „in krassem Widerspruch zu einer Jugend [...], die ihr Verhältnis zur Musik weitgehend über den Körper definiert“ (Pütz 1990: 10).

In einem historischen Rückblick stellt Günther Noll die 1980er-, aber insbesondere die 1990er-Jahre heraus, in denen sich nach seiner Auffassung eine Entwicklung „zur Ausgewogenheit zwischen Musik-Praxis und Musik-Reflexion“ abgezeichnet habe (Noll 2005: 193). Die heutige schulmusikalische Realität schätzt Heinz Geuen hingegen anders ein. Seiner Einschätzung nach stünde in den Jahrgangsstufen 5 und 6 ein musizierbetonter Unterricht im Vordergrund, während in den abiturvorbereitenden Kursen ein rezeptionsorientierter Musikunterricht verfolgt werde. Mit Blick auf diese Polarität spricht Geuen sogar von einer „in dieser Form wahrscheinlich einzigartige[n] schizophrene[n] Spaltung eines Schulfaches in zwei unterschiedliche fachliche Identitäten“ (Geuen 2012: 48). Für diese Beobachtung spricht auch die Popularität von verschiedenen Klassenmusizierkonzepten, für die Ludwig Striegel im Jahr 2008 einen „momentane[n] Boom“ (Striegel

also von vornherein auf Intentionen ausgerichtet ist. Daher weisen die Motive dieses dritten Fokus Musizierpraxis als Intention/Ziel auf. Eine Systematisierung von Ansätzen, Musizierpraxis als Methode zu verwenden, legt Vogt dar (Vogt 2004: 1 ff.). Ansätze, Musizierpraxis als Ziel zu verstehen, zeigen u. a. Christoph Schönherr und Hermann J. Kaiser auf (Schönherr 1998, Kaiser 2002); zusammenfassend Heß 2010: 59 ff.

²⁹⁶ Auf dieser Tagung hielt Wolfgang Meyberg einen Vortrag über *Afrikanisches Trommeln – Aspekte einer körperorientierten Musikpädagogik*. Beachtenswert ist dieser Vortrag aus dem Grund, weil er als ein historisch früher Beitrag zur Verbindung von »afrikanischem Trommeln« und »körperorientierter Musikpädagogik« eingeordnet werden kann. Ausgehend vom Titel sorgt der Beitrag allerdings für Irritation: Nach einer knappen Einführung ersetzt der Autor den Terminus »afrikanisches Trommeln« allgemein durch »Trommeln«, um daraufhin am Beispiel der Conga auf Aspekte wie Körperwahrnehmung, Körperausdruck und Bewegung einzugehen. Der Titelbeginn *Afrikanisches Trommeln* dient wohl eher als eine „Signalfunktion“; der Autor weist auf diese Funktion explizit hin und erklärt, „der bei uns schon recht geläufige Begriff ‚Afrikanisches Trommeln‘ [hat] eher eine Signalfunktion, als daß er eine bestimmte inhaltliche Aussage impliziert“ (Meyberg 1990: 198 ff.).

2008: 1) verzeichnet.²⁹⁷ Eine erneute Steigerung des Interesses und der Umsetzung von Bläser-, Streicher-, Tasten-, Zupf- sowie Perkussion- und Bandklassen wird auch mit Blick auf die 2010er-Jahre von Carmen Heß festgestellt, gleichwohl Klassenmusizierkonzepte nicht unumstritten seien (Heß 2018: 307).

Die hier ausschnitthaft skizzierten historischen Bemühungen um eine Intensivierung musizierpraktischer Anteile im Musikunterricht fasst Wilfried Gruhn unter der Überschrift *Rückgang der Wissenschaftsorientierung – Wende zur Musikpraxis* zusammen (Gruhn ²2003: 355). Eine analoge Entwicklung ist hinsichtlich der Einbindung afrikabezogener Inhalte in den Musikunterricht zu verzeichnen, sodass mit Blick auf die 1990er-Jahre gleichermaßen von einer ‚Wende zur Musizierpraxis‘ gesprochen werden kann.

Analogien zur Rock-Pop-Didaktik: Aktiver Umgang, Ganzheitlichkeit und Körperbewegungen

Die intensive Auseinandersetzung mit Rock- und Popmusik führte bei Volker Schütz zu einem großen Interesse an Musik aus Afrika, um „tiefer in die Sache Rockmusik einzudringen – also eine Suche nach ihren Quellen“ (Schütz 1999: 208). In einem Vergleich verschiedener Publikationen von Volker Schütz zur didaktischen Erschließung von Rock- und Popmusik einerseits und von Musik aus Afrika andererseits zeigen sich – neben der Parallele der »Faszination« (Kap. 9.4) – drei wesentliche Analogien. Analogien vorzufinden ist nicht verwunderlich, weil Volker Schütz Anfang der 1990er-Jahre anregt, „die in diesem [Rock-Pop-]Bereich gemachten positiven Erfahrungen und Erkenntnisse für andere musikbezogene Lehr- und Lerninhalte zu nutzen“ (Schütz 1991: 194).²⁹⁸ Ein Jahr später erscheint sein Arbeitsbuch *Schwarzafrikanische Musik* (1992), in dem musizierpraktische Spielmodelle den Kern des Umgangs mit Musik aus Afrika bilden. Dass die methodischen

²⁹⁷ Im Kontext der Bemühungen um eine Intensivierung der instrumentalen Musizierpraxis ist zunächst von »instrumentalen Musizieren« (Kreft 1975) oder »Musikmachen« (Günther/Ott 1984, Schütz 1991) gesprochen worden, während seit den 1990er-Jahren vermehrt der Terminus »Klassenmusizieren« Anwendung findet. Auch im Kontext afrikabezogener Musizierpraxis wird auf diesen Terminus zurückgegriffen, beispielsweise stellt Volker Schütz am Beispiel des Prinzips eines Korrelationsrhythmus heraus, es erfordere das Zusammenspiel einer Gruppe und sei daher: „Eine ideale Voraussetzung fürs Klassenmusizieren!“ (Schütz 1996a: 190). Der Begriff »Klassenmusizieren« wird zwar verschiedentlich ausgelegt, als Minimaldefinition gilt indes „das Musizieren im Pflichtunterricht“ allgemeinbildender Schulen (zur Begrifflichkeit u. a. Pabst-Krueger ⁵2013: 159 ff.).

²⁹⁸ Auf die Genese der Rock-Pop-Didaktik soll hier nicht eingegangen werden (zu den Anfängen s. Knolle 1979, Terhag 1998: 439 ff., Gruhn ²2003: 351 ff. und Terhag 2010: 10 ff.). Einen historischen Zusammenhang zwischen den Bemühungen der Rock-Pop-Didaktik und der wiederauflebenden Musizierpraxis im Musikunterricht stellen etwa Volker Schütz und Jürgen Terhag heraus (Schütz 1999: 206 und Terhag 2012: 19 f.).

Grundprinzipien aus dem musizierpraktischen Umgang mit Rock-/Pop-Musik übernommen worden sind, stellt Schütz an anderer Stelle explizit heraus (Schütz 1996a: 189).²⁹⁹

Die erste Analogie besteht hinsichtlich der Forderung, sowohl mit Rockmusik als auch mit Musik aus Afrika aktiv und handelnd umzugehen. Ein produktiver und reproduktiver Umgang mithilfe von Instrumenten, der Stimme und des Körpers ermögliche eine intensivere Erschließung „als dem Nur-Hörer“ (Schütz 1985: 15). Zugleich warnt Schütz mehrfach, dass Musikmachen und Tanzen nicht zum Selbstzweck werden dürfen und fordert daher anschließende Reflexionsphasen: „Das praktische musikalische Tun sollte sich deshalb stets mit reflektorischen Prozessen verbinden“ (Schütz 1985: 17).³⁰⁰

Die zweite Analogie ist mit Blick auf die Betonung eines elementar ganzheitlichen Erlebnismoments von Musik bei Schütz festzuhalten. Die Bedeutung von »primären musikbezogenen Erfahrungen« respektive »musikalischen Urerfahrungen« betont Schütz zunächst im Kontext seiner Rock-Pop-Didaktik und stellt dabei den Aspekt der »Ganzheitlichkeit« heraus: Musik sei verstärkt ganzheitlich erlebt worden, „als Instrumentalspiel, als Tanz und Bewegung und als sprachliche Äußerungsform, in deren Realisation man nicht nur als Hörer, sondern auch als teilhabender ‚Mitspieler‘ einbezogen ist“ (Schütz 1986b: 27).³⁰¹ An anderer Stelle legt Schütz offen, dass ihm die Vermittlung von musikalischer Urerfahrung „sehr am Herzen liegt“ (Schütz 1984c: 356, Fußnote 14). Auch für die musikpädagogische Auseinandersetzung mit afrikanischen Musikkulturen greift Schütz die Bedeutung von »primären musikbezogenen Erfahrungen«, von »Urerfahrungen mit Musik« und ein »ganzheitliches Erleben« auf und postuliert: „Solche primären musikbezogenen Erfahrungen gilt es[,] speziell für uns Mitteleuropäer wieder zu aktualisieren.“ Verweisend auf wissenschaftliche Analysen von Musik aus Afrika betont Schütz „ein ihr innewohnendes Erfahrungspotential“ und damit die Möglichkeit, insbesondere in der Auseinandersetzung mit dieser Musik primäre musikbezogene Erfahrungen machen zu können (Schütz 1987: 444 und Schütz 1996a: 186 ff.).

²⁹⁹ Aufgrund dieser Analogien steht der Ansatz von Volker Schütz mitunter in der Kritik, „kein Unterrichten von fremder Musik, sondern eine Instrumentalisierung und eine Verlängerung der Pop-/Rockmusikdidaktik“ zu sein (Clausen 2000: 22, s. a. Clausen 2003: 133 ff.).

³⁰⁰ Zur ersten Analogie im Hinblick auf die Erschließung von Rockmusik s. Schütz 1985: 15 und 17, im Hinblick auf afrikanische Musik s. Schütz 1992: 5 und 8, Schütz 1996a: 191 ff. sowie Schütz 1999: 208. Schütz führt darin auch exemplarisch auf, was unter einer Reflexionsphase zu verstehen ist.

³⁰¹ In Abgrenzung an den von Carl Orff geprägten Begriff des Elementaren umfasse der Begriff der »primären‘ musikbezogenen Erfahrungen« weitaus mehr als ausschließlich musikalische Ur-Erfahrungen und schließe „(psycho-)soziale Erfahrungsmomente mit ein“ (Schütz 1986b: 27).

Als dritte Analogie ist die wiederholte Betonung des Einsatzes von Körperbewegungen aufzuzeigen. Rockmusik fordere aufgrund ihres rhythmischen Primats „zum körperlichen Ausagieren“ auf, einem uralten menschlichen Bedürfnis, das jedoch im Laufe der Zivilisation verdrängt worden sei (Schütz 1984c: 354).³⁰² Ein gezielter Einbezug des gesamten Körpers sei für einen musizierpraktischen Umgang mit Rockmusik essentiell, weil sie „in weiten Teilen eine körperliche Musik“ ist und Körperbewegung sowohl für die Produktion als auch die Rezeption dieser Musik einen substantiellen Bestandteil darstelle (Schütz 1991: 198). Gleiches gilt für die Auseinandersetzung mit Musik aus Afrika, in der „Verbindungen zwischen Musik und Körper“ charakteristisch seien und der Rhythmus ebenfalls eine zentrale Rolle einnehme (Schütz 1996d: 79f. und Schütz 1987: 444). An anderer Stelle vergleicht Schütz Rock-/Pop-Musik und Musik aus Afrika mit Blick auf den jeweiligen Körperbezug und stellt heraus: „Diese körperbezogene Qualität findet sich auch in der schwarzafrikanischen Musik, dort vielleicht noch in höherer Potenz und in differenzierterer Form als in der inzwischen arg marktgängig gestylten Popmusik“ (Schütz 1992: 7).

Kritik an Musizierpraxis – „Wiederkehr des Immergleichen?“

Bevor auf spezifische Vorbehalte gegen eine afrikabezogene Musizierpraxis eingegangen wird, muss eine Grundsatzdebatte über musikunterrichtliche Musizierpraxis im Allgemeinen dargelegt werden. Diese Grundsatzdebatte zu berücksichtigen ist aus dem Grund notwendig, weil sie wiederkehrend auffällt und die Diskussion um einen musizierpraktischen Zugang zu Musik aus Afrika tangiert. Seit vielen Jahrzehnten – und nicht erst seit der musikpädagogischen Wende zur Musizierpraxis in den 1980er-/1990er-Jahren – wird über den Sinn des vokalen oder instrumentalen Musizierens im Musikunterricht kontrovers diskutiert. Bereits 1936 kritisiert beispielsweise Ernst Krenek in seinem Bericht über den *Ersten Internationalen Kongress für Musikerziehung in Prag* (1936) eine seiner Meinung nach kritisch zu sehende Vernachlässigung der Kunstwerkorientierung, um „eine gewisse spielerische Aktivität“ ins Zentrum zu rücken. Sein Urteil fällt eindeutig aus: Spielerische Aktivität verkomme zu einem „Selbstzweck“ und bedeute nicht mehr als „die Kinder in einer ihrem Gemütszustand angemessenen Weise musikalisch zu beschäftigen“ (Krenek 1936: 2). Daher sei auch das Erziehen zu gemeinsamem Singen und

³⁰² Ausführlicher zur Kritik an der vernachlässigten körperlichen Dimension sowie zur Begründung ihrer Berücksichtigung im Musikunterricht: Schütz 1988: 101 ff., Schütz 1991: 189 ff., Schütz 1996b: 95 f. und 98 ff. sowie Schütz 1997a: 315 ff. Im letztgenannten Aufsatz führt Schütz erneut die Rezeption von Rockmusik und Musik aus Afrika zusammen (»Schwarzafrika« ab 324 ff.). Zum „Konnex zwischen Musik und Bewegung“ bei Volker Schütz s. a. Clausen 2003: 131 ff. sowie Kugler 2000: 14 f.

Spielen kein erstrebenswertes Ideal, führt Krenek in seinem in Prag gehaltenen Vortrag weiter aus, sondern lediglich eine „Befriedigung eines Spiel- und Basteltriebes“ (Krenek 1937: 19 und 21). Leo Kestenberg entgegnet Krenek und stellt mit Blick auf drei für ihn notwendige Grundbedingungen (Universalität, Gemeinschaftsgeist, Humanität) heraus, dass für die Wahl der besonderen Erziehungswege und Methoden keine Grenzen gesetzt seien (Kestenberg 1937: 159). Zugleich betont er aber einen erforderlichen Ausgleich zwischen Theorie und Praxis der Musikerziehung, zwischen Rezeptivität und Aktivität, „die Notwendigkeit der gleichmäßigen Bildung des Musikhörens und Musikmachens“ (Kestenberg 1937: 161 f., ausführlich Heß 2006: 42 ff., außerdem Henke 2008: 101 ff. und Heß 2010: 59 ff.).

Seit Theodor W. Adorno die musische Erziehung in seiner Schrift *Kritik des Musikers* (1956) aufs Schärfste kritisiert (Adorno 1956: 69 f.), gehen Zweifel an einem musizierpraktischen Umgang im Musikunterricht nicht selten mit Vorbehalten eines »musischen/neomusischen Tuns« einher.³⁰³ Hinsichtlich der Wende zur Musikpraxis zeigt Wilfried Gruhn etwa die Gefahr auf, „daß die Frustration über die Wissenschaftswende wieder in neomusisches Tun mündete“ (Gruhn ²2003: 356). Denn kritisch an der Hinwendung zur Musizierpraxis sieht Gruhn die „neokonservative Wende mit der Tendenz zum unreflektierten Aktivismus“ (Gruhn ²2003: 358). Insofern erstaunt es wenig, auch innerhalb der anfänglichen Diskussion einer Rock-Pop-Didaktik Rückbezüge zur musischen Erziehung vorzufinden: Karl Jürgen Kemmelmeyer beispielsweise merkt kritisch an, „ob nicht manchmal beim bloßen Nachspielen des neuesten Hits mit dem Orff-Schulwerk in der Klasse der von Adorno angefeindete Musikanter nun in Blue Jeans lederbekleidet wieder auferstanden ist?!“ (Kemmelmeyer 1991: 86). Im Unterschied zu Wilfried Gruhn drückt Kemmelmeyer seine Kritik durch eine zynische Fragestellung aus. Diese Gefahr bedenkt Volker Schütz Jahre zuvor, wenn er für einen musizierpraktischen Umgang mit Rock-Pop-Musik herausstellt, er dürfe nicht zu einem Selbstzweck werden. Ohne die erforderlichen Reflexionsprozesse wäre es nicht möglich, die angestrebten Ziele einer musikbezogenen Erfahrungserschließung und der Erweiterung von musikalischer Rezeptions- und Ausdrucksfähigkeit zu erreichen. Vielmehr bestünde dann die Gefahr, „eine neue Variante schulischen Musizierens [zu schaffen], die den praktizierten Formen der musischen Erziehung nahe käme“ (Schütz 1985:

³⁰³ Parallelen zwischen den von Ernst Krenek und Theodor W. Adorno geäußerten Einwänden vorzufinden, sind vor dem Hintergrund ihrer „intellektuelle[n] wie künstlerische[n] Verwandtschaft“ (Henke 2008: 107) nicht verwunderlich. Der Prager Vortrag von Ernst Krenek stieß bei Adorno auf solch positive Zustimmung, dass er einen Leserbrief mit dem Pseudonym Hektor Rottweiler publizierte, und letztlich ließ er sich auch für die Erarbeitung seiner *Kritik des Musikers* von Ernst Krenek anregen (Henke 2008: 103 f. und 106, ausführlicher zu den Korrelationen zwischen Krenek und Adorno Henke 2008: 97 ff.).

17).³⁰⁴ Dass aber ein musizierpraktischer Umgang mit Rock-Pop-Musik schnell dem Vorwurf ausgesetzt ist, eine Wiederbelebung musischer Erziehung zu sein, zeigt eine wiederholte Gegenreaktion von Volker Schütz. Geradezu in einem rechtfertigenden und prophylaktischen Duktus erläutert er: „Musikmachen, von dem hier die Rede ist, meint nicht blanke, fingerfertige Reproduktion von Vorgegebenem und schon gar nicht ‚gemeinschafts-förderndes, musikalisches Tun‘“ (Schütz 1991: 184).

Ein Ende des Disputs über das Für und Wider von Musizierpraxis im Musikunterricht scheint nicht in Sicht zu sein. Einerseits wird zwar ein Konsens formuliert: „Musizieren und musikbezogenes Handeln werden nicht mehr nur als motivierende Begleiter des Unterrichts verstanden, sondern als wichtigste Grundlagen des Musiklernens und als Medium musikalischer Erfahrung“, behauptet etwa Werner Jank mit Blick auf den Musikunterricht und die Musikdidaktik der Zeit (Jank/Gies/Bähr/Gallus/Nimczik⁵2013: 112). Andererseits lässt die Kritik an einem musizierpraktischen Umgang und die Bewertung als musikalisches Tun nicht nach. Unter dem Titel *Die ewige Wiederkehr?* (2009) reflektiert etwa Christoph Khittl unter anderem über das Klassenmusizieren und weist Parallelen zur musischen Erziehung auf. Für ihn ist es hinsichtlich des Klassenmusizierens angebracht, von einer »Wiederkehr des (Neo-)Musischen« zu sprechen. Khittls schwerwiegender Vorwurf lautet: „Niemand würde sich deswegen in adornitische Stilkopien versteigen oder mit Adorno über Adorno hinaus wollen, wo es doch nur deutlich zu konstatieren gilt, dass die Schulmusik sich unter dem Banner des Klassenmusizierens in musischer Tradition in den musikalischen Schonraum zurückzieht“. Die von ihm aufgezeigten Parallelen zu bestreiten, könne er nicht nachvollziehen und betont abermals, „die Anzeichen einer Wiederkehr (des Musischen) in neuer Gewandung“ als bedenklich wahrzunehmen (Khittl 2009: 40 f.).

Vehement gegen eine ‚neomusische‘ Interpretation des Klassenmusizierens argumentiert Thomas Ott in seinem Aufsatz *Wiederkehr des Immergleichen?* (2011) und bewertet die Rückblenden zur musischen Erziehung als einen »Anachronismus«: „Aber es ist ein halbiertes Geschichtsbewusstsein, wenn man vordergründig analoge Erscheinungen nicht in ihrem zeitlichen Kontext sieht, wenn man also darauf verzichtet, ihre Einbettung in die jeweiligen politischen, gesellschaftlichen und mentalitätsgeschichtlichen Gegebenheiten mitzudenken“ (Ott 2011: 104). Auch für

³⁰⁴ Im Aufsatz *Rockmusik im Unterricht – Eine neue Form der musischen Erziehung?* (1984a) erörtert Volker Schütz detaillierter den Vorwurf des Musischen und räumt ein, dahingehende skeptische Fragen seien „leider nur allzu berechtigt“. Einige Umstände und Mängel, auf die er dezidiert eingeht, erschweren die Umsetzung des didaktischen Ansatzes der Rock-Pop-Didaktik und behinderten eine reflektierende Analyse (Schütz 1984b: 72 f.).

das richtige Verständnis von Adornos *Kritik am Musikanten* (1956) müsse der historische Kontext mitgedacht werden. Die Übertragung seiner Argumente auf das Klassenmusizieren führe indes zu einer Einseitigkeit, die Adornos Grundhaltung nicht gerecht werde. Denn eine ernsthafte Annahme seiner Argumentation bedeute, „nicht nur das Klassenmusizieren, sondern die gesamte neuere Musikpädagogik in Schutt und Asche sinken [zu] lassen“ (Ott 2011: 106).³⁰⁵

Vorbehalte gegenüber afrikabezogener Musizierpraxis

Der Grundsatzdisput über Musizierpraxis tangiert allemal auch die Diskussion über einen musizierpraktischen Umgang mit Musik anderer Kulturen im Musikunterricht. Darüber hinaus lassen sich die nachfolgend exemplarisch aufgeführten Vorbehalte gegenüber afrikabezogener Musizierpraxis auf differierende Sichtweisen in zwei zentralen Aspekten zurückführen: Erstens resultieren die Meinungsverschiedenheiten aus verschiedenen Überzeugungen, wie Musik aus Afrika im Musikunterricht vermittelt werden soll. Dabei steht eine Wissensvermittlung anhand von Hörbeispielen und Informationen einem musizierpraktischen Zugang gegenüber (s. o.). Unstimmigkeit besteht hinsichtlich der Bedeutung und der Funktion von Musizierpraxis, ob also Musizierpraxis überhaupt notwendig ist und wenn ja, ob sie als musizierpraktischer Zugang oder als musizierpraktischer Nachvollzug fungieren soll. Zweitens kreisen die Vorbehalte um den Aspekt der »Authentizität«. Dieser Begriff wird unterschiedlich ausgelegt und sowohl für als auch gegen einen musizierpraktischen Umgang mit Musik aus Afrika verwendet. Beide Aspekte werden nachfolgend zusammen dargelegt.

Während Volker Schütz und Thomas Ott gerade einen musizierpraktischen Zugang als authentisch ansehen (s. o. Ott 1996: 51 und Schütz 1996b: 208), beziehen Kritiker den Begriff der »Authentizität« auf das musizierpraktische Endprodukt und beklagen die Produktion von »Zerrbildern« und »mageren Gerippen« der Originalstücke (s. o. Helms 1973: 125). Ebenso wie Helms befürwortet Peter W. Schatt die Wissensvermittlung von Musik aus Afrika anhand von Hörbeispielen und Informationen. Daher sieht er einen musizierpraktischen Zugang als eine »Verfremdung der außereuropäischen Vorlage«, in der sich eine »Diskrepanz von Vorstellung und Authentizität« zeige: Jedes noch so perfekt nachgeahmte »außereuropäische Material« müsse verfremdet erscheinen, werde es von einem Vertreter einer

³⁰⁵ Zuvor bespricht auch Jürgen Vogt die Unzulänglichkeit, Adornos Kritik auf das Klassenmusizieren zu übertragen und stellt dabei heraus, „dass alle Kritik, die sich unverdrossen adornitisch an Theorie und Praxis des Klassenmusizierens heften wollte, weitaus anachronistischer anmuten müsste als das Klassenmusizieren möglicherweise selbst“ (Vogt 2005: 14). Anstelle einer Fokussierung auf Adorno weitet Vogt den Blick auf die Kritische Theorie aus, um ausgehend von ihr Kritikpunkte am Klassenmusizieren darzulegen (Vogt 2005: bes. 18 ff.).

anderen Kultur in seinem Sinne benutzt (Schatt 1986: 12). Wenngleich sich die Vorbehalte an dieser Stelle nicht explizit auf den schulischen Kontext beziehen, äußert sich Schatt zwei Jahrzehnte später zu den musizierpraktischen Modellen innerhalb eines Interkulturellen Musikunterrichts. Entschieden argumentiert er gegen Volker Schütz' didaktische Vorgehensweise, Musizierpraxis an den Anfang zu stellen, und wertet sie als eine Produktion von Folklorismus ab, die weit von einem »Verstehen des Fremden« entfernt sei: „Dass dies in nichts Anderes als in einen Folklorismus münden kann, bei dem das Fremde als Spielart des Eigenen erscheint und eigene Bedürfnisse auf fremde Musik projiziert werden in der irr tümlichen Annahme, man habe das Fremde verstanden, liegt auf der Hand“ (Schatt 2007: 110). Neun Jahre später publiziert Peter W. Schatt in Zusammenarbeit mit Malte Sachsse didaktische Materialien zum Thema *Begegnungen mit außereuropäischer Musik* (2016/2017) und kritisiert darin das didaktische Vorgehen, bei der Thematisierung von Musik anderer Kulturen „zunächst zu einem nicht rational gelenkten Handeln [...] [und] später erst zum Nachdenken“ anzuleiten. Schärfe erhalten seine Vorbehalte in diesem Kontext durch den Vorwurf, man bediene sich der „Emotionalität ohne Verantwortung“ (Sachsse/Schatt 2016: 8). Uneindeutig bleibt, worauf sich die erwähnte Verantwortungslosigkeit bezieht, ob Verantwortung gegenüber den Schülerinnen und Schülern, gegenüber der Musizierpraxis oder gar gegenüber der Musik aus Afrika gemeint ist. Nichtsdestoweniger schließen Sachsse und Schatt das eigene Musizieren nicht gänzlich aus, heißen es aber nur dann für gut, wenn diese Musizierpraxis „eine lernende Auseinandersetzung mit der jeweiligen Musik“ ermöglicht, also an eine Informations- und Reflexionsphase anschließt (Sachsse/Schatt 2016: 18 f.). Im gleichen Atemzug betonen sie erneut ihre strikte Ablehnung gegenüber der von Volker Schütz eingebrachten – und ihrer Ansicht nach häufig apodiktisch vertretenen – Vorgehensweise, mit einer musizierpraktischen Phase zu beginnen (Sachsse/Schatt 2016: 18; s. a. ihr Urteil von der Unsinnigkeit eines unvorbereiteten Musizierens, ebd. 13). Bei letzterem handele es sich vielmehr um eine Art von Selbstverwirklichung, bei der die Musik „eine exotisierende Zutat“ bleibe, als dass sich die Schülerinnen und Schüler an eine fremde Kultur annäherten (Sachsse/Schatt 2016: 19). Zwei Aspekte also sind den Vorbehalten von Siegmund Helms, Peter W. Schatt und Malte Sachsse gemeinsam: Erstens wird ein musizierpraktischer Nachvollzug als eine Verfremdung des Originals gesehen und eine dahingehende Bemühung als unauthentisch abgelehnt. Zweitens basiert die Kritik bei diesen Autoren auf dem ebenso geäußerten Standpunkt, musizierpraktische Selbsttätigkeit führe nicht zu einem besseren Verstehen der Musik.

Der Disput über einen musizierpraktischen Umgang mit Musik afrikanischer Kulturen beruht auf unterschiedlichen Verständnissen von »Authentizität« und verschiedenen Herangehensweisen an ein »Verstehen afrikanischer Musik«. Hinsichtlich der Frage nach Authentizität unterrichtlicher Musizierpraxis von Musik anderer Kulturen, die hier nur angedeutet werden kann, ruft Wolfgang Martin Stroh zur Verhältnismäßigkeit auf: Das Problem einer pädagogischen Reduzierung gelte für alle Musikarten, sodass nicht der Anspruch verfolgt werden sollte, „im Bereich fremder Musikkulturen authentischer und anspruchsvoller [zu] sein als im abendländischen Bereich“ (Stroh in einer Podiumsdiskussion, in: Terhag 2004: 30). Anders als Schatt und Sachsse bewertet Stroh die musizierpraktischen Modelle im Umgang mit Musik aus Afrika positiv, weil sie seiner Ansicht nach demonstrieren, „wie man fremde Kulturen möglichst authentisch vermitteln kann“ (Stroh in einer Podiumsdiskussion, in: Terhag 2004: 31). Auch Jürgen Terhag betont mit Blick auf die musizierpraktischen Ansätze von Volker Schütz und Thomas Ott „das ernsthafte Bemühen um Authentizität“ (Terhag 2000: 108). Indes unterbreitet Christopher Wallbaum eine weitere Perspektive auf die Diskussion um »Authentizität«, indem er ein grundsätzliches Problem des Musikunterrichts herausstellt. Demnach könne keine außerschulische Musikkultur unverändert in die Schule geholt werden, weshalb seine Forderung lautet, Schulmusik müsse eine eigene musikalische Praxis sein (Wallbaum 2005: 12). Von einer eigenen musikalischen Praxis spricht auch Meki Nzewi Jahre zuvor hinsichtlich eines musizierpraktischen Umgangs mit Musik aus Afrika. In einem Workshop soll er, so beschreibt es Terhag in einem Rückblick, auf die Frage nach Arbeitsblättern und Notenmaterial wie folgt geantwortet haben: „You need no materials, you must create your own African music!“ (zit. nach Terhag 2000: 108; s. a. Kap. 18 ff.).

Hinsichtlich der verschiedenen Herangehensweisen an das Verstehen von Musik aus Afrika ist zu konstatieren, dass letztlich ungeklärt ist, was ein »Verstehen afrikanischer Musik« im Detail bedeutet und inwiefern sich Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen den Begriffsverständnissen verschiedener Autoren ausmachen lassen.³⁰⁶ Grenzen des Verstehens aber werden sowohl von Volker Schütz

³⁰⁶ Der Begriff »Verstehen« ist diffus und bedarf einer wissenschaftstheoretischen Erörterung, die in diesem Rahmen nicht geleistet werden kann. Schon 1975 gehen Hermann Rauhe, Hans-Peter Reinecke und Wilfried Ribke auf die Komplexität und Vieldeutigkeit dieses Begriffs ein und stellen ihrem Konzept des handlungsorientierten Musikunterrichts einen Überblick verschiedener Aspekte des Verstehensbegriffs voran, bevor sie einen handlungsbezogenen Verstehensbegriff darlegen (Rauhe/Reinecke/Ribke 1975: 47 ff., bes. 51, und 159 ff.). Dabei betonen sie die „relative Unschärfe und inhaltliche Labilität“ des Terminus und deuten seine „sehr umfassende und höchst komplizierte Bedeutungsgeschichte“ an (Rauhe/Reinecke/Ribke 1975: 47). Auch über 40 Jahre später ist der Bedarf einer Begriffsklärung noch immer vorhanden: Ausführlich setzt sich Malte Markert mit dem schillernden Begriff des (Musik-)Verstehens auseinander und fokussiert

(1996a) als auch von Thomas Ott (1999b) ausführlich thematisiert.³⁰⁷ Zugleich sieht Ott auch Positives darin, das nicht-mehr-Verstehen zu lehren. Am Beispiel zweier rhythmischer Pattern (aus Guinea und Ghana) veranschaulicht Ott diesen Punkt „des nicht-mehr-Verstehens“, der im Unterricht folgende Chance zu erproben biete: „Eine Ethik des Umgangs mit dem, das uns am Fremden notwendig fremd bleiben muß, anstelle eines universellen und grenzenlos zirkulären Verstehensanspruchs, der gerade auch gegenüber anderen Kulturen etwas Imperiales, um nicht zu sagen Imperialistisches hat“ (Ott 1999a: 21).

Rekapitulation

Zusammenfassend sind für die musizierpraktischen Motive zwei Aspekte zu betonen: Erstens sind die Motive vorrangig in Schulbüchern enthalten, die seit Mitte/Ende der 1990er-Jahre (Experiment-, Körperbewegungs-, Musiziermotiv) und der 2010er-Jahre (Animationsmotiv) publiziert worden sind. Das Rhythmusmotiv nimmt seit den 1980er-Jahren eine quantitativ zunehmende Rolle ein. Insofern zeichnet sich in den Motiven der oben beschriebene Paradigmenwechsel *Von der Wissensvermittlung zur Musizierpraxis* ab. Eine Hinwendung zur Musizierpraxis ist indes nicht allein in der Diskussion um die Einbindung von Musik aus Afrika in den Musikunterricht festzuhalten. Vielmehr ist dieser Paradigmenwechsel in einem größeren Zusammenhang zu sehen, für den verschiedene *Analogien zur Geschichte der Musikpädagogik* aufgezeigt wurden.

Zweitens kommt insbesondere den Intentionen der einzelnen Motive eine gewichtige Bedeutung zu, denn ein musizierpraktischer Umgang (im Allgemeinen sowie im Zusammenhang mit Musik aus Afrika) ist nicht unumstritten. Angesichts der dargelegten Vorbehalte gegenüber (afrikabezogener) Musizierpraxis liegt der Mehrwert der analysierten Motive vor allem im konkreten Aufzeigen von Intentionen, die im Schulmusikbuch unter dem Aspekt afrikabezogener Musizierpraxis verfolgt werden. Ein Vergleich der fünf Motive macht eine Differenzierung zweier Lager notwendig, gleichwohl alle Intentionen auf Musizierpraxis ausgerichtet sind: Zum einen sind Intentionen allgemein gehalten und beinhalten eine musizierpraktische Reproduktionsleistung (Musiziermotiv) – hierbei wird dezidiert von einem

seine Dissertationsschrift auf Untersuchungen aus historischer und pädagogischer Perspektive (Markert 2018).

³⁰⁷ Aus ethnomusikologischer Perspektive erörtert Gerhard Kubik eingehender die Problematik *Verstehen in afrikanischen Musikkulturen* und benennt kulturgebundene Unterschiede, etwa zwischen einem motionalen und auditiven Zugang (Kubik 1973: 173 ff.). Angesichts der Abhängigkeit vom eigenen Standort resümiert Kubik die Grenzen des Verstehens wie folgt: „Was afrikanische Musik für externe Beobachter bedeutet, bedeutet sie selten für die Mitglieder der betreffenden Musikkulturen“ (Kubik 1973: 186 f.).

»Ziel«, einer »Intention« oder einer »Teilkompetenz« gesprochen – oder möchten zu dieser animieren (Animationsmotiv). Zum anderen werden die Intentionen auf einen Aspekt des musizierpraktischen Umgangs fokussiert und konkretisiert (Experimentmotiv), wobei sich teilweise Parallelen zu der oben beschriebenen Betonung von Ganzheitlichkeit und Körperbewegungen auf tun (Körperbewegungs- und Rhythmusmotiv).

Inwiefern die einzelnen Motive in einem weiteren didaktischen Schritt auf ein Verstehen von Musik aus Afrika hinführen, wird in diesem Kapitel aufgrund der analytischen Schwerpunktlegung auf die primären, musizierpraktischen Intentionen nicht verfolgt. Außerdem muss in diesem Rahmen auf eine weitergehende Analyse verzichtet werden, die ausgehend von den Schulbuchbelegen Erkenntnisse zur Diskussion über Musizierpraxis als Ziel versus Musizierpraxis als Methode liefern würde. Eine solche Folgeanalyse wäre gewinnbringend, um einen Einblick zu erhalten, inwieweit sich die Autorinnen und Autoren über die afrikabezogenen Motive hinaus im jeweiligen Kontext über Musizierpraxis äußern und übergeordnete Absichten zur Sprache kommen. Eine Möglichkeit, wie eine dahingehende Analyse aussehen könnte, zeigt Frauke Heß am Beispiel einer Lehrplananalyse zur allgemeinen Fragestellung *Musikmachen: Ziel oder Methode?* auf (Heß 2010: 61 ff.). Zu vermuten ist, dass Musizierpraxis mitunter als Methode eingesetzt wird, um beispielsweise einen anderen ‚trockenen‘ Unterrichtsinhalt aufzulockern. Für diese Behauptung spricht das oben aufgezeigte Schulbuchbeispiel in *Spielpläne kompakt 7–10* (2010), in dem das südafrikanische Lied *Sponono* als Intermezzo in das Thema *Musik mit der Kadenz in Dur* eingebettet ist und für das sich Ansätze des Animationsmotivs aufzeigen lassen. Mithin wäre *Sponono* als Zwischenmotivation eines musiktheoretischen Inputs zu interpretieren.

14 Fokus IV: Räumliche Grenzüberschreitungen

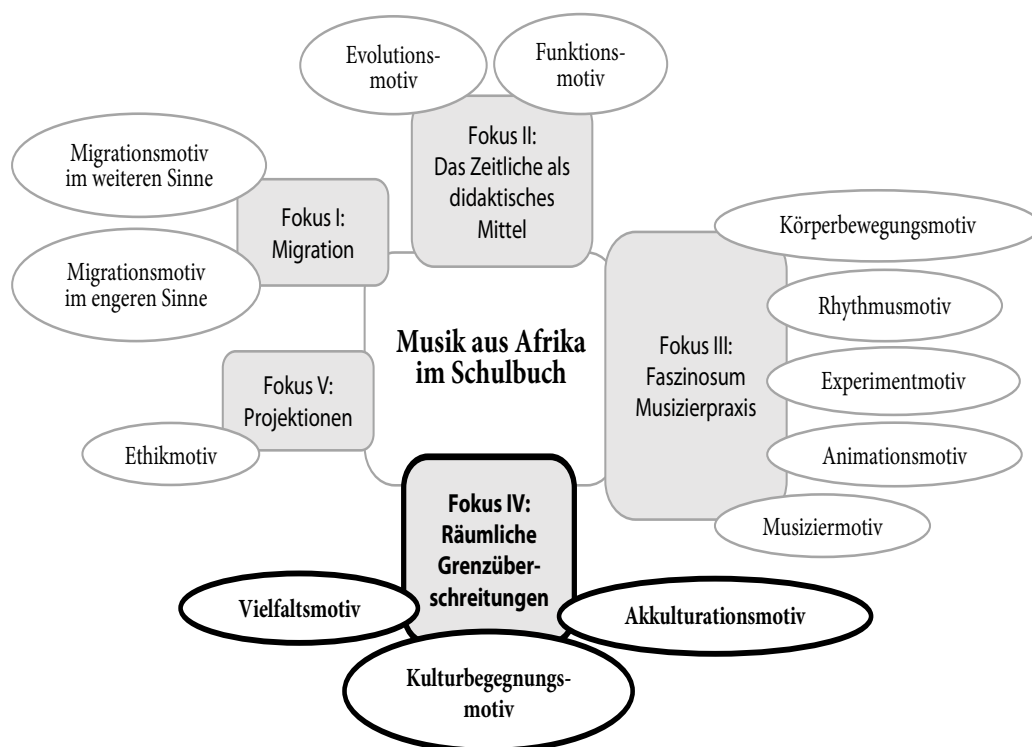


Abbildung 5: Motivübersicht mit Schwerpunktlegung auf Fokus IV

Unter dem Fokus *Räumliche Grenzüberschreitungen* sind drei Motive subsumiert: Das Vielfaltsmotiv, das Kulturbegegnungsmotiv und das Akkulturationsmotiv. Das *Vielfaltsmotiv* existiert in Schulbüchern seit den 1970er-Jahren und gehört – neben dem Musizier- und dem Rhythmusmotiv – zu den häufigsten Motiven (vgl. Tabelle 16). Das Vielfaltsmotiv fasst Schulbuchbeispiele zusammen, in denen ein minimaler Afrikabezug charakteristisch ist. Dieser ist durchweg auf ein Foto oder ein Foto und ein Hörbeispiel beschränkt, wobei die Fotos überwiegend einen ländlichen, traditionsgebundenen und einfachen Kontext zeigen. In den gelegentlich zu findenden knappen Hintergrundinformationen ist die Hervorhebung von Unterschieden zu Musikbeispielen anderer Kulturen ebenfalls charakteristisch, sodass als weiteres Merkmal des Vielfaltsmotivs die Betonung von Andersartigkeit festzuhalten ist. Die Schülerinnen und Schüler sollen die Hörbeispiele, Fotos und die mitunter vorhandenen Beschreibungen, einander zuordnen. In den Schulbuchbeispielen mit einem ausschließlich visuellen Afrikabezug sind keine Aufgabenstellungen mit Bezug zum

Foto vorhanden. Der Terminus »Vielfaltsmotiv« ist aus der zugrunde liegenden Intention abgeleitet, einen (audio-)visuellen Einblick in »Vielfalt« geben zu wollen. Hierbei dient der Afrikabezug zur Erweiterung des Vielfaltsaspekts.³⁰⁸

Im Gegensatz zum Vielfaltsmotiv ist der Afrikabezug im *Kulturbegegnungsmotiv*, das seit den 1980er-Jahren in Schulbüchern vorkommt, umfassender. In Form ethnomusikologischer Einführungen werden entweder Überblicksdarstellungen von »Musik in Schwarzafrika« gegeben oder einzelne afrikanische Musikkulturen thematisiert. Charakteristisch für diese Afrikabezüge ist die Beschreibung als fremdartig. Das Kulturbegegnungsmotiv enthält durchweg analytische Höraufgaben und ist darauf ausgerichtet, den Schülerinnen und Schülern »Musik in Schwarzafrika« oder einzelne Musikkulturen Afrikas bekannt zu machen. Die Autorinnen und Autoren verwenden sprachliche Wendungen wie »einen Einblick geben«, »einen Einstieg ermöglichen« oder »eine vorsichtige Annäherung versuchen« und »eine grobe Vorstellung bekommen«. Weitere, wiederkehrende Absichten schließen die Termini »Erfahrungen machen« und das »Kennenlernen« bestimmter Aspekte afrikanischer Musikkulturen ein. Da Musikkulturen aus Afrika durchweg als fremd vorgestellt werden – auch von der »ersten Begegnung« ist die Rede – wird dieses Motiv als »Kulturbegegnungsmotiv« bezeichnet. Zur Abgrenzung des Kulturbegegnungsmotivs von allen anderen Motiven ist zu betonen, dass in diesem nicht sämtliche Schulbuchbeispiele aufgegriffen werden, die in irgendeiner Art und Weise Intentionen mit den Schlagworten »Erfahrungen machen/erfahren« oder »kennenlernen« enthalten. Als Ausschlusskriterium für das Kulturbegegnungsmotiv gilt das später (s. u.) noch zu zeigende Charakteristikum. Zwar werden in anderen Motiven teilweise Intentionen mit »Erfahren« und »Kennenlernen« erfasst, im Unterschied aber zum Kulturbegegnungsmotiv liegt der Fokus in diesen nicht auf einer Kulturbegegnung im Allgemeinen, sondern auf anderen Schwerpunkten. Dies betrifft etwa das Körperbewegungs-, das Rhythmus- und das Musiziermotiv sowie das Vielfalts- und das Akkulturationsmotiv.

³⁰⁸ Im Vielfaltsmotiv geht es um den Aspekt einer globalen, nicht einer lokalen/regionalen Vielfalt innerhalb Deutschlands. Es ließen sich zwar drei Schulbuchbeispiele aufzeigen, die einen Afrikabezug aufweisen und zugleich darauf ausgerichtet sind, einen Einblick in lokale/regionale Vielfalt zu geben. Allerdings erfüllen diese nicht die quantitativen Kriterien der vorliegenden Schulbuchanalyse von mindestens fünf Belegstellen. Gemeinsam ist den drei Schulbuchbeispielen, dass die Djembe den Afrikabezug ausmacht und das Trommeln mit Enthusiasmus oder „ausgelassener Stimmung“ beschrieben wird (Spielpläne 3 2008: 6 f., dazu: Spielpläne 3, L-Fundus 2008: 7 sowie Spielpläne kompakt 7–10 2010: 270 f., dazu: Spielpläne kompakt 7–10, L-Fundus 2012: 130 und Soundcheck 2 2014: 117, dazu: Soundcheck 2, Materialien für Lehrerinnen und Lehrer 2015: 140 f.).

Im *Akkulturationsmotiv* werden Einflüsse zwischen traditioneller Musik aus Afrika und anderen Musikstilen thematisiert, wobei dieses Phänomen in Schulmusikbüchern mit unterschiedlichen Termini etikettiert wird: Neben den Bezeichnungen »Adaption«, »kulturelle Verschmelzung« oder »gegenseitige Bereicherung/Beeinflussung«, kommen Umschreibungen wie »Einflüsse zwischen Musikkulturen« ebenso vor wie die Bezeichnung von »Mischformen«, teilweise auch synonym verwendet zu »Weltmusik«. Der verbreitete Terminus »Weltmusik« wird für das vorliegende Motiv nicht verwendet, weil er „ein schillernder, mit semantischem Ballast beladener Begriff“ ist (Kautny 2010: 28 ff.). Zudem gab Britta Sweers auf einem Symposium zum Thema »Weltmusik« – *ein Missverständnis?* zu bedenken, dass »Weltmusik« von ihrem afrikanischen Kollegen anders definiert werde, nämlich als Bezeichnung für europäische Kunstmusik. »Weltmusik« werde also je nach Perspektive anders definiert: „Das Eigene wird ausgegrenzt, und alles andere ist Weltmusik“ (Sweers 2007a: 123).³⁰⁹ Anstelle von »Weltmusikmotiv« spreche ich vom »Akkulturationsmotiv« und folge damit den Autorinnen und Autoren des Schulbuches *Die Musikstunde 9/10* (1997), die im Hinblick auf die Veränderung traditioneller Musikkulturen durch internationale Popkultur von einem »Akkulturationsprozess« (*Die Musikstunde 9/10*, Kommentare, Klaviersätze, Kopiervorlagen 1997: 131) sprechen. Diese Bezeichnung scheint als zusammenfassender Oberbegriff für ebenjenes Phänomen am geeignetsten und am wenigsten vorbelastet zu sein.³¹⁰ In den Schulbuchbeispielen zum Akkulturationsmotiv sollen Klangbeispiele hinsichtlich typischer Elemente traditioneller Musik aus Afrika oder Elemente der Rock-Pop-/Jazzmusik analysiert werden, wobei die Intention der Autorinnen und

³⁰⁹ Sweers stellt in ihrem dort gehaltenen Vortrag verschiedene, auch verzerrte und missverständliche Illusionen evozierende Bedeutungen von »Weltmusik« gegenüber (Sweers 2007b: 60 ff.). Auch der Musikwissenschaftler Christian Esch kritisierte in seiner Vorrede zum Symposium die Bezeichnung »Weltmusik« als ein „vereinfachende[s] Etikett“ (Esch 2007: 8 f.).

³¹⁰ Das Begriffsverständnis von »Akkulturation« ist vielfältig. In diesem Kontext wird »Akkulturation« nicht personenbezogen verstanden, wie es etwa innerhalb der sozialwissenschaftlich orientierten Migrationsforschung (zur Unterscheidung verschiedener Stufen der Akkulturation von Migrantinnen und Migranten u. a. Auernheimer 2016: 81 ff.) oder der psychologischen Akkulturationsforschung der Fall ist (u. a. Zick 2010). Die Verwendung des Terminus »Akkulturation« im Akkulturationsmotiv bezieht sich auf Musik (aus Afrika) und meint die musikalische Zusammenführung von Elementen verschiedener Musikkulturen, genauer gesagt afrikanischer Musikkulturen und der Rock-Pop- oder Jazzmusik. Europäische Musiktraditionen im Sinne einer »abendländischen Musik« lassen sich nur in einem afrikabezogenen Schulbuchbeispiel aufzeigen, das daher als Einzelfall einzustufen ist: In *Spielpläne 2* (2006: 102 f.) wird anhand der Komposition *Mai Nozipo* von Dumisani Maraire aufgezeigt, inwieweit „Elemente seiner eigenen Kultur mit denen der europäischen Musiktradition in einer Art ‚cross-over‘“ verschmelzen (*Spielpläne 2*, L-Fundus 2006: 50, nahezu identisch: *Spielpläne 2* 2014: 206 f., dazu: *Spielpläne 2*, Lehrerband 2017: 59).

Autoren folgende ist: Die Lernenden sollen verschiedene Einflüsse zwischen musikalischen Stilen kennenlernen und die Veränderung traditioneller Musikkulturen durch internationale Rock-Pop- oder Jazzmusik nachvollziehen. Zuweilen werden Reflexionsanlässe über Akkulturationsprozesse im Allgemeinen geschaffen. Eine Besonderheit des Akkulturationsmotivs betrifft seine zeitliche Einordnung: Erstmals ist das Akkulturationsmotiv in einem Schulbuch aus dem Jahr 1997 enthalten.

Die Bezeichnung des Fokus als »räumliche Grenzüberschreitungen« resultiert aus der Analyse, dass *Grenzen* die drei Motive im Wesentlichen ausmachen. Mehr noch bedingen räumliche Abgrenzungen die drei Motive: Das Aufzeigen von Vielfalt etwa setzt Abgrenzungen notwendigerweise voraus, andernfalls wäre von einer Einheit zu sprechen. Gleiches gilt für (Kultur-)Begegnungen, für die Grenzen inhärent sind. Sowohl im Vielfalts- als auch im Kulturbegegnungsmotiv werden die räumlichen Grenzen durch Andersartigkeit und Fremdartigkeit bekräftigt. Im Akkulturationsmotiv ist im doppelten Sinne von einer räumlichen Grenzüberschreitung zu sprechen. Zum einen findet eine Begegnung zwischen Schülerschaft und Musikkulturen Afrikas statt, zum anderen sind Grenzüberschreitungen für die dargestellten Musikkulturen charakteristisch. Denn die jeweiligen Hörbeispiele enthalten sowohl Elemente traditioneller Musik aus Afrika als auch Elemente der Rock-Pop/Jazzmusik und zeigen somit räumliche Grenzüberschreitungen konkret auf. Die drei Motive – Vielfalts-, Kulturbegegnungs- und Akkulturationsmotiv – werden als ein eigener Fokus separiert, um so einer Gemeinsamkeit Rechnung zu tragen. Denn anders als in allen anderen Motiven kann hinsichtlich der Intentionen dieser drei Motive von einem Primärinteresse an afrikanischen Musikkulturen gesprochen werden. Das heißt, intendiert ist das Kennenlernen verschiedener Musikkulturen Afrikas um ihrer selbst willen. Im Vielfaltsmotiv ist der Afrikabezug zwar minimal, aber keineswegs irrelevant, trägt er doch zur Erweiterung des Vielfaltsaspekts bei. Im Kulturbegegnungs- und im Akkulturationsmotiv zeigt sich das Primärinteresse deutlicher. Die Intentionen beinhalten, einen Einblick in die »Musik aus Schwarzafrika«, in verschiedene afrikanische Musikkulturen und dezidiert in musikalische Stile zu ermöglichen, die sich aus verschiedenen Einflüssen zusammensetzen. Die Intentionen sind im Afrikabezug selbst begründet und stehen für sich. Innerhalb der *Motivverortung: Primärinteresse* (Kap. 14.4) werden die Schulbuchergebnisse zusammengefasst und weiterführende Forschungsfragen erörtert.

Schließlich ist mit Blick auf das Vielfalts- und das Akkulturationsmotiv anzumerken, dass beide Schnittstellen zum Ethikmotiv aufweisen. Diese Schnittstellen werden an anderer Stelle, im Anschluss an die Darlegung des Ethikmotivs, betrachtet (Kap. 15.4 und Kap. 15.5).

14.1 Vielfaltsmotiv

Charakteristikum:

Afrikabezug

Minimalismus: Ein Bezug zum afrikanischen Kontinent erfolgt rein visuell oder audiovisuell. Informationen zu den afrikabezogenen Inhalten sind äußerst minimal gehalten.

Unterrichtsaktion

Andersartigkeit | Audiovisuelle Zuordnung: Bei einem rein visuellen Afrikabezug ist keine Aufgabenstellung mit Referenz zum Foto vorhanden, bei einer audiovisuellen Darstellung sollen Hörbeispiele und Fotos (sowie mitunter kurze Beschreibungen) einander zugeordnet werden. Andersartigkeit wird sowohl visuell als auch sprachlich konstruiert.

Intention

Vielfaltscharakteristik: Die Schülerinnen und Schüler sollen einen (audio-)visuellen Eindruck von globaler Vielfalt bekommen. Der Afrikabezug erweitert lediglich den Vielfaltsaspekt.

Tabelle 12: Charakteristikum des Vielfaltsmotivs

14.1.1 Visueller Einblick in Vielfalt

Das Vielfaltsmotiv lässt sich unter anderem am Beispiel der Doppelseite *Instrumente und Instrumentenspiel* im Schulbuch *Sequenzen Musik Sek. I 5/6* (1976) konkretisieren (Sequenzen Musik Sek. I 5/6 1976: 38 f.). Zehn Fotos füllen diese Doppelseite nahezu aus, von denen eines einen nordafrikanischen Bezug aufweist. Abgebildet sind auf diesem Foto „Nordafrikaner bei geselligem Spiel auf einer Rubab (einem einfachen Streichinstrument)“ (Sequenzen Musik Sek. I 5/6, Lehrerband 1976: 89). Neben der geographisch undifferenzierten Bezeichnung (»Nordafrikaner«) fällt die Beschreibung des Instruments auf. Die Bewertung, es sei ein einfaches Streichinstrument, impliziert einen Vergleich zu komplexeren Streichinstrumenten und deutet auf Ansätze des Evolutionsmotivs hin (Kap. 12). Weitere Informationen zu diesem Bild, dem Musikinstrument Rubab oder der geographisch-kulturellen Einordnung der abgebildeten Instrumentalisten folgen nicht. Aus zwei Gründen hebt sich dieses Foto von den anderen Fotos ab: Während die anderen Musikerinnen und Musiker entweder festlich-förmlich oder leger gekleidet sind, erscheinen die Körper der Nordafrikaner mitunter nur leicht bedeckt. Sie sitzen barfüßig im Kreis auf Bastmatten auf dem Sandboden und im Hintergrund sind Ansätze einer Strohütte erkennbar (Sequenzen Musik Sek. I 5/6 1976: 38). Insofern impliziert das nordafrikanische Beispiel Andersartigkeit und Einfachheit, möglicherweise auch Fremdheit. Der Afrikabezug ist minimal und auf eine rein visuelle Darstellung beschränkt; diesbezügliche Aufgabenstellungen existieren im Schülerband nicht. Ein kurzer Impulstext ergänzt die zehn Fotos und gibt sogleich Anlass, von einem Vielfaltsmotiv sprechen zu können: „Menschen aller Zeiten und Völker spielten

und spielen Musikinstrumente“ (Sequenzen Musik Sek. I 5/6 1976: 38). Im Lehrerband kommt das Vielfaltsmotiv deutlicher noch zur Sprache, wenn etwa zu den Intentionen Folgendes aufgelistet ist: Die Schülerinnen und Schüler sollen lernen, „daß es eine Vielzahl von Möglichkeiten und Anlässen gibt, Instrumentenspiel zu betreiben; daß sich darin vielfältige Erscheinungen des gesellschaftlichen Lebens widerspiegeln“ (Sequenzen Musik Sek. I 5/6, Lehrerband 1976: 88 f.). Die verschiedenen Fotos, erklären die Autorinnen und Autoren weiter, seien hinsichtlich des Aspekts der Vielseitigkeit ausgewählt worden (Sequenzen Musik Sek. I 5/6, Lehrerband 1976: 89, Vielfaltscharakteristik).

Über die Vielfaltscharakteristik hinausgehend zeigt sich in diesem Beispiel eine übergeordnete Intention, die in ähnlicher Weise für einen anderen Ausschnitt desselben Schulbuches im Funktionsmotiv offengelegt wird (Kap. 12.2.2). Erneut sollen die Schülerinnen und Schüler zum instrumentalen Musizieren hingeführt werden, denn die Autorinnen und Autoren bezeichnen folgende Absicht als ein „Globalziel der Unterrichtseinheit“: Die Lernenden sollen befähigt werden, ‚mit Verstand‘ Instrumente zu spielen. Daher steht folgende Frage im Vordergrund: „Welche Instrumente möchtet ihr denn gern spielen und warum?“ (Sequenzen Musik Sek. I 5/6, Lehrerband 1976: 88 und 91). Angesichts dieses übergeordneten Ziels ist die Zusammenstellung der verschiedenen Fotos als ein Ausgangspunkt zu sehen, von dem aus zunächst die Assoziationen, Vermutungen und Deutungen der Schülerinnen und Schüler gesammelt werden. Hierzu erklären die Autorinnen und Autoren, das Panorama soll vielmehr in die Frage „nach den sozialen Bedingungen des Instrumentenspiels“ einführen: „Wer spielt ein Instrument, wer spielt welches, wer spielt keins?“ (Sequenzen Musik Sek. I 5/6, Lehrerband 1976: 90 f.). Dass also der Ursprung des einen Fotos in Nordafrika liegt, spielt keine bedeutende Rolle und wirkt daher nicht nur minimalistisch, sondern austauschbar. Auch den Namen und die Spielweise der abgebildeten Instrumente zu thematisieren, sei nicht die Intention dieser Unterrichtsphase, betonen die Autorinnen und Autoren. Stattdessen sollten die Lernenden allgemeinere Beobachtungen zusammentragen, etwa die Unterscheidung von solistischem und Gruppenspiel, von Orten und Gelegenheiten des Instrumentenspiels, von der Rolle des Publikums sowie die Vielfalt der Instrumentalisten: „Es spielen Menschen verschiedener Hautfarbe, junge und alte, männliche und (wenig!) weibliche“ (Sequenzen Musik Sek. I 5/6, Lehrerband 1976: 91). Ethnomusikologische Kenntnisse sind irrelevant. Mehr noch wird ethnomusikologischer Authentizität kaum Bedeutung beigemessen, wird doch der Lehrkraft die Option überlassen, selbst ein Tonband-Panorama mit Klangbeispielen zu den Bildern zusammenzustellen. Dass dies aufgrund der unpräzisen Angaben zum Foto und der geographischen wie kulturellen Großflächigkeit Nordafrikas zu Beliebigkeit führt, ist naheliegend.

Dieselbe Problematik betrifft auch ein zweites Schulbuchbeispiel, in dem auf einer Weltkarte zum Thema *Musikalische Besetzungen aus aller Welt* zwei Bilder Zaire (heute: Demokratische Republik Kongo) und Marokko zugeordnet sind, zu denen es lediglich folgende Anmerkung gibt: „Marokko Handtrommeln[,] Zaire Holztrompeten“. Klangbeispiele sind nicht vorhanden, stattdessen werden die Schülerinnen und Schüler aufgefordert, ein Musikbeispiel von Zuhause mitzubringen, „das zu einer dieser Abbildungen paßt“ (Musik-Kontakte, Bd. 1 1983: 128 f. und Musik-Kontakte, Bd. 1, Lehrerhandbuch 1984: 72). Das Kennenlernen charakteristischer musikalischer Besetzungsformen aus verschiedenen Teilen der Welt führen die Autorinnen und Autoren explizit als ein »Lernziel« auf. Dabei stehen nicht nur charakteristische musikalische Besetzungsformen im Vordergrund, sondern auch „ethnische Besonderheiten bei Instrumenten“ (Musik-Kontakte, Bd. 1, Lehrerhandbuch 1984: 72, Vielfaltscharakteristik). Der Vielfaltsaspekt ist somit implizit enthalten, sodass dieses Schulbuchbeispiel ebenfalls dem Vielfaltsmotiv zugeordnet wird. Fragwürdig bleibt indes, inwiefern von ‚ethnischen Besonderheiten‘ überhaupt gesprochen werden kann (Kap. 14.4). Zuletzt ist noch ein bedeutender Unterschied herauszustellen, der im Vergleich der beiden Fotos auffallend ist: Während die marokkanischen Instrumentalisten in langen weißen Gewändern dargestellt werden, tragen die Zairer nur Lendenschurze – letzteres ähnelt wiederum der Darstellung nordafrikanischer Instrumentalisten auf der oben beschriebenen Schulbuchdoppelseite in *Sequenzen Musik Sek. I 5/6* (1976).

Zur Intention, einen visuellen Einblick in Vielfalt zu geben, lassen sich weitere Schulbücher anführen: In *Dreiklang Musik 5/6* (1996: 91, dazu: *Dreiklang Musik 5/6*, Lehrerband 1996: 93 und 95) sind die Fotos einer Konzertsituation entnommen und unterscheiden sich daher von den vorausgegangenen. In *Musik um uns 2/3* (2013) soll den Schülerinnen und Schülern anhand der Doppelseite *Membranophone* „die Vielzahl der Instrumente und Klänge bewusst gemacht werden“. Die Djembe ist der Intention, einen visuellen Einblick zu bekommen, zuzuordnen, während die Talking Drum anhand einer DVD umfassender und zudem auditiv vorgestellt wird (*Musik um uns 2/3* 2013: 338 f., dazu: *Musik um uns 2/3*, [Materialband für Lehrerinnen und Lehrer] 2014: 195 f.). Abweichend zu allen anderen Schulbuchbeispielen sind für den Afrikabezug in *Soundcheck S II* (2008: 224 f.) einige Zusatzinformationen im dazugehörigen Lehrerband zu finden (*Soundcheck S II*, Materialien für Lehrerinnen und Lehrer 2009: 206 f.). Für vier weitere Belegstellen

ist ein Afrikabezug lediglich zu vermuten, denn zu den entsprechenden Fotos gibt es keinerlei Hinweise.³¹¹

14.1.2 Audiovisueller Einblick in Vielfalt

Neben der rein visuellen Ausrichtung umfasst das Vielfaltsmotiv auch die Intention, Vielfalt gleichermaßen visuell wie auditiv aufzuzeigen.

Vielfalt – Tänze und Instrumente der Welt

Im Schulbuch *palito 2* (2004) sind zwei Belegstellen enthalten, die das Thema *globale Vielfalt* sowohl visuell als auch auditiv aufgreifen. In den Kapiteln *Bewegung – Tanz* und *Musik-Instrumente* werden auf jeweils zwei Schulbuchseiten Tänze beziehungsweise Instrumente anderer Länder thematisiert. Die Darstellung *Von der Geschichte des Tanzes* enthält 18 als Rituale bezeichnete Tänze aus aller Welt, darunter drei des afrikanischen Kontinents: Ägyptischer Stocktanz, Zulu-Tanz aus Südafrika und Trommeltanz aus Westafrika (*palito 2* 2004: 22 f.). Die Aufgabenstellungen im Schülerband sind gleichzeitig als »Ziele« im Lehrerband ausgewiesen und weisen den Aspekt der Vielfalt wie folgt auf: Die Lernenden sollen zum einen „[u]nterschiedliche Tänzerinnen und Tänzer mit traditioneller Kleidung zu bestimmten Ländern und Regionen“ sowie zum anderen „[m]usikalische Höreindrücke geografischen Orten zuordnen“ (*palito 2*, Handbuch für Lehrerinnen und Lehrer 2006: 27, Vielfaltscharakteristik). Eine Andersartigkeit dieser traditionellen Rituale wird sprachlich mehrfach artikuliert, wenn etwa von »ethnischen Besonderheiten« und kulturellen Unterschieden die Rede ist, die Tanzrituale als unbekannt und ungewöhnlich bezeichnet oder die Höreindrücke als besonders und zuweilen fremd umschrieben werden (*palito 2*, Handbuch für Lehrerinnen und Lehrer 2006: 27, 29 und 35).³¹² Hingegen erweckt die Art der Darstellung nicht unmittelbar den Eindruck von Andersartigkeit, die für den Aspekt *Unterrichtsaktion* charakteristisch ist, da es sich im Unterschied zu den bereits erwähnten Schulbuchbeispielen (und zu denen, die im nächsten Teilaspekt dargelegt werden) nicht um Fotos der

³¹¹ Aufgrund fehlender Bildbeschreibungen ist eine eindeutige Zuordnung der folgenden Fotos, die meiner Einschätzung nach einen potenziellen Afrikabezug aufweisen, nicht möglich: *Musikkassette 5/6* (1980: 9; das Bild unten links), *Musikland 3* (1994: 184; das Bild mittig links) sowie zwei Auftaktseiten in *Soundcheck S II* (2008: 75; untere Reihe rechts und 105; untere Reihe mittig).

³¹² Auffallend ist im Vergleich der zusätzlichen Informationen zu diesen drei afrikanischen Tänzen, dass der ägyptische Stocktanz am genauesten beschrieben wird, während es im Absatz über den Zulu-Tanz eher um Zulumusik/südafrikanische Musik/Mbube im Allgemeinen geht und beim Gigbo-Trommeltanz ein allgemeingehaltener kurzer Einblick in Musik und Tanz in »schwarzafrikanischer Musikkultur« gegeben wird (*palito 2*, Handbuch für Lehrerinnen und Lehrer 2006: 33).

entsprechenden Kulturen handelt, sondern um Illustrationen in Form von Zeichnungen. Möglicherweise muss die Andersartigkeit gerade deswegen durch sprachliche Mittel betont werden.

Ähnliches gilt für die Doppelseite *Instrumente anderer Länder*, auf der zwar Abbildungen verschiedener Instrumente, nicht aber Fotos von Musikerinnen und Musikern aus Afrika abgebildet sind (palito 2 2004: 84 f.). Andersartigkeit kommt in diesem Schulbuchbeispiel insbesondere sprachlich zur Geltung und äußert sich erneut in der Hervorhebung von »Unterschieden« und der Gegenüberstellung zu »Bekanntem« (palito 2 2004: 84). Zu den »Zielen« dieser Doppelseite zählen unter anderem das Kennenlernen von Instrumenten anderer Länder, das Vergleichen zu »bekannten Instrumenten« sowie das Zuordnen der Instrumente zu den einzelnen Herkunftsländern (palito 2, Handbuch für Lehrerinnen und Lehrer 2006: 151). Dass es sich hierbei nur um einen verkürzten Einblick in globale Vielfalt handeln kann, wird an zwei Gesichtspunkten deutlich. Erstens sind die Hörbeispiele keine Originalquellen der jeweiligen Kulturen, sondern kurze Einspielungen zur Veranschaulichung der einzelnen Instrumentalklänge (palito 2, Handbuch für Lehrerinnen und Lehrer 2006: 332). Damit wird deutlich, dass die Vielfalt der Instrumentalklänge im Vordergrund steht und geographisch-kulturelle Einbettungen nachrangig scheinen. Zweitens wird der Afrikabezug nur in wenigen Anmerkungen abgehandelt und minimiert sich auf folgende vereinfachte Zuordnungen von Instrumenten aus Afrika: Darabuca – Türkei, Ägypten; Maracas – Afrika, Südamerika; Djembe – Afrika. Auf dem dazugehörigen Arbeitsblatt wiederum wird der afrikanische Kontinent nicht als Option für die Zuordnung eines Instruments berücksichtigt (palito 2, Handbuch für Lehrerinnen und Lehrer 2006: 151 und Arbeitsblatt 14).³¹³

³¹³ Weitere Schulbuchbeispiele können dem Vielfaltsmotiv zugeordnet werden, gleichwohl die Vielfaltscharakteristik mitunter weniger explizit oder gar nicht zur Sprache kommt. Für eine Zuordnung sprechen viele Parallelen zu den vorangegangenen Belegstellen, etwa der minimale Afrika-bezug, die Darbietung von Abbildungen und Hörbeispielen und mehrheitlich die Betonung von globalen Unterschieden. Daher sind folgende Schulbuchbeispiele hinsichtlich der Intention, einen audiovisuellen Einblick in Vielfalt zu geben, zu ergänzen: *Tänze – Symbole nationaler Identitäten* (Klangwelt – Weltklang 2 1993: 47), *Ensembles – Besetzungen* (Musik um uns 2 1993: 188, dazu: Musik um uns 2, Handbuch für Lehrerinnen und Lehrer 1993: 172, identisch: Musik um uns 2/3 1995: 243, dazu: Musik um uns 2/3, Handbuch für Lehrerinnen und Lehrer 1995: 205), *Vom Klang der Instrumente* (Musik um uns 1 2011: 228 f., dazu: Musik um uns 1, [Materialband für Lehrerinnen und Lehrer] 2011: 88 f.), *Instrumente – Werkzeuge der Musik* (Soundcheck 1 2012: 32 f., dazu: Soundcheck 1, Materialien für Lehrerinnen und Lehrer 2013: 34 ff.) sowie *Instrumente der Welt* (Musik um uns 2/3 2013: 340 f., dazu: Musik um uns 2/3, [Materialband für Lehrerinnen und Lehrer] 2014: 196 ff.). In *Musik erleben 5* (1998: 30) beinhaltet der Vielfaltsaspekt nicht nur das Aufzeigen von „Musik aus fremden Ländern“. Das Hörbeispiel von „Musik aus Afrika“ soll zugleich eine mündliche Tradierung veranschaulichen, während für Musik aus Russland, Griechenland und Mexiko passende Notationen abgedruckt sind (Musik erleben 5,

Vielfalt – Afrika als Sinnbild des Fremden?

Sechs weitere Schulbuchbeispiele werfen vermehrt Fragen über die Auswahl der Fotos und Hörbeispiele auf. Die These *Afrika als Sinnbild des Fremden?* ist bewusst provokativ formuliert, denn auffallend ist ein in verschiedenen Schulbüchern wiederkehrendes Muster: Neben einem einzigen afrikabezogenen Beispiel stehen ausschließlich Beispiele aus Europa oder teilweise den USA. Dabei stellt sich die Frage, warum auf ein afrikabezogenes Beispiel zurückgegriffen wird und welche Funktion diesem zukommt. Hinsichtlich des Aspekts der globalen Vielfalt ist zu vermuten, dass die entsprechenden Beispiele des afrikanischen Kontinents so »anders«, »un- gewohnt«, mitunter auch »fremd« empfunden werden könnten, dass sie in besonderem Maße geeignet scheinen, zu einer Veranschaulichung von Vielfalt beizutragen. Drei Beispiele werden herausgegriffen, um diese These zu untermauern.

In *Soundcheck 2* (2001) sind zum Thema *Rhythmus-Übungen* vier Fotos abgedruckt, die vorgegebenen Hörbeispielen zugeordnet werden sollen (*Soundcheck 2* 2001: 62). Neben einer historischen Handzeichnung (um 1570) von Dorfmusikanten und Spielleuten, einem Foto der Münchner Philharmoniker sowie von Heino in der ZDF-Hitparade ist ein Bild abgedruckt, zu dem im Lehrerband lediglich umschrieben wird: „Schwarzafrikanischer Tanz mit Trommeln und Gesang“ (*Soundcheck 2, Lernideen & Materialien* 2002: 101). Das dazugehörige Hörbeispiel heißt *Acholi Bwala Dance* von „afrikanische[n] Musiker[n]“ aus Uganda; nähere Angaben werden auch im Booklet nicht gegeben (*Soundcheck 2, Hörbeispiele* 2001: [keine Seitenangabe zu HB 135]). Ebenso wie die oben beschriebenen Bilder lässt sich dieser Afrikabezug mit den Stichworten Einfachheit und Andersartigkeit, aber auch Ländlichkeit und Tradition skizzieren (*Soundcheck 2* 2001: 62). Dass die Autorinnen und Autoren bei der Auswahl der Bilder und Hörbeispiele bewusst auf Klischees zurückgreifen, offenbaren sie selbst im Lehrerband. Ein Klischee ermögli- che ihrer Meinung nach eine einfachere Zuordnung und eine Fokussierung auf die jeweiligen Begründungen (*Soundcheck 2, Lernideen & Materialien* 2002: 101). Was eine solche Begründung beinhalten soll, bleibt unklar. Die Intention dieser Zusammenschau verschiedener Fotos wird im Lehrerband nicht in vergleichbarer Weise expliziert. Hinweise für ein Vielfaltsmotiv sind indessen im Schülerband enthalten, in dem einleitend auf „[u]nterschiedliche Kulturen“ und ihre „unterschiedliche[n] Rhythmen bzw. Grooves“ Bezug genommen wird (*Soundcheck 2* 2001: 62, Vielfaltscharakteristik).

Lehrerhandbuch 1998: 29 und 31). Einen rein auditiven Einblick in Vielfalt gibt die Zusammen- stellung von 20 Hörbeispielen unter dem Aspekt *Woher stammt diese Musik?* auf der Schulbuch- doppelseite *Stimmen der Welt* (im.puls 2 2019: 144, dazu: im.puls 2, Handbuch für die Lehrper- son 2020: XXV und 144 f.).

Ein ähnliches Muster ist in *palito 2* (2004) auf den Auftaktseiten des Kapitels *Musik-Instrumente* enthalten (*palito 2* 2004: 38 f.). Zwei von zehn Fotos sind geographisch gesehen einer »außereuropäischen« Kultur zuzuordnen; eines davon weist einen Bezug zum afrikanischen Kontinent auf (das andere zeigt „traditionelle japanische Trommler“). Abgesehen von dem einen Hinweis, es handele sich bei dem Foto um „afrikanische Trommler“, enthält der Lehrerband keinerlei Informationen zur Einordnung. Zehn Hörbeispiele werden angeführt, um die Klänge auf der CD den abgebildeten Instrumenten zuzuordnen. Einen Afrikabezug weist der „Westafrika“ zugeordnete Titel *Au village des femmes* von Madou Djembé auf (*palito 2* 2004, Handbuch für Lehrerinnen und Lehrer 2006: 66 und 346). Das Foto im Schülerband sticht im Vergleich zu den anderen Fotos erneut durch Andersartigkeit heraus: Vier Trommler und fünf hinter ihnen stehende Frauen (sowie ein Kind) tragen Kleidung aus traditionellen Stoffen, die Frauen Kleider, die Männer lange Röcke, ihr Oberkörper ist nicht bedeckt. Der sandige Boden sowie der Buschhintergrund sprechen für eine ländliche Umgebung (*palito 2* 2004: 38). Zur Intention dieser Auftaktseiten heißt es im Lehrerband, sie zeigen „eine Auswahl aus der großen Vielfalt der Instrumentenwelt und der Möglichkeiten, darauf Klänge zu erzeugen“ (*palito 2* 2004, Handbuch für Lehrerinnen und Lehrer 2006: 66).

Auf der Doppelseite *Vielfalt der Vokalmusik* in *Soundcheck S II* (2008) geht es um die Darbietung vielfältiger Erscheinungsformen von Vokalmusik und die Erweiterung vorhandener Erfahrungen der Schülerinnen und Schüler (*Soundcheck S II, Materialien für Lehrerinnen und Lehrer* 2009: 63). Zehn Fotos sind abgebildet, von denen sechs dem europäischen Kulturraum und drei dem US-amerikanischen zugeordnet werden können. Als zehntes Bild sind Aka Pygmäen abgebildet, die sich allein durch ihr Aussehen deutlich von den anderen Beispielen abgrenzen (*Soundcheck S II* 2008: 76 f.). Eine Andersartigkeit kommt auch in der Bildbeschreibung im Lehrerband deutlich zum Ausdruck: „Männer mit nacktem, leicht bemaltem Oberkörper und mit Rock aus Pflanzenfasern, barfuß auf der Erde vor einem Dschungelhintergrund tanzend, vermutlich kein Publikum“ (*Soundcheck S II, Materialien für Lehrerinnen und Lehrer* 2009: 64). Die Lernenden sollen nicht nur die Bilder beschreiben, sondern ebenso den Hörbeispielen zuordnen.

Drei weitere Schulbuchbeispiele, die zur Diskussion der These *Afrika als Sinnbild des Fremden?* herangezogen werden können, weisen zugleich ein zweites Motiv auf: Die Thematisierung von Eintonrompeten in *Banjo Musik 5/6* (1978: 16 f.) etwa zeigt einerseits ein Evolutionsmotiv auf (Kap. 12.1). Andererseits ist in der Hinsicht ein Vielfaltsmotiv enthalten, als die Vielfalt von Trompeteninstrumenten und ihrer

Klänge veranschaulicht werden soll (Banjo Musik 5/6, Lehrerband 1978: 24).³¹⁴ Dabei sind die Eintontrompeten das einzige »außereuropäische« Beispiel. Dasselbe gilt für zwei Auftaktseiten von Tanzkapiteln in verschiedenen *Dreiklang Musik 7/8*-Ausgaben.³¹⁵ In beiden Fällen soll die globale Vielfalt des Tanzes veranschaulicht werden, wobei jeweils nur ein Beispiel dem afrikanischen Kontext entnommen ist. Über die Zusammenhänge zwischen diesen beiden Schulbuchbeispielen und dem Körperbewegungsmotiv sind an anderer Stelle Vermutungen aufgestellt worden (Kap. 13.1.3). Warum als einziges »außereuropäisches« Beispiel auf Tänze aus Afrika zurückgegriffen wird, kann in diesem Rahmen nicht beantwortet werden. Erkennbar ist jedoch in beiden Belegstellen eine offenkundige Andersartigkeit des Afrikanischen, die den Vielfaltsaspekt erweitert.

14.2 Kulturbegegnungsmotiv

<p>Charakteristikum:</p> <p>Afrikabezug Ethnomusikologische Einführung: Musikinstrumente, Gesänge, Tänze, Rituale, soziale Kontexte sowie Prinzipien der Musik aus Afrika werden entweder in überblicksartigen Einführungen mit dem Titel »Musik in Schwarzafrika« oder in Einzeldarstellungen einiger afrikanischer Musikkulturen dargelegt.</p> <p>Unterrichtsaktion Fremdartigkeit Analytisches Hören: Afrikanische Musikkulturen werden als »fremd« beschrieben. Die Schülerinnen und Schüler sollen Hörbeispiele auf verschiedene Aspekte hin analysieren (Instrumentenklang und -techniken, Gesangsformen, musikalische Prinzipien). Mitunter folgen musizierpraktische Anweisungen.</p> <p>Intention <i>Kulturbegegnungscharakteristik:</i> Im Fokus steht die Intention, einen Einblick in afrikanische Musikkulturen zu erhalten. Dabei sollen die Lernenden einige Elemente afrikanischer Musikkulturen »erfahren« und »kennenlernen«.</p>
--

Tabelle 13: Charakteristikum des Kulturbegegnungsmotivs

14.2.1 Dem Fremden begegnen

Sowohl in *Musik hören, machen, verstehen 3* (1995) als auch in *Soundcheck 1* (1999) und *Soundcheck 1* (2012) sind mehrseitige Einführungen in die *Musik in Schwarzafrika* enthalten, die dem Kulturbegegnungsmotiv zuzuordnen sind (Musik hören,

³¹⁴ Identisch hierzu *Trompeteninstrumente* (Banjo Musik 5/6 1986: 68 f., dazu: Banjo Musik 5/6, Lehrerband 1987: 71 ff.)

³¹⁵ Vgl. hierzu die Schulbuchseiten *Tanzen, tanzen...* (Dreiklang Musik 7/8 1998: 104, dazu: Dreiklang Musik 7/8, Lehrerband 1998: 88) und *Tanzbegegnungen* (Dreiklang Musik 7/8 2011: 158 f., dazu: Dreiklang Musik 7/8, Handreichungen für den Unterricht 2011: 193 ff.).

machen, verstehen 3 1995: 114 ff., Soundcheck 1 1999: 168 ff. und Soundcheck 1 2012: 124 ff.). Gemeinsam ist diesen drei Schulbuchbeispielen ihr Einführungscharakter in die Musik „südlich der Sahara, dem eigentlichen Schwarzafrika“ (Musik hören, machen, verstehen 3 1995: 114), und der damit einhergehenden länderübergreifenden Zusammenschau verschiedener Aspekte »schwarzafrikanischer Musik« (Instrumente, bes. Trommeln, Gesang, Tänze, Prinzipien afrikanischer Musik, soziale Kontexte und Rituale). Analog ist nicht nur der bereits auf eine Einführung hinweisende Titel *Musik in Schwarzafrika*, sondern ebenso die Quantität der dafür vorgesehenen Schulbuchseiten (fünf-/ sechsstufig angelegt) und die Einbettung in gesonderte Kapitel mit den Titeln *Musik anderer Kulturen* (Musik hören, machen, verstehen 3 1995: 114) beziehungsweise *Begegnungen* (Soundcheck 1 1999: 168 und Soundcheck 1 2012: 124). Hinzuweisen ist außerdem auf eine entsprechende Fokussierung auf die westafrikanischen Länder Ghana und Nigeria, wohingegen die Auswahl in den beiden Soundcheck-Ausgaben auf weitere Beispiele aus Westafrika (Senegal und Guinea) sowie Südwestafrika (Angola) ausgeweitet ist.

Darüber hinaus weisen die jeweiligen Unterrichtsaktionen der drei Schulbuchbeispiele Parallelen auf. Verschiedene Hörbeispiele sollen im Hinblick auf Aspekte wie Klangentstehung und Bestimmung von Musikinstrumenten sowie das Erkennen pentatonischer Skalen hin analysiert werden. Außerdem schließen musizierpraktische Aufgaben an, darunter das Mit- oder Nachsingen, das Ausüben von Bewegungsmustern, das Einüben eines Tanzes oder einer instrumentalen Begleitung. Identisch ist diesen drei Schulbuchbeispielen ebenfalls die Vermutung, »afrikanische Musik« sei den Schülerinnen und Schülern fremd. Diese Annahme lässt sich insbesondere aus den Intentionen der Autorinnen und Autoren ableiten: Die Einführung in *Musik in Schwarzafrika* soll zum einen „einen verbindlichen und gleichzeitig lustvollen Einstieg in die schwarzafrikanische Musik ermöglichen“, während für „einen tieferen Einstieg“ auf Volker Schütz' Publikation *Musik in Schwarzafrika* (1992) verwiesen wird (Musik hören, machen, verstehen 3, Handbuch für Lehrerinnen und Lehrer 1995: 102).³¹⁶ Implizit kommt hierbei zur Sprache, es handle sich um eine erste Begegnung mit »schwarzafrikanischer Musik«, was durch die Einleitung im Schülerband und die Offenlegung eines „einseitige[n] Bild[es]“ unterstrichen wird. Dort heißt es: „Afrika: geheimnisvolle Rituale und Zauber, dumpfe Trommeln, ekstatische Tänze, wilde Tiere. So oder ähnlich ist unsere Vorstellung von einem Kontinent, den wir meist nur aus dem Reiseprospekt kennen.

³¹⁶ Im Übrigen wird in der älteren – nicht aber in der neueren – Soundcheck-Ausgabe auch auf diesen Materialband von Volker Schütz hingewiesen (Soundcheck 1, Handbuch für Lehrerinnen und Lehrer 1999: 127).

Wenn man Afrikaner persönlich kennenlernt, mit ihnen redet, lacht, tanzt oder ihrer Musik lauscht, dann verändert sich dieses einseitige Bild“ (*Musik hören, machen, verstehen* 3 1995: 114).

Demgegenüber nennen die Autorinnen und Autoren der beiden Soundcheck-Ausgaben explizit, die Lernenden begegneten afrikanischer Musik zum ersten Mal und konkretisieren ihre Intention wie folgt: „Bei dieser ersten Begegnung mit dem afrikanischen Kulturkreis [sic!] sollen die Schülerinnen und Schüler eine grobe Vorstellung vom Wesen der Musik bekommen“ (Soundcheck 1, Handbuch für Lehrerinnen und Lehrer 1999: 125 sowie Soundcheck 1, Materialien für Lehrerinnen und Lehrer 2013: 139, Kulturbegegnungscharakteristik). Diese Intention schließt wiederum die Annahme ein, Schülerinnen und Schüler hätten zuvor keine genauere Vorstellung und Musik aus Afrika sei ihnen fremd. Der Aspekt der Fremdheit wird, erneut identisch mit der Darstellung in *Musik hören, machen, verstehen* 3 (1995), einleitend auch im Schülerband aufgegriffen. Dort wird die Geschichte eines europäischen Rocks Schlagzeugers umrissen, der in Ghana bei einem Dorffest improvisiert und aufgrund der Unwissenheit von »afrikanischer Trommelsprache« eine sinnfreie Erzählung dargeboten hätte (Soundcheck 1 1999: 168 und Soundcheck 1 2012: 124).³¹⁷

14.2.2 »Erfahrungen machen« und Aspekte afrikanischer Musikkulturen »kennenlernen«

Im Unterschied zu den vorangegangenen Schulbuchbeispielen liegt der Fokus in den folgenden Belegstellen nicht auf allgemeinen Einführungen in die *Musik in Schwarzafrika*, sondern spezifischer auf einzelnen afrikanischen Musikkulturen – nur in einem Beispiel wird der Blick zur Vorstellung eines Trommeltanzes länder- und kulturenübergreifend auf »Westafrika« ausgeweitet. Das Charakteristikum des Kulturbegegnungsmotivs ist indes in gleicher Weise enthalten. Eine Gemeinsamkeit besteht folglich auch in den jeweilig geäußerten Intentionen (Kulturbegegnungscharakteristik), die den bereits aufgeführten Schulbuchbeispielen entsprechen, etwa einen Einstieg in afrikanische Musikkulturen zu ermöglichen, dem Fremden zu begegnen und eine grobe Vorstellung von einer anderen Musikkultur zu bekommen. Zusätzlich führen nachstehende Autorinnen und Autoren mehrfach an, die Lernenden sollten verschiedene Aspekte »erfahren« und »kennenlernen«,

³¹⁷ Parallelen zu den vorangegangenen Schulbuchbeispielen zeigen sich in *Musicassette 10B* (2000), in dem eines von vier Kapiteln zur *Musik aus Afrika* gestaltet ist. Da es zu diesem Schulbuch keinen Lehrerband gibt, lässt sich die Vermutung eines Kulturbegegnungsmotivs nicht gesichert darlegen. Dennoch sind Parallelen zu den Aspekten *Afrikabezug* und *Unterrichtsaktion* vorhanden. Ungewöhnlich ist der Umfang des Kapitels, das auf 14 Schulbuchseiten einen Einblick in *Musik aus Afrika* gibt.

wodurch eine Konkretisierung vorgenommen wird. Eine gesonderte Betrachtung ebendieser Intentionen wird im Folgenden fokussiert.

Innerhalb des Kapitels *Begegnungen in Hauptsache Musik 7/8* (1995) sind zwei afrikabezogene Doppelseiten enthalten: Zum einen werden *Musiker in Gambia, Westafrika* mit ihren jeweiligen Musikinstrumenten vorgestellt, zum anderen geht es um die Einführung in *Cou-Cou – ein[em] Trommeltanz aus Westafrika* (*Hauptsache Musik 7/8* 1995: 24 ff.). Während das gesamte Kapitel *Begegnungen* darauf abzielt, „Erfahrungen mit vertrauter und fremder Musik“ zu vermitteln, dienen diese zwei Doppelseiten als Exempel »fremder Musik«. Denn die Autorinnen und Autoren schreiben ausdrücklich diesen Seiten die Aufgabe zu, „eine vorsichtige Annäherung an eine uns fremde, außereuropäische Musikkultur“ zu versuchen. Außerdem wird für die Doppelseite *Musiker in Gambia, Westafrika* die Intention expliziert, die Schülerinnen und Schüler „beschäftigen sich [...] mit fremdartiger Musik – anhand typischer Beispiele aus der westafrikanischen Musikkultur“ (*Hauptsache Musik 7/8, Lehrerband* 1996: 7 und 43). Die vage Formulierung einer »vorsichtigen Annäherung« ähnelt den oben herausgearbeiteten Intentionen, einen Einstieg in eine fremde Musikkultur oder eine erste Begegnung mit ihr zu ermöglichen (Kulturbegegnungscharakteristik). Ebenso sprachlich vergleichbar sind die Intentionen, eine grobe Vorstellung vom Wesen der Musik zu bekommen (s.o.) und einen Einblick in einige wesentliche Struktur- und Verlaufsprinzipien zu erhalten (*Hauptsache Musik 7/8, Lehrerband* 1996: 43). Darüber hinaus geht es in dem Schulbuch *Hauptsache Musik 7/8* (1995) zum einen um das »Kennenlernen« ausgewählter Aspekte afrikanischer Musikkulturen: Kennengelernt werden sollen auf der ersten Doppelseite „einige typische westafrikanische Musikinstrumente und ihre Verwendung“ und auf den folgenden zwei Schulbuchseiten „klangliche Möglichkeiten afrikanischer Trommeln und die zugehörigen Spielweisen“ sowie „einige afrikanische Originalrhythmen und die wichtigsten rhythmischen Gestaltungsprinzipien afrikanischer Musik“ (*Hauptsache Musik 7/8, Lehrerband* 1996: 43 und 47).³¹⁸ Zum anderen kommt der Terminus »Erfahrung« erneut zur Sprache: Die Schülerinnen und Schüler sollen „Erfahrungen mit einem originalen Stück westafrikanischer Musik“ machen (*Hauptsache Musik 7/8, Lehrerband* 1996: 47).³¹⁹

³¹⁸ Zum letztgenannten s. a. Kap. 13.2.3. Außerdem beinhaltet die Auflistung von Intentionen zu der Doppelseite *Musiker in Gambia, Westafrika* die Auseinandersetzung mit eigenen Vorurteilen über afrikanische Musik, hierzu Kap. 15.3.

³¹⁹ Die vier Schulbuchseiten sind in einer reduzierten Fassung – auf eine Doppelseite minimiert – in den Schulbüchern *Spielpläne 7/8* (1997) und *Spielpläne kompakt 7–10* (2010) aufgenommen worden, wobei die in *Hauptsache Musik 7/8* (1995) noch offen gelegten Intentionen ebenfalls gekürzt werden. Als Intentionen ableiten lassen sich in den beiden neueren Ausgaben erstens allgemein die Auseinandersetzung mit fremdartiger Musik (*Spielpläne 7/8, Lehrerband* 1998:

Ähnliches zeigt sich an einem Beispiel aus dem Schulbuch *Dreiklang Musik 7/8* (1998): Innerhalb des Kapitels *Die ganze Welt ist voll Musik* wird auf einer Doppelseite *Musik und Tanz bei den Senufo* vorgestellt, anhand derer die Lernenden „einen Einblick in die Musikkultur einer afrikanischen Volksgruppe“ erhalten sollen (Dreiklang Musik 7/8 1998: 34 f. und Dreiklang Musik 7/8, Lehrerband 1998: 28). Dass die Musikkultur der Senufo als »fremd« vorausgesetzt wird, legen die Autorinnen und Autoren in ihren auf das gesamte Kapitel bezogenen Anmerkungen explizit offen (Dreiklang Musik 7/8, Lehrerband 1998: 28). Identisch zu dem vorherigen Schulbuchbeispiel beziehen sich die darüber hinaus genannten Intentionen auf das »Kennenlernen« bestimmter Aspekte sowie auf »Erfahrungen machen«. Die Schülerinnen und Schüler sollen unter anderem den „Aufbau und [die] Funktion eines Xylophons afrikanischer Bauart kennen[lernen]“ und einige Aspekte der Musikkultur »erfassen«. Außerdem stellt die Autorenschaft die Möglichkeit „der sinnlichen (kognitiven) Erfahrung von »fremder« Musik“ heraus, wobei nur oberflächlich deutlich wird, was damit gemeint sein mag. Einen Anhaltspunkt zur Klärung des Terminus »sinnliche (kognitive) Erfahrung« bietet letztlich der Kommentar, das Material eigne sich weniger zum aktiven Musizieren „als zum Hineinhören bzw. »Sich-Hineinfühlen« in Musik eines afrikanischen Kulturkreises“ (Dreiklang Musik 7/8, Lehrerband 1998: 28 f.).³²⁰

110, dazu: Spielpläne 7/8 1997: 172 f.) sowie zweitens das Nahebringen der „originale[n] Musikkultur Afrikas“ als der „Anfang einer Begegnung mit afrikanischer Lebenswelt und ihrer Musik“ (Spielpläne kompakt 7–10, L-Fundus 2012: 132, dazu: Spielpläne kompakt 7–10 2010: 274 f.).

³²⁰ Folgende Schulbuchbeispiele zeigen ebenfalls das Kulturbegegnungsmotiv auf: *Musik in Afrika: Musik der Hamar* (Spielpläne Musik 7/8 1986: 138 ff., dazu: Spielpläne Musik 7/8, Lehrerband 1992: 105 f. sowie identisch: Spielpläne Musik 2 1991: 240 ff., dazu: Spielpläne Musik 2, Lehrerband 1995: 172 und 176 ff.; auf die Hörbeispiele folgen keine Aufgabenstellungen, stattdessen sozio-ökonomische und sozio-kulturelle Fragen am Ende), *Gumboot-Tanz* (palito 3 2005: 44 f., dazu: palito 3, Handbuch für Lehrerinnen und Lehrer 2006: 64; der Aspekt *Fremdartigkeit* wird nicht fokussiert), *Afrika – Ghana* (Dreiklang Musik 7/8 2011: 88 f., dazu: Dreiklang Musik 7/8, Handreichungen für den Unterricht 2011: 112 f.) und *Die Kora aus Westafrika* (Musikbuch 1 2012: 134 ff., dazu: Musikbuch 1, Handreichungen für den Unterricht 2012: 62 ff.). Aufgrund der Parallelen zu den vorausgegangenen Schulbuchbeispielen ist dem Kulturbegegnungsmotiv auch folgender Zweifelsfall zuzuordnen: *Afrika – Hocket-Musik in Afrika* (Soundcheck S II 2008: 119, dazu: Soundcheck S II, Materialien für Lehrerinnen und Lehrer 2009: 89).

14.3 Akkulturationsmotiv

Charakteristikum:

Afrikabezug

Verschmelzung »(traditioneller) afrikanischer Musik« mit anderen Musikstilen: Die afrikabezogenen Musikbeispiele sind durch eine Verschmelzung verschiedener Stil-Elemente gekennzeichnet. Sie enthalten sowohl Elemente traditioneller Musik aus Afrika als auch solche der Rock-Pop- oder Jazzmusik. In den meisten Fällen werden die Musikbeispiele mit einer Gegenüberstellung von Tradition und Moderne/Akkulturation kontextualisiert.

Unterrichtsaktion

Analytisches Hören: Die Schülerinnen und Schüler sollen die afrikabezogenen Klangbeispiele analysieren und typische Elemente traditioneller Musik aus Afrika und/oder Elemente der westlichen Rock-Pop- oder Jazzmusik aufzeigen.

Intention

Akkulturationscharakteristik: Die Schülerinnen und Schüler sollen verschiedene Einflüsse zwischen musikalischen Stilen kennenlernen und die Veränderung traditioneller Musikkulturen durch internationale Rock-Pop- oder Jazzmusik nachvollziehen. Mitunter soll über Akkulturationsprozesse im Allgemeinen reflektiert werden.

Tabelle 14: Charakteristikum des Akkulturationsmotivs

Im Schulbuch *Tonart Oberstufe* (2009) ist das Akkulturationsmotiv gleich zweimal innerhalb des Kapitels *Musik nach 1950 – Einflüsse anderer Kulturen* enthalten: Zum einen geben drei Schulbuchseiten unter dem Titel *Pure African Tradition* einen Einblick in *Ethnische Einflüsse im Jazz* (Tonart Oberstufe 2009: 242 ff.).³²¹ Im Fokus steht der Jazz-Musiker Abdullah Ibrahim, der in Kapstadt aufwuchs und im Alter von knapp 30 Jahren zunächst nach Europa, danach in die USA auswanderte. Bevor auf seine Komposition *Mannenberg* eingegangen wird, beschreiben die Autorinnen und Autoren die Existenz vielfältiger Musikstile in Kapstadt – Ibrahim sei daher „schon in seiner Kindheit Musik ganz verschiedener Art“ begegnet. Trotz dieser Vielfalt ließen sich einige wiederholende Elemente „als typisch für schwarzafrikanische Musik“ herausstellen, die für die spätere Höranalyse die Grundlage bilden (Tonart Oberstufe 2009: 242). Die Freiheitshymne *Mannenberg* enthält sowohl Jazz-Elemente als auch einige Charakteristika südafrikanischer Musik: „Das Stück

³²¹ Afrikabezogene Materialien, die im Kontext des Themas Jazz vorkommen und seine Wurzeln veranschaulichen sollen, werden in der Schulbuchanalyse nicht berücksichtigt (Kap. 2.3.2). Dieses Schulbuchbeispiel aus *Tonart Oberstufe* (2009) steht zwar auch im Kontext des Themas Jazz, wird aber aus anderen Gründen analytisch berücksichtigt: Weder geht es hierbei um eine kurze Einführung in die Ursprünge des Jazz noch um einen knappen Verweis auf die Verschleppung afrikanischer Sklaven in die USA. In diesem Schulbuchbeispiel wird nicht nur auf Afrika verwiesen, sondern detailreiche Informationen dargelegt. Der Fokus liegt auf einen aus Südafrika stammenden Jazz-Musiker, der in seinen Kompositionen Jazzelemente mit südafrikanischen Ausdrucksformen verbindet. Eingebettet wird diese Präsentation in musikkulturelle und politische Hintergründe der Republik Südafrika.

ist ein Ergebnis von Ibrahims Anstrengungen, innerhalb der Jazztradition eine authentische südafrikanische Ausdrucksform zu finden, indem er südafrikanische Musikformen (Marabi, Mbaqunga, Langarm) in amerikanischen Jazzrock einfügte“ (Tonart Oberstufe, Lehrerband 2009: 190). Nach einem Informationstext über den historischen und politischen Hintergrund dieser Freiheitshymne sollen die Schülerinnen und Schüler den Beginn sowie den Schluss der Originalaufnahme hören und dabei festhalten, welche Elemente afrikanischer Musik ihnen begegneten (Tonart Oberstufe 2009: 243 f.). Diese Sondierung von »typischen Elementen« kommt auch in anderen Schulbuchbeispielen vor und bildet somit ein wesentliches Merkmal des Akkulturationsmotivs. Hinweise zur Intention dieser Schulbuchseiten sind im Lehrerband zu *Tonart Oberstufe* (2009) enthalten, in dem die Autorinnen und Autoren das Erfassen von Akkulturationsprozessen wie folgt beabsichtigen: „Die S[chülerinnen und Schüler] erkennen, wie Traditionen ethnischer Musik auf Musiker des Jazz Einflüsse ausübten“ (Tonart Oberstufe, Lehrerband 2009: 189, Akkulturationscharakteristik).³²²

Zum anderen enthält das Schulbuch *Tonart Oberstufe* (2009) innerhalb des Kapitels *Musik nach 1950 – Einflüsse anderer Kulturen* zwei ähnlich aufbereitete Doppelseiten zum Thema *Ethnische Einflüsse in der Popmusik*, für das auf Raï-Musik zurückgegriffen wird (Tonart Oberstufe 2009: 246 ff.).³²³ Unter dem Titel *Improvisation aus dem Bauch* wird traditioneller und moderner Raï am Beispiel von Cheikha Rimitti und Cheb Khaled gegenübergestellt. Letzterer sei dafür bekannt, zahlreiche aktuelle Musikstile mit dem traditionellen Raï zu kombinieren (Tonart Oberstufe 2009: 249). Erneut werden typische Elemente eines Musikstils – hier des traditionellen Raï – aufgelistet, die von den Schülerinnen und Schülern in zwei Hörbeispielen von Rimitti und Khaled analysiert werden sollen. Ebenso sollen die beiden Lieder miteinander verglichen, das Frauenbild beider beschrieben und mit der im Westen verbreiteten Vorstellung von der Rolle der Frau im Islam in Verbindung gebracht werden. Mehr noch sollen übergeordnete Gründe für das Bemühen der Raï-Musiker, aktuelle westliche Musikstile in ihre Musik zu integrieren, genannt werden (Tonart Oberstufe 2009: 247 und 249). Explizit als »Lernziel« formulieren die Autorinnen und Autoren, die Musik Raï und deren Mischform mit

³²² Nahezu identisch ist folgendes Schulbuchbeispiel gestaltet: *Pure African Tradition – Abdullah Ibrahims Klavierspiel* (Tonart Sekundarstufe II 2015: 187 ff., dazu: Tonart Sekundarstufe II, Lehrerband 2016: 105).

³²³ Eine nahezu identische Aufmachung findet sich hier: *Gegen fundamentalistische Gebote – Raï in Algerien und Frankreich* (Tonart Sekundarstufe II 2015: 218 ff., dazu: Tonart Sekundarstufe II, Lehrerband 2016: 123 ff.).

Popmusik kennenzulernen (Tonart Oberstufe, Lehrerband 2009: 191, Akkulturationscharakteristik).³²⁴

Ebenso sind in *Dreiklang Musik 7/8* (2011) innerhalb des Kapitels *Musik ohne Grenzen* zwei Beispiele für ein Akkulturationsmotiv enthalten, erneut eines mit Bezug auf Subsahara-Afrika und ein weiteres mit Bezug auf Nordafrika: Allgemein zu diesem Kapitel heißt es, es erfülle mit seinem musikethnologischen Akzent unter anderem die Funktion, „Einflüsse zwischen musikalischen Kulturen im Verlauf der jüngeren Musikgeschichte auf[zuzzeigen]“ (*Dreiklang Musik 7/8, Handreichungen für den Unterricht 2011: 9*). Auf der Doppelseite *Afrika – Ghana* wird nach der Darstellung traditioneller Musik in einem Satz auf die Musikrichtung *Highlife* verwiesen, der „[a]us dem Zusammenspiel von einheimischen und europäischen Instrumenten sowie aus der Verbindung von traditionellen Rhythmen mit dem Jazz entstand“. Die Schülerinnen und Schüler sollen in einem Hörbeispiel sowohl europäische als auch afrikanische Instrumente und letztlich stilistische Merkmale des *Highlife* erkennen (*Dreiklang Musik 7/8 2011: 89*, dazu: *Dreiklang Musik 7/8, Handreichungen für den Unterricht 2011: 112 f.*, Akkulturationscharakteristik).

Die in demselben Kapitel enthaltene Doppelseite *Orient – Arabische Musik* zielt gleichermaßen auf die Darlegung von Akkulturationsprozessen ab und möchte im oben genannten Sinne Einflüsse zwischen musikalischen Kulturen aufzeigen (*Dreiklang Musik 7/8, Handreichungen für den Unterricht 2011: 9*). Zur Doppelseite konkretisieren die Autorinnen und Autoren, es gehe um eine „Begegnung mit historischer und gegenwärtiger arabischer Musik“, um das Kennenlernen traditioneller Instrumente sowie um das „Erkennen der Besonderheiten des arabischen Gesangsstils“ (*Dreiklang Musik 7/8, Handreichungen für den Unterricht 2011: 110*). Ähnlich zu den Unterrichtsaktionen der vorangegangenen Schulbuchbeispiele sollen die Lernenden ebenfalls einige Klangbeispiele hörend analysieren, darunter auch das Lied *Banat* des ägyptischen Sängers Mohamed Mounir. Seine Musik sei charakteristisch für eine Fusion von arabischen und europäischen Elementen (*Dreiklang Musik 7/8 2011: 87*).

Dem Akkulturationsmotiv sind weitere Schulbuchbeispiele zuzuordnen, die zusammenfassend folgende sind: Im Schulbuch *Die Musikstunde 7/8* (2004) soll anhand eines Vergleiches des südafrikanischen Liedes *Mbube* von Solomon Linda und *The Lion Sleeps Tonight* von George Weiss auf Akkulturationsprozesse aufmerksam gemacht werden. Dabei ist beabsichtigt, „das Spannungsverhältnis zwischen älterer,

³²⁴ Nur die Autorinnen und Autoren des Schulbuches *Tonart Oberstufe* (2009) verwenden in zwei der hier aufgeführten Beispiele explizit den Terminus »Lernziel« (Tonart Oberstufe, Lehrerband 2009: 191 und 185, s. u.). Alle Schulbuchbeispiele überblickend handelt es sich um Ausnahmen, sodass auf eine separierte Darstellung dieser Einzelfälle und ein gesondertes Kapitel »Akkulturation als Ziel« verzichtet wird.

ursprünglicher Folklore und modernen, von internationaler Popmusik beeinflussten Versionen desselben Materials [zu] erfahren“ sowie solcher Art Einflüsse nachzuvollziehen und zu beurteilen (Die Musikstunde 7/8 2004: 38 f., dazu: Die Musikstunde 7/8, Materialien für Lehrerinnen und Lehrer 2004: 41 und 44 ff.). In *Spielpläne 3* (2008) sollen Akkulturationsprozesse entlang verschiedener Hip-Hop-Beispiele aus Deutschland, Nepal und dem Senegal veranschaulicht und spezifische Elemente (differenziert in global vs. regional) erarbeitet werden. Im Fokus steht hierbei die Absicht, deutlich zu machen, „dass die Globalisierung die musikalische Vielfalt nicht zwingend zerstört, sondern sie auch fördern kann“ (Spielpläne 3 2008: 204 f., dazu: Spielpläne 3, L-Fundus 2008: 103, identisch: Spielpläne kompakt 7–10 2010: 278 f., dazu: Spielpläne kompakt 7–10, L-Fundus 2012: 134). In geringerem Umfang ist das Akkulturationsmotiv im Schulbuch *Musikbuch 1* (2012) enthalten, in dem innerhalb des Kapitels *Die Kora aus Westafrika – Die eigene und eine fremde Musikkultur erkunden* das Musikstück *Tilliboyo* auf die Darlegung von Akkulturationsprozessen ausgerichtet ist. Das Hörbeispiel ist eine gemeinsame Aufnahme des Kora-Spielers Foday Musa Suso mit dem Kronos-Quartett (Musikbuch 1 2012: 143).³²⁵ Ähnlich zu dem vorangegangenen Schulbuchbeispiel steht auch in diesem die Intention im Vordergrund, bei den Schülerinnen und Schülern „ein Bewusstsein dafür [zu] entwickeln, wie Kulturtransfer die musikalischen Gestaltungsmöglichkeiten ausweitet“ (Musikbuch 1, Handreichungen für den Unterricht 2012: 65). Und schließlich wird in *Musik um uns, Sekundarstufe II* (2017) ein Lied der mauretanischen Sängerin Noura Mint Seymali als Hörbeispiel dargeboten, das beschrieben und musikästhetisch beurteilt werden soll. Das Charakteristische ihrer Musik sei die Verbindung von mauretanischen Liedern und Texten mit Elementen aus der Rock- und Funkmusik (Musik um uns, Sekundarstufe II 2017: 139). Ausgehend von diesem Hörbeispiel soll über Weltmusik im Allgemeinen, über „ihre Stellung in der deutschen und internationalen Kulturlandschaft“ reflektiert und eine eigene Meinung begründend dargelegt werden (Musik um uns, Sekundarstufe II, Lehrermaterialien 2018: 184 f.).

Neben diesen eindeutig zuzuordnenden Schulbuchmaterialien existieren weitere, in denen zwar Akkulturationsprozesse zum Thema, dahingehend aber keine Intentionen geäußert werden. Dies gilt für mehrere Schulbuchseiten der siebenseitigen Einheit *Musik aus Mali – zwischen Tradition und Moderne*. Schon der Titel weist

³²⁵ In diesem Zusammenhang deutet ein weiterer Aspekt auf ein Akkulturationsmotiv hin: Ein Hörbeispiel der ghanaischen Highlife-Musik zeigt die Verbindung zwischen traditionellen und popmusikalischen Instrumenten auf und am Beispiel des Musikers Djelifily Sako wird das Spielen der Kora in einer Jazzband beschrieben (Musikbuch 1 2012: 135 f., dazu: Musikbuch 1, Handreichungen für den Unterricht 2012: 62).

auf eine Thematisierung von Akkulturationsprozessen hin. Überschneidungen zwischen Tradition und Moderne werden erstens in der einleitenden Schulbuchseite genannt (Soundcheck 2 2014: 138). Zweitens wird ein international bekannter Musiker Malis namens Salif Keita vorgestellt, der traditionelle Mande-Musik mit europäischem und nordamerikanischem Pop, Funk und Jazz in seinem künstlerischen Schaffen zusammenführe (Soundcheck 2 2014: 141). Drittens geht es um *Leo Keita – ein malischer Musiker in Deutschland* und der Verschmelzung von traditionellen Rhythmen mit Jazz und Sahel-Blues (Soundcheck 2 2014: 142). Und viertens werden ähnliche akkulturationsbezogene Aspekte am Beispiel des Friedensongs *Mali-Ko* erwähnt (Soundcheck 2 2014: 144). Intentionen zeigen die Autorinnen und Autoren im Lehrerband nicht auf, sodass keine Akkulturationscharakteristik belegt werden kann (Soundcheck 2, Materialien für Lehrerinnen und Lehrer 2015: 171 ff.). Allerdings liegen Parallelen zu anderen Schulbuchbeispielen des Akkulturationsmotivs vor.³²⁶

14.4 Motivverortung: »Primärinteresse«

Die Gemeinsamkeit der drei im Fokus *Räumliche Grenzüberschreitungen* aufgezeigten Motive wird erst im Vergleich zu allen anderen Motiven deutlich: In keinem der anderen Motive beinhaltet die Intention ein vergleichbares primäres Interesse am Afrikabezug. Vielmehr dient der Afrikabezug in anderen Motiven zur Thematisierung von Migrationssituationen in der Bundesrepublik (Migrationmotiv im weiteren Sinne), zur Veranschaulichung von Vergangenen der ‚eigenen‘ Kultur (Evolutionmotiv, Funktionsmotiv), zur Förderung der musizierpraktischen Eigentätigkeit-, Fähig- und Fertigkeiten (Körperbewegungs-, Rhythmus-, Experiment-, Animationsmotiv) oder zur Initiierung von Einstellungs- und Handlungsänderungen (Ethikmotiv); allein das Musiziermotiv enthält eine dezidiert afrikabezogene Intention, die jedoch auf die Reproduktion eines Praxisbeispiels eingegrenzt ist. Vergleichend hierzu zeigen die Motive des vierten Fokus *Räumliche Grenzüberschreitungen* Intentionen auf, die auf ein spezifisches Afrika-Interesse schließen lassen: Im Kulturbegegnungs- und im Akkulturationsmotiv liegt der Fokus dezidiert darauf, einen Einblick in Musik aus Afrika zu bekommen – erstens in die »Musik aus Schwarzafrika«, zweitens in verschiedene afrikanische Musikkulturen und drittens

³²⁶ Ansätze des Akkulturationsmotivs sind auch in weiteren Schulbüchern enthalten, jedoch sind über den Afrikabezug hinaus kaum Hinweise zu den Kriterien *Unterrichtsaktion* und *Intention* abzuleiten: Das Duo Amadou und Mariam aus Mali (Basiswissen Musik 2012: 71), die Gruppe Osibisa (Musik um uns 2/3, Neubearbeitung 2002: 150, hierzu: Musik um uns 2/3, Neubearbeitung, Materialband für Lehrerinnen und Lehrer 2002: 55) sowie verschiedene Afrikabezüge innerhalb des Kapitels *Zur Entwicklung von Regionalstilen* (Duden Musik, Lehrbuch S II 2006: 428 ff.).

dezidiert in musikalische Stile, die sich aus verschiedenen Einflüssen zusammensetzen (vgl. Tabelle 13, Tabelle 14). Die Intentionen beinhalten somit das Kennenlernen afrikanischer Musikkulturen um ihrer selbst willen (wobei jedoch einschränkend zu fragen ist, ob es eine Reinform des Anspruchs ‚um ihrer selbst willen‘ je geben kann). Ein solches ‚primäres Interesse‘ kommt deutlicher in der Kulturbegegnungs- und in der Akkulturationscharakteristik zum Ausdruck als in der Vielfaltscharakteristik. Dennoch zeigt sich auch in der Vielfaltscharakteristik ein primäres afrikabezogenes Interesse. Denn das Kennenlernen afrikanischer Musikkulturen fällt im Vielfaltsmotiv zwar knapp aus, erfüllt aber eine wichtige und notwendige Funktion zur Erweiterung des Kennenlernens von Vielfalt insgesamt (vgl. Tabelle 12).

Mit Blick auf die Publikationsjahre der jeweiligen Schulbuchbeispiele ist eine weitere Erkenntnis zu betonen: Sowohl das Vielfaltsmotiv als auch das Kulturbegegnungsmotiv sind vorwiegend seit den 1990er-Jahren in Schulbüchern zu finden. In Schulbüchern der 1970er-Jahre ist das Vielfaltsmotiv nur randständig, in den 1980er-Jahren quantitativ etwas häufiger enthalten. Das Kulturbegegnungsmotiv ist allein in einem Schulbuch aus dem Jahr 1986 enthalten. Demgegenüber erscheint das Akkulturationsmotiv erstmalig in einem Schulbuch aus dem Jahr 1997, wobei es erst in den 2000er-Jahren quantitativ gesehen zunimmt. Folglich zeigen die Motive die Etablierung afrikaspezifischer Intentionen in der Schulbuchliteratur der 1990er-Jahre auf. Dass solche Intentionen vor den 1990er-Jahren nur eine Ausnahme darstellten, bilanziert auch Irmgard Sollinger zur damaligen Zeit mit Blick auf »außereuropäische Musik« im Allgemeinen. Denn in ihrer Analyse verschiedener musikpädagogischer Fachtexte der 1970er-Jahre stellt Sollinger eine „Fülle der Sekundärmotivationen“ fest, anhand derer für eine Einbindung »außereuropäischer Musik« in den Musikunterricht argumentiert werde. Demgegenüber sei „das Lernziel ‚Kennenlernen anderer Musikkulturen – um ihrer selbst willen‘ [...] nur schwer zu finden“ (Sollinger 1994: 35). Noch im Jahr 1987 stellt außerdem Ellen Hickmann den Eigenwert »außereuropäischer Musik« heraus und plädiert für eine unterrichtliche Behandlung „um ihrer selbst willen“ (Hickmann 1987: 281; Kap. 8.2). Die Ergebnisse der vorliegenden Schulbuchanalyse zeigen folglich auf, inwieweit diese Intention ab den 1990er-Jahren an Bedeutung gewinnt und inwiefern es seitdem in Schulbüchern zum Tragen kommt.

Die Entwicklung, afrikanische Musikkulturen um ihrer selbst willen in den Musikunterricht einzubringen, würden also einige Autorinnen und Autoren, wie etwa Ellen Hickmann, positiv bewerten. Für andere wiederum mag den Motiven ein zu großer Selbstzweckcharakter anhaften. In jedem Fall aber wäre es notwendig, einzelne Aspekte des Kulturbegegnungsmotivs und insbesondere des Vielfaltsmotivs

zu beforschen und weitergehende Untersuchungen anzuregen. Um diese Notwendigkeiten zu begründen, sollen ausgewählte Analyseergebnisse nachfolgend skizzenhaft problematisiert werden: Mit Blick auf das Kulturbegegnungsmotiv ist zu diskutieren, warum afrikanische Musikkulturen per se als fremd dargestellt werden und in den Schulbuchbeispielen eine auffällige Dichotomie zwischen ‚dem Eigenen‘ und ‚dem Fremden‘ konstruiert wird. Sofern die Intention der Autorinnen und Autoren darin liege, eine Kulturbegegnung mit ‚dem Fremden‘ zu ermöglichen, wäre zu hinterfragen, warum afrikanische Musikkulturen als Stellvertreter von Fremdartigkeit und nicht etwa serielle Musikbeispiele ausgewählt werden. Weiterhin bleibt anzuzweifeln, dass den Schülerinnen und Schülern die afrikabezogenen Beispiele des Kulturbegegnungsmotiv immer fremd erscheinen. Eine lohnende Forschungsfrage wäre daher, die Einschätzung von Fremdheit gegenüber Musikstilen und verschiedenen Musikkulturen aus Sicht von Lernenden zu beforschen (s. a. die erste Fragestellung innerhalb des Kap. 15.6).

Hinsichtlich des Vielfaltsmotiv wird die Notwendigkeit weiterer Untersuchungen noch virulenter. Auch wenn das Vielfaltsmotiv auf den ersten Blick unverdächtig erscheint, weil etwa das Aufzeigen von Vielfalt dem Bildungsbegriff inhärent ist und dem zunächst einmal nichts entgegenzubringen wäre, müssten mindestens drei Fragen vertieft werden: Erstens ist die Frage der Repräsentativität zu nennen, wenn beispielsweise zum Thema *Instrumente anderer Länder* neben Maracas die Djembe für ‚Afrika‘ steht (s. o. palito 2 2004: 84 f.). Nur mithilfe von Afrikaexperten und Afrikaexpertinnen der Ethnomusikologie kann eine wissenschaftlich fundierte Antwort auf die Repräsentativität gegeben werden. Im Falle der Djembe beispielsweise fällt Gerd Grupe ein eindeutiges Urteil; die Djembe sei nicht repräsentativ, im Gegenteil: „Man kann die *jembe* also als das Emblem eines fiktiven Afrika sehen, dessen kulturelle Homogenität zwar nur fälschlich angenommen wird, was aber dennoch spürbare Konsequenzen für alle mit sich bringt, die an Kulturkontakten beteiligt sind“ (Grupe 2011: 16). Ähnliches gibt Thomas Ott zu Bedenken, der eine weitreichende Problematik der musikdidaktischen Selektivität deutlich herausstellt: „Wir müssen uns klarmachen – und auch das wäre ein Unterrichtsthema – dass wir mit dieser Selektivität auf das Schicksal der Musikkulturen dieser Welt, auf die schätzenswerte kulturelle Vielfalt (Unesco 2005) Einfluss nehmen, und zwar insgesamt negativ.“ Denn seiner Ansicht nach assoziiere man das Stichwort »Afrika« aufgrund des Bekanntheitsgrades eher mit westafrikanischer Trommelmusik als beispielsweise mit Mbira- und Mundbogen-Musik aus Simbabwe (Ott 2012b: 122).

Zweitens ist die Frage nach der didaktischen Reduktion gleichermaßen virulent. Diese zählt zu jenen Streitpunkten, die sich zwischen den Disziplinen Ethnomusikologie und Musikpädagogik auftun. Denn „[w]ährend sich die Ethnomusikologie eher an fachlichen Kriterien wie Sachrichtigkeit und Vollständigkeit zu orientieren

scheint, ist die Haltung der Musikpädagogik primär von Überlegungen bezüglich der Vermittelbarkeit, vom differenzierten Blick auf bestimmte Lerngruppen und Lernsituationen bestimmt“ (Alge/Krämer 2013b: 242, hierzu auch Merkt 2019: 166 f.). Dass eine didaktische Aufbereitung immer reduzieren muss, ist unabwendbar. Die Frage bleibt dennoch, welche didaktische Reduktion noch im Rahmen des Annehmbaren ist. Im Vielfaltsmotiv ist es aufgrund des minimalen Afrikabezugs und der allein gelegentlich zu findenden wenigen Informationen zur soziokulturellen Einordnung nur möglich, einen oberflächlichen und vagen Eindruck von Vielfalt zu bekommen. Daher ist die Intention des Vielfaltsmotivs auf das Aufzeigen von Vielfalt beschränkt und folglich nicht darauf ausgelegt, Vielfalt näher kennenzulernen. Über die Sinnhaftigkeit dieser Intention lässt sich also streiten.

Drittens müsste der Aspekt der Andersartigkeit im Vielfaltsmotiv vertieft werden. Eine Charakterisierung des Afrikabezugs als ‚anders‘ bedeutet nicht zwangsläufig, dass Musikkulturen aus Afrika entlang von Stereotypen oder gar Vorurteilen dargestellt werden. In diesem Sinne ist Martin Greve zuzustimmen, der eine an anderer Stelle bereits zitierte Grundproblematik anspricht: Seiner Einschätzung nach werde mittlerweile „die Produktion eines Bildes von ‚anderen‘ generell als Ausgrenzung, als ‚othering‘, abgelehnt [...], mitunter in einem Ausmaß, in dem bereits die bloße Annahme kultureller Differenz verdächtig erscheint“ (Greve 2002: 249; s. a. Kap. 11.3). Bezüglich einiger Schulbuchbeispiele des Vielfaltsmotivs ist allerdings die These *Afrika als Sinnbild des Fremden?* von mir aufgestellt worden, um ein zu vermutendes übergeordnetes Motiv anzudeuten, das sich mit der methodischen Ausrichtung dieser Schulbuchanalyse jedoch nicht umfänglich untersuchen lässt. Vergleichbar zum Kulturbegegnungsmotiv erfährt der Aspekt des Fremdartigen eine starke Gewichtung, der systematisch nachgegangen werden müsste. Neben der oben aufgezeigten Forschungsfrage, die Sicht der Lernenden zum Aspekt der Fremdartigkeit beforschen, wäre eine Folgestudie erforderlich, in der Afrikabilder in musikdidaktischen Materialien zusammengetragen und beleuchtet werden. Aufschlussreich wäre zudem erstens, die Afrikabilder erneut mit Hilfe von Afrikaexpertinnen und -experten auf ihre Korrektheit und insbesondere Aktualität hin zu überprüfen. Denn einige Afrikabezüge bleiben unverändert über Jahrzehnte in musikdidaktischen Materialien bestehen, ohne dass Aussagen über eine zeitliche Einordnung gemacht werden. Zu eruieren ist daher, ob die Darstellung einer afrikanischen Musikkultur einem Fragment der Vergangenheit gleicht oder einen Aktualitätsbezug aufweist. Zweitens ist wissenschaftlich zu erörtern, ob und welche Stereotype oder gar Vorurteile diese Afrikabilder enthalten oder möglicherweise befördern könnten. Eine differenzierte Sichtweise auf Afrikabilder und die Analyse von Stereotypen und Vorurteilen bietet die Möglichkeit, der Frage *Afrika als Sinnbild*

des Fremden? umfassender nachzugehen und damit detailliertere und weitreichendere Erkenntnisse zum Aspekt der im Vielfaltsmotiv charakteristischen Andersartigkeit zu erhalten.

15 Fokus V: Projektionen

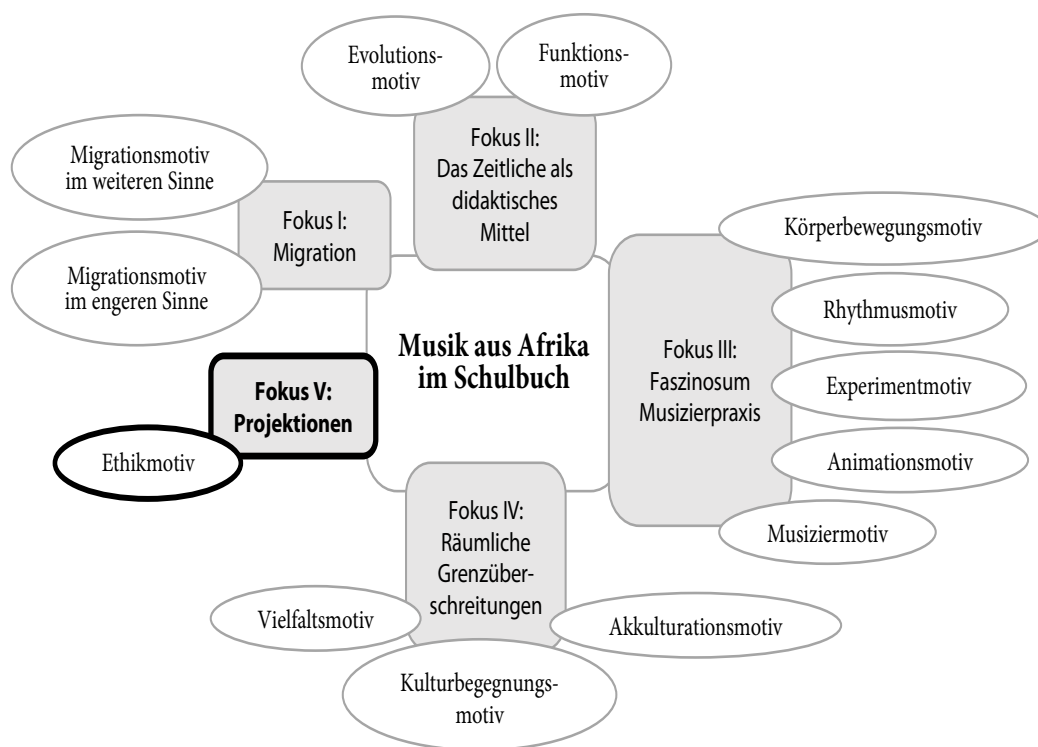


Abbildung 6: Motivübersicht mit Schwerpunktlegung auf Fokus V

Der fünfte Fokus *Projektionen* umfasst allein das *Ethikmotiv*. Dieses Motiv ist in Schulbuchbeispielen seit den 1970er-Jahren enthalten, in denen entweder ein ethnomusikologischer Einblick in eine afrikanische Kultur gegeben oder kultur- und länderübergreifend »afrikanische Musik« thematisiert wird. Afrikabezogene Inhalte werden dabei als »andersartig« und »ungewohnt«, mehrfach auch als »fremdartig« beschrieben. Die Autorinnen und Autoren intendieren, Einstellungen und Haltungen der Schülerinnen und Schüler zu beeinflussen, das heißt Neugierde zu wecken, Vorstellungen und Vorurteile zu reflektieren, Offenheit und Verständnis aufzubauen sowie Toleranz, Respekt und Anerkennung zu fördern. Gleichwohl die Termini Unterschiedliches umfassen, werden sie aufgrund einer Gemeinsamkeit als ein Motiv zusammengefasst: Es handelt sich um Einstellungen und Haltungen, die durch musikunterrichtliche Beschäftigung mit Musik aus Afrika beeinflusst und

verändert werden sollen. Mitunter führen verschiedene Schulbuchautoren migrationsbezogene Aspekte auf, um die Bedeutsamkeit dieser Intention hervorzuheben. Beispielsweise werden mögliche Probleme des Zusammenlebens innerhalb einer Migrationsgesellschaft sowie Diskriminierungen angesprochen, um nicht nur die Beschäftigung mit Musik anderer Kulturen zu begründen, sondern die Bedeutung ethischer Zielvorstellungen herauszustellen. Das Ethikmotiv ist in verschiedenen Schulbüchern enthalten, wobei sich drei Schwerpunkte aufzeigen lassen: Das Ethikmotiv ist auf Menschen und Kulturen im Allgemeinen bezogen (Kap. 15.1), kommt in gesonderten Schulbuchkapiteln über »außereuropäische Musik« (Kap. 15.2) oder mit Blick auf »afrikanische Musik« (Kap. 15.3) vor. Innerhalb des ersten und dritten Schwerpunktes sind Überschneidungen zum Kulturbegegnungsmotiv zu beobachten, die an entsprechender Stelle herausgestellt werden. Gesondert betrachtet werden anschließend Schnittstellen zwischen dem Ethik- und dem Vielfaltsmotiv, die seit den 1980er-Jahren in Schulbüchern zu erkennen sind (Kap. 15.4), sowie zwischen dem Ethik- und dem Akkulturationsmotiv, die seit Mitte der 1990er-Jahre auftauchen (Kap. 15.5).

Die Bezeichnung »Ethikmotiv« ist an eine Begriffsverwendung von Oliver Kautny angelehnt, der in verschiedenen Aufsätzen von der »ethischen Dimension« von Zielvorstellungen und über »ethische Begriffe« in der Interkulturellen Musikpädagogik spricht (Kautny 2018a: 46 ff., Kautny 2018b: 31 ff. und Kautny 2018c: 98 ff.). Aufgrund kritischer Auseinandersetzungen mit ethischen Zielvorstellungen innerhalb des Fachdiskurses ist der fünfte Fokus, der allein das Ethikmotiv enthält, mit dem Terminus »Projektionen« beschrieben. Hiermit soll deutlich werden, dass es sich beim Ethikmotiv zunächst einmal um den Wunsch handelt, durch eine musikunterrichtliche Beschäftigung (mit Musik aus Afrika) Einfluss auf Haltungen und Einstellungen üben zu können. Empirische Belege hierzu sind rar und veranlassen eher dazu, zurückhaltend gegenüber diesen Erwartungen zu sein. Am Beispiel der Verwendung des Toleranzbegriffes in verschiedenen Schulbüchern werden abschließend einige ungeklärte Fragen offengelegt und diskutiert, um sowohl die terminologische als auch die inhaltliche Unschärfe dieses Terminus herauszustellen (Kap. 15.6).

Charakteristikum:**Afrikabezug**

Ethnomusikologische Einführung: Entlang ethnomusikologischer Informationen wird entweder ein Einblick in Elemente einer afrikanischen Kultur gegeben oder kultur- und länderübergreifend »afrikanische Musik« thematisiert.

Unterrichtsaktion

Andersartigkeit | Fremdartigkeit: Die afrikabezogenen Inhalte werden als »andersartig« und »un- gewohnt«, häufig auch explizit als »fremdartig« beschrieben.

Intention

Ethikcharakteristik: Im Fokus steht die Intention, Einstellungs- und Haltungsänderungen zu initiieren. Schlagworte hierfür sind: Neugierde wecken, Vorstellungen und Vorurteile reflektieren, Offenheit und Verständnis aufbauen sowie Toleranz, Respekt und Anerkennung fördern.

Tabelle 15: Charakteristikum des Ethikmotivs

15.1 Ethikmotiv mit Blick auf Menschen und Kulturen im Allgemeinen

Innerhalb des Kapitels *Begegnungen mit Kulturen* wird in *Spielpläne Musik 7/8* (1986) auf vier Schulbuchseiten ein Einblick in die Musik der südäthiopischen Hamar gegeben (*Spielpläne Musik 7/8* 1986: 138 ff.).³²⁷ Die zwei Doppelseiten mit dem Titel *Musik in Afrika: Musik der Hamar* beinhalten neben einer Einführung in die Geschichte der Hamar eine Beschreibung der Instrumente Flöte und Leier sowie einiger Gesänge. Entnommen sind die ethnomusikologischen Informationen und die sechs Hörbeispiele der Schallplatte *Musik der Hamar, Südäthiopien* aus der Reihe *Museum Collection Berlin* sowie dem beiliegenden Kommentar. Diese Quelle wiederum basiert auf Forschungsergebnissen der Ethnologen Ivo Strecker und Jean R. Lydall, die mehrere Jahre in ebenjener Kultur der Hamar lebten (*Spielpläne Musik 7/8, Lehrerband* 1992: 105). Am Ende der vierseitigen Darstellung folgen vier Aufgabenstellungen in Form von inhaltlich weiterführenden Fragestellungen zu humanitären Aspekten („Hunger in Afrika“), wirtschaftlichen Veränderungen, Auswirkungen des Tourismus sowie Vorstellungen von »afrikanischer Musik«, während im Lehrerband ausdrücklich betont wird, der Unterricht sollte sich schwerpunktmäßig „auf die interessierte Miterfahrung des Hauptgegenstandes beziehen“ (*Spielpläne Musik 7/8, Lehrerband* 1992: 106). Ähnlich heißt es an anderer Stelle, es gehe im Unterricht um ein Nachempfinden wesentlicher Ausschnitte des Lebens der Hamar (*Spielpläne Musik 7/8, Lehrerband* 1992: 105). Die Autorinnen

³²⁷ Dieses Schulbuchbeispiel ist auch in *Spielpläne Musik 2* (1991: 240 ff.) enthalten (hierzu *Spielpläne Musik 2, Lehrerband* 1995: 176 ff. und 253 f.). Neben dem Ethikmotiv lassen sich beide Schulbuchbeispiele dem Kulturbegegnungsmotiv zuordnen (Kap. 14.2).

und Autoren weisen im Lehrerband nicht nur implizit auf eine Anders- und Fremd- artigkeit dieser Musik hin, wenn sie etwa von „vorindustriellen Gesellschaften“ sprechen und hierdurch Unterschiede kennzeichnen. Unter dem Aspekt *Unterrichtshinweise und Anregungen* merken sie explizit an, die Schulbuchseiten könnten bei den Schülerinnen und Schülern Befremden auslösen. Dabei wird Befremdung keineswegs als Störfaktor interpretiert, im Gegenteil zeigt die Argumen- tation, inwiefern eine Befremdung als sinnvoll eingeschätzt und auf eine Entgegen- wirkung dieser verzichtet wird. Warum im Schülerband keine Begründungen, Mo- tivationen oder Hinleitungen vorangestellt werden, obwohl die Hamar-Kultur als eine „für uns zumeist gänzlich ungewohnte[...] Kultur“ eingeschätzt wird, erläu- tern die Autorinnen und Autoren wie folgt: „Wir sind als Leser sofort ‚mittendrin‘ – und der starke und wahrscheinlich befremdende Eindruck, der sich beim Lesen (im Buch) und beim Hören (der Tonbeispiele) ergibt, mag dem Charakter seines Ge- genstandes tatsächlich am besten gerecht werden“ (Spielpläne Musik 7/8, Lehrer- band 1992: 106).

Mit Blick auf die Analyse von Intentionen weist das Schulbuchbeispiel ein Allein- stellungsmerkmal auf, das sich in keinem der anderen Schulbücher wiederholt: Die Herausgeber des Schulbuches befragen einen Ethnologen hinsichtlich seiner Moti- vation zum Forschungsgegenstand und übertragen seine Argumente auf die Be- rücksichtigung afrikabezogener Materialien im Schulbuch – eine davon separierte didaktische Begründung oder Ausschärfung bleibt aus. Mitherausgeber Rudolf Nykrin fragt eingangs im Lehrerband, was Ivo Strecker wohl zu seiner Arbeit be- wegt haben mag und „welchen ‚Nutzen‘ [...] wir heute aus den Ergebnissen der im SB dokumentierten ‚Begegnung der Kulturen‘ ziehen“ können (Spielpläne Musik 7/8, Lehrerband 1992: 105): „Gebet, auf einige allgemeine Fragen zu antworten, die seine Motivation und unsere (im Unterricht) dem Thema gegenüber betreffen, antwortete er [Ivo Strecker] in Form eines Briefes, dessen wesentliche Passagen [...] auch den Schülern helfen könnten, eine bewußtere Einstellung zum Thema zu ge- winnen. Der Text kann vorgelesen oder für jeden Schüler kopiert werden“ (Spiel- pläne Musik 7/8, Lehrerband 1992: 106).³²⁸ Was Rudolf Nykrin mit der Intention, eine »bewusstere Einstellung« zu gewinnen, genau meint, bleibt offen. Die im Brief von Ivo Strecker enthaltenen Aussagen machen aber deutlich, warum dieses Schul- buchbeispiel dem Ethikmotiv zuzuordnen ist. In seinem Brief führt Strecker aus, inwiefern eine kulturell diverse Gesellschaft nicht nur das Leben bereichere,

³²⁸ Sowohl Rudolf Nykrins Brief an Ivo Strecker als auch Ivo Streckers schriftliche Stellungnahme sind im Lehrerband als zweiseitiges Arbeitsblatt abgedruckt (Spielpläne Musik 7/8, Lehrerband 1992: 160 f.). Auf Nykrins Brief ist bereits in der Einleitung eingegangen und ist ebenda nachzu- lesen (Kap. 2.2.3).

sondern auch Konflikte entstehen lasse. Als Beispiel nennt er die „rassischen, ethnischen und kulturellen Diskriminierungen“, die es zu bekämpfen gelte. Daher fasst Ivo Strecker als aktuelle Aufgabe der Ethnologie und allgemein der Beschäftigung mit ‚fremden Kulturen‘ zusammen: „Wir müssen lernen, Menschen und Dinge zu achten“ (Spielpläne Musik 7/8, Lehrerband 1992: 161, Ethikcharakteristik). Anders- und Fremdartigkeit, wie sie am Beispiel der Musik der Hamar aufgezeigt werden, sieht Ivo Strecker als Notwendigkeit und zugleich als Ausgangsbasis eines Lernprozesses an. Seiner Einschätzung nach werde ein Lernprozess insbesondere dann in Gang gesetzt, wenn Unterschiede als groß, zugleich aber „begründet und sinnvoll erkannt werden können“ (Spielpläne Musik 7/8, Lehrerband 1992: 161).³²⁹

Zu aktuelleren Schulbuchbeispielen des Ethikmotivs zählen die Doppelseiten *Afrika – Ghana* und *Orient – Arabische Musik* aus *Dreiklang Musik 7/8* (2011: 88 f. und 86 f.).³³⁰ Die Darstellung von Anders- und Fremdartigkeit ist auch hier charakteristisch, beispielsweise werden Unterschiede bezüglich der Instrumente, der musikalischen Strukturen und der Merkmale von Musik verschiedener Kulturen herausgestellt, aber auch Unterschiede hinsichtlich der Funktion und Bedeutung, die der Musik im gesellschaftlichen Leben zukommt, aufgegriffen. Zudem werden die Musikkulturen als „uns oft fremde Kulturen“ beschrieben (*Dreiklang Musik 7/8, Handreichungen für den Unterricht* 2011: 109). Übergeordnet heißt es zu diesem Kapitel *Musik ohne Grenzen*, es erfülle „mit musikethnologischem Akzent“ drei Funktionen, von denen die dritte der Ethikcharakteristik zuzuordnen ist – auch Ivo Strecker äußert sich im oben genannten Brief zur Aufgabe der Ethnologie im Allgemeinen und nicht spezifisch afrikabezogener Forschungen. Das Kapitel *Musik ohne Grenzen* erwecke Neugier für andere Kulturen und bahne so Verständnis und Toleranz an (*Dreiklang Musik 7/8, Handreichungen für den Unterricht* 2011: 9). Neben den Stichworten »Neugier«, »Verständnis« und »Toleranz« fällt der Begriff »Respekt«, wenn bezüglich der Materialerstellung betont wird, Wert darauf gelegt zu haben, „einen respektvollen Blick in uns oft fremde Kulturen zu ermöglichen“ (*Dreiklang Musik 7/8, Handreichungen für den Unterricht* 2011: 109).

Eine Besonderheit der vorangegangenen Schulbuchbeispiele liegt darin, ausgehend von einem Afrikabezug, den Blickwinkel auf Menschen und Kulturen im Allgemeinen zu richten, gegenüber die es Achtung und Toleranz aufzubauen gelte. Die Intentionen also sind, anders als in den folgenden Schulbuchbeispielen, weitgefasst.

³²⁹ In den letzten zwei Absätzen seines Briefes veranschaulicht Ivo Strecker die Vorgehensweise am Beispiel der Musik der Hamar. Darin wird auch deutlich, was er unter den ‚begründeten und als sinnvoll erkannten Unterschieden‘ versteht.

³³⁰ Auf der Doppelseite *Orient – Arabische Musik* sind einige nordafrikanische Aspekte enthalten, darunter ein Absatz über *Heiraten in Ägypten*, weshalb dieses Material in der Schulbuchanalyse berücksichtigt wird.

Zudem führen die Autorinnen und Autoren beider Schulbücher migrationsbezogene Aspekte auf, um die Notwendigkeit ihrer Intentionen hervorzuheben. Wie oben dargelegt umschreibt Strecker mögliche Probleme des gesellschaftlichen Zusammenlebens aufgrund von Migrationsbewegungen und prangert ethnische und kulturelle Diskriminierungen an. Hierin sieht er den Anlass, sich mit ‚fremden Kulturen‘ zu beschäftigen. In inhaltlich ähnlicher Weise argumentieren die Autorinnen und Autoren des Schulbuches *Dreiklang Musik 7/8* (2011). Ihrem Ermessen nach sei es mit Blick auf die Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler besonders bedeutend, Neugier für andere Kulturen zu wecken sowie Verständnis und Toleranz anzubahnen. Denn unsere Gesellschaft, erläutern die Autorinnen und Autoren weiter, sei geprägt „von Migrationsprozessen und vielgestaltigen Kulturkontakten“ (*Dreiklang Musik 7/8*, Handreichungen für den Unterricht 2011: 9).³³¹

15.2 Ethikmotiv mit Blick auf »Außereuropäische Musik«

Das Ethikmotiv kommt ebenso in Schulbuchkapiteln vor, in denen »außereuropäische Musik« gesondert in den Blick genommen und überblicksartige Einführungen in »afrikanische Musik« gegeben werden. Das oben aufgezeigte Charakteristikum des Ethikmotivs ist in gleicher Weise enthalten.

Dieser Schwerpunkt des Ethikmotivs zeigt sich unter anderem in verschiedenen Oberstufen-Ausgaben des Schulbuches *Musik um uns* aus den Jahren 1973 bis 1996, in die nachfolgend zusammenfassend ein Einblick gegeben wird: Ein gesondertes Kapitel zum Thema *Außereuropäische Musik* – in der Ausgabe von 1996 mit der Kapitelüberschrift *Musik anderer Völker und Kulturen* – gibt überblicksartige Einführungen in unter anderem *Afrikanische Musik* und *Arabisch-Islamische Musik*, letztere mit Verweis auf »Nordafrika«. Ein Vergleich der verschiedenen Auflagen zeigt zwar einige Ergänzungen, ansonsten nur geringfügige Änderungen und einen

³³¹ Auch in folgenden Schulbüchern lässt sich das Ethikmotiv mit Blick auf Menschen und Kulturen im Allgemeinen aufzeigen: *Tanzende Kinder in Afrika* (Musik hören, machen, verstehen 7/8 1982: 71 ff., dazu: Musik hören, machen, verstehen 7/8, Lehrerband 1983: 38 f.) und *Kultureller Austausch auf öffentlichen Plätzen* (Soundcheck 3 2002: 133, dazu: Soundcheck 3, Lernideen & Materialien 2004: 119 und 125 ff.). Das didaktische Material wird in anderen Schulbüchern zwar erneut aufgegriffen, in diesen ist das Ethikmotiv aber nicht mehr nachzuweisen. Die entsprechenden Hinweise auf eine Ethikcharakteristik sparen die Autorinnen und Autoren in den Überarbeitungen aus. Der afrikanische Tanz ist in ein anderes Kapitel – *Musik und Tanz* – eingebettet (Musik hören, machen, verstehen 2¹1993: 141 ff., dazu: Musik hören, machen, verstehen 2, Handbuch für Lehrerinnen und Lehrer 2¹1993: 79 und 84; vgl. hierzu die analytische Darlegung des Rhythmusmotivs Kap. 13.2) und die Thematisierung des internationalen Musikfestivals in Sansibar dient nunmehr einer Kontextualisierung von Straßenmusik (Soundcheck 2 2014: 116, dazu: Soundcheck 2, Materialien für Lehrerinnen und Lehrer 2015: 140, vgl. hierzu die Anmerkungen zum Aspekt der regionalen/lokalen Vielfalt in Fußnote 308).

größtenteils identischen Wortlaut.³³² Somit weisen die Schulbuchseiten große Ähnlichkeiten auf. Identisch zu den oben dargestellten Schulbuchbeispielen des Schwerpunkts *Ethikmotiv mit Blick auf Menschen und Kulturen im Allgemeinen* werden wenige Aufgabenstellungen erst zum Ende der ethnomusikologischen Einführungen dargeboten. Charakteristisch ist weiterhin die Darstellung als anders- und fremdartig: In *Musik um uns 11.–13. Schuljahr* (¹⁰1973) heißt es einleitend über »außereuropäische Musik«, »daß sie aus völlig anderen religiösen, philosophischen und sozialen Verhältnissen herausgewachsen ist und daß sie völlig anderen Wertmaßstäben und Schönheitsidealen unterliegt als die europäische« (Musik um uns 11.–13. Schuljahr ¹⁰1973: 241). Von diesen Unterschieden ausgehend werden unter anderem Stimmideale voneinander abgegrenzt und Besonderheiten »europäischer«, »afrikanischer« und »arabischer-islamischer« Musik herausgestellt (Musik um uns 11.–13. Schuljahr ¹⁰1973: 242 und 245).³³³ Aufgrund der Annahme, »außereuropäische Musik« sei »anders«, »fremd« und »ungewohnt«, erwarten die Autorinnen und Autoren Unverständnis und Hörbarrieren bei einem ersten Kontakt (Musik um uns, Sekundarbereich II 1996: 214 f.).

Die Intentionen dieser Schulbuchbeispiele verdeutlichen die Zuordnung zum Ethikmotiv, denn in Anlehnung an den Autor Ulrich Prinz sei es für die Beschäftigung mit dem Kapitel *Außereuropäische Musik* voraussetzend, den jeweiligen Eigenwert der Musik zu achten: »Nur wer die Musik fremder Kulturen als etwas Eigenständiges und in sich Eigenwertiges verstehen und anerkennen lernt, wird ihr wirklich gerecht werden« (Musik um uns 11.–13. Schuljahr ¹⁰1973: 241, Ethikcharakteristik). In weiteren Auflagen aus den Jahren 1983 und 1988 sind hinsichtlich des analysierten Ethikmotivs zentrale Ergänzungen enthalten, etwa gehe es um ein »Verständnis für die Andersartigkeit« (Musik um uns für den Kursunterricht in der Klasse 11, Lehrerband 1988: 97) sowie um eine Relativierung eigener soziologischer und ästhetischer Einstellungen: »Jeder, der sich mit außereuropäischer Musik beschäftigt, sollte sich zunächst klarmachen, daß sie aus anderen religiösen, gesellschaftlichen und philosophischen Verhältnissen herausgewachsen ist und daß sie

³³² Vergleiche hierzu folgende Auflagen: Musik um uns 11.–13. Schuljahr (¹⁰1973: 241 ff.), Musik um uns für den Kursunterricht in Klasse 11 (1988: 130 ff.), Musik um uns für den Kursunterricht in den Klassen 12 und 13 (1988: 153 ff.) und Musik um uns, Sekundarbereich II (1996: 214 f., 220f. und 228 ff.). In Musik um uns 11.–13. Schuljahr (²1983) sind die Einführungen im Kapitel Form und Struktur in der Musik und dem Unterkapitel Formungs- und Gestaltungsprinzipien »außereuropäischer Musik« eingeordnet (Musik um uns 11.–13. Schuljahr ²1983: 272 ff.).

³³³ S. a. Musik um uns 11.–13. Schuljahr (²1983: 275 und 278), Musik um uns für den Kursunterricht in Klasse 11 (1988: 132), Musik um uns für den Kursunterricht in den Klassen 12 und 13 (1988: 157) und Musik um uns, Sekundarbereich II (1996: 229 nur in Bezug auf »afrikanische Musik«, nicht »arabisch-islamische Musik«).

völlig anderen Wertmaßstäben und Schönheitsidealen unterliegt als die europäische“ (Musik um uns 11.–13. Schuljahr²1983: 272 und Musik um uns für den Kurzunterricht in den Klassen 12 und 13 1988: 153). Im entsprechenden Kapitel *Musik anderer Völker und Kulturen* in *Musik um uns, Sekundarbereich II* (1996) formulieren die Autorinnen und Autoren schließlich explizit ein »Ziel«, das die vorangegangene Rekonstruktion bestätigt: „Ziel ist es, mit dem Kennenlernen der fremden Musik eine Reflexion in Gang zu bringen, die die Allgemeingültigkeit der eigenen Normen, Wert- und Schönheitsmaßstäbe relativiert und zur Offenheit und Toleranz anderen Kulturkreisen gegenüber anregt“ (Musik um uns, Sekundarbereich II, Handbuch für Lehrerinnen und Lehrer 1996: 79).³³⁴

15.3 Ethikmotiv mit Blick auf »afrikanische Musik«

Als ein dritter Schwerpunkt sind Schulbuchbeispiele aufzuzeigen, in denen das Ethikmotiv dezidiert auf »afrikanische Musik« ausgerichtet ist und die Reflexion von Vorurteilen einschließt.

Die Doppelseite *Musiker in Gambia, Westafrika* im Schulbuch *Hauptsache Musik 7/8* (1995: 24 f.) ist dem Ethikmotiv zuzuordnen, gleichzeitig enthält sie das Kulturbegegnungsmotiv und wird im Rahmen dessen näher beschrieben (Kap. 14.2.2). Fünf Fotos und entsprechende Bildbeschreibungen füllen die Doppelseite, vier Klangbeispiele ergänzen die Darstellung. Im Lehrerband heißt es zur Datenquelle, die Fotos und Klangbeispiele seien ein Jahr zuvor in Gambia aufgenommen worden (*Hauptsache Musik 7/8, Lehrerband* 1996: 43). Charakteristisch für diese Doppelseite ist der Aspekt der »Fremdartigkeit«. Mehr noch ist sie eine vorausgesetzte Eigenschaft, die imstande sein soll, Neugierde zu wecken: „Die Fremdartigkeit afrikanischer Kultur soll mit Hilfe des Materials ins Auge (und ins Ohr) springen, subjektive Reaktionen provozieren und Neugier wecken“ (*Hauptsache Musik 7/8, Lehrerband* 1996: 46). Die Doppelseite soll „Arbeits- und Gesprächsanlässe“ geben, wobei u. a. die Reflexion über Vorurteile beabsichtigt ist. Eine der vier aufgelisteten

³³⁴ Im Vergleich der früheren *Musik um uns*-Auflagen mit den Schulbüchern *Musik im Blickfeld, Bd. 2* (1983) und *Wege zur Musik, Oberstufe Bd. 2* (1991) zeigen sich einige Parallelen: Auch in den beiden letzteren werden in einer ähnlichen Aufmachung unter der Kapitelüberschrift *Außereuropäische Musik* sowohl *Die Musik der Völker und Stämme Schwarz-Afrikas* als auch *Arabische Musik* thematisiert (*Musik im Blickfeld, Bd. 2* 1983: 5, 7 ff und 26 ff; in gekürzter Version auch in: *Wege zur Musik, Oberstufe Bd. 2* 1991: 206 ff. und 222 ff.). Ebenso liegen Entsprechungen im Argumentationsmuster für Offenheit, Verständnis und Anerkennung von Eigenwertigkeit »außereuropäischer Musik« vor (*Musik im Blickfeld, Bd. 2* 1983: 5 sowie *Wege zur Musik, Oberstufe Bd. 2* 1991: 206).

Intentionen lautet, die Schülerinnen und Schüler „setzen sich mit evtl. vorhandenen eigenen Vorurteilen über afrikanische Musik auseinander“ (Hauptsache Musik 7/8, Lehrerband 1996: 46 und 43).

Eine ähnliche Reflexion streben die Autorinnen und Autoren im *Musikbuch 1* (2012) zu Beginn des zwölfseitigen Teilkapitels *Die Kora aus Westafrika – Die eigene und eine fremde Musikkultur erkunden* an, das erneut sowohl das Ethik- als auch das Kulturbegegnungsmotiv enthält: Die Lernenden werden aufgefordert, sowohl Begriffe und Bilder zum Stichwort »Afrika« zu sammeln als auch vorgegebene Bilder auf ihr Afrikabild kritisch zu untersuchen (Musikbuch 1 2012: 135). Zwei Merkmale sind für dieses Schulbuchbeispiel herauszustellen: Erstens ist die Quantität dieses Teilkapitels eine Besonderheit, denn nur äußerst wenige Schulbücher räumen mehr als fünf Schulbuchseiten für afrikabezogene Themen ein. Zweitens legen die Autorinnen und Autoren ihre Intentionen auch für die Lernenden offen und benennen einleitend im Schülerband einige ihrer Absichten. Darunter wird unter anderem die Intention artikuliert, „gängige Vorstellungen von afrikanischer Musik“ zu überprüfen (Musikbuch 1 2012: 134). Im Lehrerband gibt es mehrfach Anhaltspunkte, dieses Schulbuchbeispiel dem Ethikmotiv zuzuordnen. Dazu zählen etwa das Hinterfragen „westeuropäische[r] Rezeptionsmuster afrikanischer Musik“, das als ein Aspekt der zu erwerbenden Kompetenzen aufgelistet ist. Ebenso stellen die Autorinnen und Autoren explizit die „Erziehung zu Offenheit gegenüber ungewohnter Musik oder Hörweisen“ heraus (Musikbuch 1, Handreichungen für den Unterricht 2012: 61).

Eine weitere Besonderheit dieses Schulbuchbeispiels, die zugleich Aufschluss über das Ethikmotiv gibt, ist die Offenlegung zweier Grundannahmen, von denen ausgehend das Materialangebot über *Die Kora aus Westafrika* konzipiert worden sei. Beide Grundannahmen, die für die Musikethnologie prägend seien, zielen auf eine kritische Reflexion ab: Erstens dienten musikethnologische Fragestellungen dazu, „sich selbst und die eigene kulturelle Prägung zu hinterfragen“. Zweitens sei es für eine Betrachtung einer anderen Musikkultur notwendig, die Individualität eines Musikers stets im Blick zu haben. Die Annäherung an eine »fremde Musikkultur«, erläutern die Autorinnen und Autoren weiter, erfolge immer auf dem Weg des Exemplarischen, am Beispiel einzelner Musikerinnen und Musiker und ihrer individuellen musikalischen Prägung. Daher sei es für den Musikunterricht zwingend notwendig, sich dieser Exemplarizität stets bewusst zu werden. Auf das Unterrichtsmaterial bezogen schlussfolgert die Autorenschaft schließlich: „Es gibt nicht den westafrikanischen Koraspieler an sich (im Sinne eines Typus), sondern immer nur jenen, den ich gerade betrachte.“ Aus diesem Grund stellen die Autorinnen und Autoren neben den kulturellen auch die individuellen Prägungen heraus und betonen die Vielfalt westafrikanischer Musikkultur: „Allerdings darf nicht vergessen

werden, dass es in der westafrikanischen Musikkultur ebenso unterschiedliche regionale und lokale Ausprägungen gibt wie in unserem Kulturkreis“ (Musikbuch 1, Handreichungen für den Unterricht 2012: 62). Folglich geht es in diesem Schulbuchbeispiel sowohl um eine kritische Reflexion der Vorstellungen oder gar Vorurteile als auch um eine Bewusstmachung der Vielfalt westafrikanischer Musikkulturen.³³⁵

15.4 Schnittstellen zwischen Ethik- und Vielfaltsmotiv

Elf weitere Schulbuchbeispiele enthalten sowohl das Ethik- als auch das Vielfaltsmotiv. Kennzeichnend für eine solche Schnittstelle ist ein kombiniertes Auftreten der Intentionen beider Motive. Das Charakteristikum der Schnittstelle lässt sich wie folgt konkretisieren: Der *Afrikabezug* ist identisch zum Charakteristikum des Vielfaltsmotivs, denn die Schulbuchseiten stellen Panoramen über Musik aus aller Welt dar, wobei der Bezug zum afrikanischen Kontinent gering ausfällt und die Informationen zu den afrikabezogenen Inhalten minimal gehalten sind (vgl. Tabelle 12: Afrikabezug des Vielfaltsmotivs); nur in einem der Schulbuchbeispiele wird musikethnologisches Wissen angeführt (vgl. Tabelle 15: Afrikabezug des Ethikmotivs). Mit Blick auf den Aspekt *Unterrichtsaktionen* ist zu konstatieren, dass sowohl für das Vielfaltsmotiv als auch für das Ethikmotiv die Benennung von Andersartigkeit charakteristisch ist; ein Aspekt, der sich ebenfalls in den nachfolgenden Belegstellen wiederfindet. Darüber hinaus kommt in einigen Schulbuchbeispielen neben Andersartigkeit auch Fremdartigkeit zur Sprache (vgl. Tabelle 15: Unterrichtsaktion des Ethikmotivs) und größtenteils sollen Hörbeispiele und Fotos einander zugeordnet werden (vgl. Tabelle 12: Unterrichtsaktion des Vielfaltsmotivs). Hinsichtlich des Aspekts *Intention* ist eine Kombination beider Motive charakteristisch, das heißt, in den nachfolgend dargelegten Schulbuchbeispielen ist sowohl die Vielfaltsmotiv- als auch die Ethikcharakteristik enthalten. Demnach sollen die Schülerinnen und Schüler erstens einen (audio-)visuellen Eindruck von globaler Vielfalt bekommen und zweitens ist beabsichtigt, Einstellungs- und Handlungsänderungen zu initiieren (vgl. Tabelle 12, Tabelle 15: Intention des Vielfaltsmotivs- und des Ethikmotivs).

Eine Schnittstelle zwischen dem Vielfaltsmotiv und dem Ethikmotiv zeigt sich beispielsweise im Schulbuch *Hauptsache Musik 5/6* (1992) auf der Doppelseite *Stim-*

³³⁵ Ein weiteres Schulbuchbeispiel ist dem Ethikmotiv mit Einschränkung zuzuordnen, da die Intentionen aufgrund fehlender Lehrerbände nicht offenliegen. In *Musik aktuell. Informationen, Dokumente, Aufgaben* (1971: 249 f.) werden innerhalb des Kapitels *Internationales Musikleben Beispiele »außereuropäische Musik«*, darunter auch afrikanische Musik, besprochen und Reflexionen über Vorurteile angestoßen.

men der Menschen, die ein auf Stimmen bezogenes Panorama mit den Worten einleitet: „Auf der ganzen Welt singen die Menschen“ (Hauptsache Musik 5/6 1992: 28 f.). Der Afrikabezug äußert sich sowohl visuell als auch auditiv, in dem unter dem Aspekt *Afrikanischer Gesang* ein Preislied aus Togo thematisiert wird. Bilder und Gesänge sollen einander zugeordnet werden, außerdem ist die Beschreibung als ‚anders‘, ‚ungewohnt‘ und ‚fremd‘ charakteristisch. Die im Lehrerband explizit aufgelisteten Intentionen weisen die Vielfalts- und Ethikcharakteristik gleichermaßen auf: Zum einen geht es um das „Kennenlernen der Vielfalt und Besonderheiten des Gesangs in der eigenen Kultur sowie in fremden Kulturkreisen“ (Vielfaltscharakteristik), zum anderen beabsichtigen die Autorinnen und Autoren „Verständnis für fremdartige, ungewohnte Gesangstile und stimmliche Äußerungen anderer Kulturen [zu] wecken“ (Hauptsache Musik 5/6, Lehrerband 1993: 28, Ethikcharakteristik). Ein Vergleich dieser Intentionen mit der Aufmachung im Schülerband zeigt aber eine inhaltliche Inkonsistenz auf: Während im Schülerband den Schülerinnen und Schülern überlassen wird, über Vertrautheit und Fremdheit der Beispiele zu entscheiden, werden im Lehrerband andere Kulturen allein dem Fremdartigen zugeordnet.

Ein weiteres Beispiel zur Schnittstelle zwischen dem Ethik- und dem Vielfaltsmotiv ist im Schulbuch *MusiX 2* (2013) enthalten. Eine Doppelseite zum Thema *Stimmen der Welt* zeigt ein auf Vielfalt ausgerichtetes „Hör- und Wissenspanorama zu Stimmkulturen der Welt“ (*MusiX 2*, Lehrerband 2013: 70). Ein Hörbeispiel des südafrikanischen Musikstils Maskanda macht den Afrikabezug aus. Eine inhaltliche Inkonsistenz wirft auch in diesem Schulbuchbeispiel Fragen auf, die in der Motivverortung nochmals aufgegriffen und vertieft werden. Denn ein Bezug zu Musik aus Afrika wird einerseits als fremd und andererseits als vertraut charakterisiert, ohne dies klärend gegenüberzustellen: Einleitend wird Vielfalt und Andersartigkeit sowohl mit Blick auf das Genre als auch den geographischen Standort herausgestellt, wenn über den „unbegrenzten Reichtum an Ausdrucksmöglichkeiten“ Folgendes unterschieden wird: „Ein Rocksänger wird z. B. nie so singen wie ein Opernsänger, eine Sängerin im Alpenland wird ein traditionelles Lied anders singen als eine Sängerin in einem afrikanischen Dorf“ (*MusiX 2* 2013: 60). Eine Differenzierung der kulturellen Unterschiede bleibt an dieser Stelle aus, auch folgt kein Hörbeispiel einer Sängerin in einem afrikanischen Dorf, sondern ein Lied des südafrikanischen Duos Juluka, in dem sich „die traditionell ländliche Singweise mit modern großstädtischem Gesang“ vermische (*MusiX 2* 2013: 60). Die erste Aufgabenstellung lautet, die Lernenden sollen notieren, welche stimmlichen Besonderheiten in den sechs Hörbeispielen festzustellen sind. Im Vergleich dazu werden im Lehrerband zwei unterschiedliche Aussagen mit Blick auf Fremd- und Vertrautheit getroffen:

Hinsichtlich des südafrikanischen Hörbeispiels wird einerseits betont, die Schülerinnen und Schüler stellten vieles an ästhetischen Hörgewohnheiten infrage und reflektierten über ihre eigene Stimme, wenn sie erfahren, „dass ein Lied aus Europa, das samische ‚Joik‘, fremder klingen kann als ein Song aus Südafrika“. Das südafrikanische Lied des Duos Juluka wird demnach nicht als fremd eingestuft. Andererseits werden darauffolgend Unterschiede zu Stimmtechniken anderer Kulturen betont und die Notwendigkeit von Toleranz als Ziel herausgestellt: „Asiatische, indische oder afrikanische Traditionen nutzen z. B. teils gutturale, gepresste Techniken, die sich bis zu schrillen Schreien steigern. [...] Dabei ist das Ziel oft nicht unbedingt Schönklang. Damit tolerant umzugehen und Respekt vor der stimmlichen Leistung anderer Kulturen zu entwickeln, ist ein wichtiges Ziel dieser Doppelseite“ (MusiX 2, Lehrerband 2013: 73). Ob die Autorinnen und Autoren das südafrikanische Hörbeispiel hierin einschließen oder nicht, bleibt offen. Afrikanische Traditionen werden jedenfalls erneut unter dem Aspekt des Fremden dargestellt, obgleich zuvor ein südafrikanisches Lied als weniger fremd eingestuft wird (vertiefend Kap. 15.6).³³⁶

Auf zwei weitere Schulbuchbeispiele soll abschließend gesondert eingegangen werden, weil sie nicht nur eine Schnittstelle zwischen dem Ethik- und dem Vielfaltsmotiv, sondern zudem argumentative Ähnlichkeiten zum ersten Schwerpunkt des Ethikmotivs aufweisen (Ethikmotiv mit Blick auf Menschen und Kulturen im Allgemeinen, Kap. 15.1). Für diesen ist oben herausgestellt worden, dass einige Autorinnen und Autoren migrationsbezogene Aspekte anführen, um die Notwendigkeit der Ethikcharakteristik zu stützen. Ähnliche Begründungen kommen auch in Schulbuchbeispielen zum Einsatz, die Schnittstellen zwischen dem Ethik- und dem Vielfaltsmotiv aufweisen. Zu diesen zählt erstens das Schulbuch *Die Musikstunde 9/10* (1997), in dem unter dem Aspekt *Weltmusik* ein ‚Weltmusik-Mix‘ mit sechs Musikbeispielen präsentiert wird (*Die Musikstunde 9/10* 1997: 149). Eines der Musikbeispiele ist der Song *Badou* des senegalesischen Popmusikers Youssou N’Dour.

³³⁶ Weitere Schulbuchbeispiele zur Schnittstelle zwischen Ethik- und Vielfaltsmotiv sind: *Instrumentalgruppen* (Musik hören, machen, verstehen 7/8 1982: 74 ff., dazu: Musik hören, machen, verstehen 7/8, Lehrerband 1983: 38 ff.; in der nahezu identischen Aufmachung in Musik hören, machen, verstehen 2²1993: 163 ff. ist kein Ethikmotiv mehr vorhanden), *Musik aus aller Welt* (Musik erleben 5 1998: 39, dazu: Musik erleben 5, Lehrerhandbuch 1998: 37 f.), *Globale Vielfalt* (Spielpläne 3 2008: 4 f., dazu: Spielpläne 3, L-Fundus 2008: 6, identisch: Spielpläne kompakt 7–10 2010: 268 f., dazu: Spielpläne kompakt 7–10, L-Fundus 2012: 129) und *Weltmusikforscher – auf der Suche nach fremden Klängen* (MusiX 1 2011: 236 f., dazu: MusiX 1, Lehrerband 2012: 211 und 217 f., nahezu identisch: MusiX 1 2019: 212 f., dazu: MusiX 1, Begleitband 2020: 206 und 210 f.). Wenngleich für *Musicassette 8* (1986: 20 f.) kein Lehrerband existiert, lässt sich für die Doppelseite *Musikalische Weltreise* aufgrund übereinstimmender Aspekte ebenfalls eine Schnittstelle zwischen Vielfalts- und Ethikmotiv vermuten.

Ogleich zu diesem Musikbeispiel nicht explizit Anders- oder Fremdartigkeit herausgestellt wird, ist doch insgesamt von „dem Fremden“ die Rede. Zum einen wird als eine didaktische Intention angeführt: „Die Schüler/innen sollen ihre bereits vorhandenen Kenntnisse ‚fremder‘ Kulturen um musikalische Eindrücke ergänzen, korrigieren und bereichern“. Zum anderen fordern sie, „über den ersten Reiz des Exotischen hinaus Toleranz und Interesse gegenüber dem Fremden zu entwickeln“. Auch am Terminus »Weltmusik« geben die Autorinnen und Autoren ihren „musikalischen und pädagogischen Wunsch“ preis, Weltmusik als Musik der ganzen Erde, als friedliches Nebeneinander aller Musikkulturen zu verstehen. Migrationsbezogene Betrachtungsweisen werden innerhalb des Abschnitts *Relevanz für Schüler/innen* aufgegriffen, in dem behauptet wird, deutsche Schülerinnen und Schüler nähmen oft keine Notiz von den vielen durch Immigration vertretenen Musikkulturen in der Bundesrepublik. Gleichzeitig monieren sie, Schülerinnen und Schüler mit Migrationserfahrungen seien oftmals nicht bereit, „die Musikkultur ihres Herkunftslandes vorzustellen“ (Die Musikstunde 9/10, Kommentare, Klaviersätze, Kopiervorlagen 1997: 129).

Als zweites Schulbuchbeispiel ist *Hauptsache Musik 9/10* (1997) anzuführen, das mit Blick auf die Doppelseite *Musik in unserer Welt* erneut sowohl die Ethik- als auch die Vielfaltscharakteristik aufweist (Hauptsache Musik 9/10 1997: 4 f.). Die Ethikcharakteristik äußert sich gleich mehrfach in der Auflistung verschiedener Intentionen: Neugierde, Offenheit und Akzeptanz gegenüber fremder, unbekannter und andersartiger (Musik-)Kulturen sowie Abwehr eurozentristischen Denkens (Hauptsache Musik 9/10, Lehrerband 1999: 11). An diesem Schulbuchbeispiel sind die vielfachen Bezüge zur Migrationsgesellschaft der Bundesrepublik deutlich erkennbar. Die Autorinnen und Autoren erläutern etwa, die Lernenden begegneten jeden Tag zahlreichen Menschen, deren Herkunft oder familiäre Wurzeln nicht in Deutschland lägen. Aus diesem Grund sei es ein wichtiges pädagogisches Anliegen, „hier Brücken zu schlagen und die Schüler zu der Erkenntnis zu führen, dass eine Auseinandersetzung mit anderen Musikkulturen großen Gewinn für das Verstehen anderer Völker und das Verständnis der eigenen Kultur bringen kann“ (Hauptsache Musik 9/10, Lehrerband 1999: 13). Entsprechend sind einige Aufgabenstellungen im Schülerband auf das Kennenlernen verschiedener Kulturen innerhalb des näheren Umfeldes ausgerichtet, etwa soll ein Konzert ausfindig gemacht werden, in dem Musik aus einer anderen Kultur aufgeführt wird, und über Eindrücke des Konzertbesuchs gesprochen werden. Darüber hinaus geht es darum, Musiker, Freunde oder Bekannte mit Migrationserfahrungen in den Musikunterricht einzuladen und etwas über ‚die Musik ihrer Heimat‘ zu erfahren. Dieses Schulbuchbeispiel zeigt außerdem Ansätze des Migrationsmotivs im engeren Sinne auf, wenn der Fokus in

einer weiteren Aufgabenstellung dezidiert auf Schülerinnen und Schüler mit Migrationserfahrungen gerichtet wird: „Lasst eure Mitschülerinnen und Mitschüler aus anderen Ländern über die dort gespielte Musik erzählen“ (Hauptsache Musik 9/10 1997: 5; Kap. 11.3). Im Unterschied aber zum Charakteristikum des Migrationsmotivs im engeren Sinne (Kap. 11.1) ist ein Kriterium herauszustellen, das sich grundlegend von den dort beschriebenen Belegstellen unterscheidet. Anders als beim Migrationsmotiv im engeren Sinne bleibt es mit Blick auf eine zugrunde liegende Intention nicht bei einer Unbestimmtheitscharakteristik. Vielmehr begründen die Autorinnen und Autoren des Schulbuches *Hauptsache Musik 9/10* (1997) zumindest implizit, warum eine kurzzeitige Fokussierung auf Lernende mit Migrationserfahrungen vorgenommen wird. Im Schülerband heißt es einleitend, es soll nicht nur zwischen „der für uns gewohnten Musik aus Europa oder Nordamerika und der Musik anderer Kulturen“ eine Brücke geschlagen werden, sondern zugleich sei beabsichtigt, die Schülerinnen und Schüler vertraut zu machen mit dem, „was euch in der eigenen Musikkultur noch fremd erscheint“ (Hauptsache Musik 9/10 1997: 4).

15.5 Schnittstellen zwischen Ethik- und Akkulturationsmotiv

Auch zwischen dem Ethik- und dem Akkulturationsmotiv ist eine Schnittstelle hervorzuheben. Erneut kommen in den entsprechenden Schulbuchbeispielen zwei Motive kombiniert vor. Zusätzlich zum Charakteristikum des Akkulturationsmotivs (Tabelle 14) ist in den folgenden fünf Schulbuchbeispielen die Ethikcharakteristik, also die Intention des Ethikmotivs (Tabelle 15), enthalten: Die Thematisierung von Akkulturationsprozessen traditioneller afrikanischer Musikkulturen zielt nicht nur darauf ab, verschiedene Einflüsse zwischen musikalischen Stilen kennenzulernen und die Veränderung traditioneller Musikkulturen durch internationale Rock-Pop- oder Jazzmusik nachzuvollziehen (Intention des Akkulturationsmotivs). Zusätzlich kommt in den folgenden Schulbuchbeispielen die Ethikcharakteristik insofern zum Tragen, als Vorstellungen über Musik aus Afrika und Vorurteile reflektiert werden sollen. Beabsichtigt ist, die Vielschichtigkeit afrikanischer Musik aufzuzeigen, um einem einseitigen folkloristisch geprägten Bild entgegenzuwirken. Da das Akkulturationsmotiv ausführlich an anderer Stelle dargelegt wird (Kap. 14.3), liegt der Fokus nachfolgend auf der jeweiligen Ethikcharakteristik.

In den Schulbüchern *Die Musikstunde 9/10* (1997) und *Die Musikstunde 9/10* (2005) sind jeweils in den Kapiteln *Weltmusik* afrikabezogene Beispiele mit den Titeln *Zwei Kora-Spieler vom Stamm der Mandinke* (Die Musikstunde 9/10 1997: 150 f.) sowie *Dakar – Zwischen Griots und Rappern* (Die Musikstunde 9/10 2005: 148 f.) enthalten, die dem Akkulturationsmotiv zuzuordnen sind. Gleichzeitig umfassen

die ähnlich formulierten Einleitungen in den entsprechenden Lehrerbänden Aspekte der Ethikcharakteristik: Europäische Vorstellungen „von ‚noch intakten, authentischen Volksmusikkulturen‘“ stellen die Autorinnen und Autoren in Frage und weisen ausdrücklich auf ihre Variabilität und kulturellen Veränderungen hin. Kritisch formulieren sie: „Wir Europäer suchen in außereuropäischer Musik eine bestimmte Portion Authentizität, die wir in unserer Kunst- oder Massenmusik schmerzlich vermissen“, dabei spreche die weltweite Absorption der anglo-amerikanischen Popkultur neuer akkultuierter Stile gegen „unsere Fiktion vom Echten und gleichzeitig Exotischen“ (Die Musikstunde 9/10, Kommentare, Klaviersätze, Kopiervorlagen 1997: 131, s. a. Die Musikstunde 9/10, Materialien für Lehrerinnen und Lehrer 2005: 126). Folglich ist mit dem Nachvollziehen von Akkulturationsprozessen auch die Absicht verbunden, einem einseitigen Bild von afrikanischer Musik entgegenzuwirken und ihre Vielschichtigkeit aufzuzeigen. Die Ethikcharakteristik kommt in einer Begründung zur Auswahl des Schulbuchmaterials noch expliziter zum Vorschein. Auf die Frage, warum die senegalesische Hauptstadt Dakar für diese Schulbuchdoppelseite ausgewählt worden ist, führen die Autorinnen und Autoren aus, Dakar sei „eine der wichtigsten Musik-Metropolen Afrikas“ (Die Musikstunde 9/10 2005: 149). Zudem sei Dakar ein musikalisches Zentrum, für das ein großer musikalischer Reichtum und eine starke innere Dynamik charakteristisch sei, sodass sich durch die Darstellung unterschiedlicher Musikkulturen innerhalb einer Stadt, so die Autorenschaft weiter, pauschale Vorstellungen von ‚afrikanischer Musik‘ korrigieren ließen (Die Musikstunde 9/10, Materialien für Lehrerinnen und Lehrer 2005: 6 und 127). Bekräftigt wird diese Intention durch ein im Schülerband aufgezeigtes Zitat des senegalesischen Rappers Didier Awadi, der Vorurteile gegenüber senegalesischer Musik wie folgt umschreibt: „Alle sind immer ganz überrascht, wenn ich ihnen sage, dass Rap hier [Dakar] groß ist. Wir wollen nicht in einem kulturellen Ghetto leben [...], die Jugend von Dakar ist genau wie die Jugend anderswo auf der Welt, sie zieht sich genauso an, hört die gleiche Musik. Fühlt den gleichen vibe [...]. Dabei haben wir unsere eigene Realität hier in Senegal. Afrika ist nicht USA, das kannst du mir glauben“ (Die Musikstunde 9/10 2005: 149).

Ein weiteres Beispiel für die Schnittstelle zwischen dem Ethik- und dem Akkulturationsmotiv ist die Doppelseite *Traditionslinien und Stile: Zum Beispiel Ethno* (Dreiklang Musik 9/10 2000: 100 f.), auf der mit Sally Nyolo ein Beispiel moderner Musik aus Afrika vertreten ist. Über das Kennenlernen der gegenseitigen Beeinflussung verschiedener Musiken hinausgehend (Akkulturationscharakteristik), soll eine Beschäftigung mit dieser Doppelseite auf die Vielfalt musikalischer Erscheinungsformen neugierig machen und einem eurozentristischen Weltbild entgegenwirken (Ethikcharakteristik, Dreiklang Musik 9/10, Lehrerband 2000: 95). Ähnliches intendieren die Autorinnen und Autoren des Schulbuches *Musik um*

uns, Sekundarbereich II (2008) mit den zwei Doppelseiten *San – Gefährdete Kultur in der Kalahari-Wüste* und *Ghana – Zwischen Djembe und Rap* (Musik um uns, Sekundarbereich II 2008: 166 ff.). Im Lehrerband merken sie an, die gegenwärtige Kultur und Musik in Afrika sei komplex und vielschichtig. Aus diesem Grund sei es notwendig, im Musikunterricht sowohl die Traditionen als auch die Gesamtheit der aktuellen Musikpraxis im Blick zu haben, um eine einseitige Darstellung zu vermeiden – während der Fokus auf der ersten Doppelseite, veranschaulicht durch die Musik der San, auf eine gefährdete Musiktradition liegt, werden mit Blick auf Ghana sowohl Traditionen als auch aktuelle Stilrichtungen beschrieben; nur letzteres enthält das Charakteristikum des Akkulturationsmotivs. Hinweise auf die Ethikcharakteristik lassen sich aus zwei Anmerkungen ableiten, die erneut auf beide Doppelseiten bezogen sind: Erstens stellen die Autorinnen und Autoren heraus, die Vielschichtigkeit afrikanischer Musik und „kein verfälschtes, folkloristisch geprägtes Bild“ vermitteln zu wollen. Zweitens sensibilisieren sie, auf Bewertungen und wertende Vergleiche zu verzichten, stattdessen interkulturelle Einflüsse der unterschiedlichen Musiken zu thematisieren (Musik um uns, Sekundarbereich II, Materialband für Lehrerinnen und Lehrer 2009: 222). Aufschlussreich für die Analyse der Ethikcharakteristik sind zudem die einleitenden Erläuterungen zum gesamten Kapitel *Musik in der Welt*, in denen der Toleranzbegriff aufgegriffen wird: „Als Intention für die Beschäftigung mit Musik anderer Kulturkreise wird gelegentlich auch die Förderung von Toleranz fremden Kulturen gegenüber genannt, z. T. auch im Hinblick auf eine zunehmend multikulturell geprägte Gesellschaft in Deutschland“. Die Förderung von Toleranz soll neben dem Bemühen um Authentizität und der Absicht, durch das Fremde das Eigene besser verstehen zu können, bei der Konzeption von Unterricht mitbedacht werden, betonen die Autorinnen und Autoren weiter. Zugleich jedoch warnen sie vor der Gefahr, einem Musikunterricht zu viel auflasten zu wollen, denn sie ergänzen, „man sollte den Musikunterricht an dieser Stelle aber nicht überfordern“ (Musik um uns, Sekundarbereich II, Materialband für Lehrerinnen und Lehrer 2009: 219).

15.6 Motivverortung: »Ethik«

Anhand des Ethikmotivs werden Schulbuchbeispiele aufgezeigt, denen die Intention zugrunde liegt, Einstellungen und Haltungen durch die Beschäftigung mit afrikabezogenen Inhalten zu verändern. Dabei geht es den Autorinnen und Autoren darum, Neugierde zu wecken, Vorstellungen und Vorurteile zu reflektieren, Offenheit und Verständnis aufzubauen sowie Toleranz, Respekt und Anerkennung zu fördern. Diese unter dem Terminus »Ethikcharakteristik« zusammengefasste Auflistung subsumiert die Aspekte, die in den verschiedenen Schulbuchbeispielen mit

Blick auf das Ethikmotiv genannt werden (vgl. Tabelle 15). Insofern ist diese Auflistung als eine Zusammenfassung aller Schulbuchbeispiele zu verstehen und nicht als Repräsentation eines einzelnen Schulbuchbeispiels. Folglich enthält nicht jede der oben genannten Belegstellen sämtliche Aspekte der Ethikcharakteristik. Vielmehr unterscheiden sich einige Schulbuchbeispiele hinsichtlich des Anspruchsniveaus ihrer Intentionen deutlich voneinander: Die Intention, Neugier zu wecken und über Vorurteile gegenüber Musik aus Afrika zu reflektieren, ist als eine realisierbare Intention des Musikunterrichts einzuschätzen. Anders hingegen ist etwa die Intention zu bewerten, ‚Toleranz gegenüber dem Fremden‘ zu entwickeln. Auch wenn die Intention – Entwicklung von Toleranz – zunächst womöglich unverdächtig und plausibel erscheinen mag, stellen sich bei näherer Betrachtung einige Fragen. Eine grundlegende und ausführliche Klärung des Toleranzbegriffs kann hier nicht geleistet werden. Stattdessen sollen anhand exemplarischer Schulbuchbeispiele ungeklärte Fragen diskutiert und somit die Verwendung des Toleranzbegriffs im Zusammenhang mit afrikabezogenen Inhalten kritisch hinterfragt werden.³³⁷

Ethische Zielvorstellungen sind in der Interkulturellen Musikpädagogik nahezu omnipräsent.³³⁸ Auch der Toleranzbegriff ist ein sowohl im fachwissenschaftlichen als auch im fachdidaktischen Diskurs viel verwendeter Terminus. Die Förderung von Offenheit und Toleranz im Umgang mit kultureller Vielfalt wird bisweilen als ein »Kernziel« (Stroh 2012: 13) oder ein »globales Ziel« (Kautny 2010: 26) der Interkulturellen Musikpädagogik beobachtet. Darüber hinaus stellt Oliver Kautny auf Basis seiner Analysen von Lernzielen des interkulturellen Musikunterrichts die Vermutung auf, die ethische Dimension spiele nicht nur eine maßgebende Rolle, sondern die Ethik definiere sogar den normativen Kern der Interkulturellen Musikpädagogik (Kautny 2018b: 39). Gleichzeitig aber zählt der Toleranzbegriff – neben den Termini »Akzeptanz«, »Achtung« und »Respekt« – zu den ethischen Begriffen, die bislang noch nicht hinreichend terminologisch geklärt worden seien

³³⁷ Der Toleranzbegriff ist nicht in jedem Schulbuchbeispiel des Ethikmotivs enthalten. Daher wird in der folgenden Motivverortung nur ein Aspekt des Ethikmotivs fokussiert. Der Toleranzbegriff erscheint weder in Schulbuchbeispielen des dritten Schwerpunkts (Ethikmotiv mit Blick auf »afrikanische Musik«) noch in Belegstellen der Schnittstelle zwischen Ethik- und Akkulturationsmotiv.

³³⁸ Die Verbindung von ethischen Zielvorstellungen und einer Beschäftigung mit anderen Kulturen weist eine jahrhundertelange Tradition auf. Analogien zu einem Humanitätsgedanken zeigen sich nicht nur bei Johann Gottfried Herder, auch das Bestreben des Musikpädagogen Edgar Rabsch in den 1920er-Jahren ist in Teilen als Humanisierung durch Musik aufzufassen (zu Herder und Rabsch Kap. 4). An dieser Stelle soll es ausreichen, nur einige Vertreter des Humanisierungsgedankens zu erwähnen, um die historische Dimension zu illustrieren; ein detailliertes Eingehen auf den Geschichtsbezug sowie auf die so genannte »Erziehung durch Musik« ist ebenso wenig vorgesehen wie eine Darlegung des vielfältigen Diskurses über Ethik und Musikpädagogik im Allgemeinen.

(Kautny 2018a: 46, Kautny 2018b: 41).³³⁹ »Toleranz« kann mitunter nicht nur Unterschiedliches, sondern auch Gegensätzliches umfassen. Hierzu klärt Oliver Kautny auf, dem Begriff können unterschiedliche konzeptionelle Begriffsverständnisse zugrunde liegen, sodass »Toleranz« einerseits als positive Einstellung verstanden, andererseits aufgrund ihres duldend-distanzierten Verhältnisses zum Tolerierten abgewertet werde (Kautny 2018a: 46).

Aufgrund dieser terminologischen Vielschichtigkeit muss der Diskussion über den Toleranzbegriff im Ethikmotiv eine Begriffsklärung vorausgehen. Hierfür wird auf das Begriffsverständnis von Joachim Gauck zurückgegriffen, der in seiner Publikation *Toleranz: einfach schwer* (2020) zwölf Aspekte des Toleranzbegriffs überzeugend darlegt. Gauck soll nicht als ein Gewährsmann verstanden werden, wie es in der Musikpädagogik zuweilen üblich ist, vielmehr dient seine terminologische Aufarbeitung als Ausgangspunkt und als Strukturierungshilfe für die folgenden Diskussionspunkte: Zum Toleranzbegriff im Ethikmotiv ist zu hinterfragen, (1) welche Einstellungen und Haltungen Schülerinnen und Schüler vor einer Beschäftigung mit Musik aus Afrika aufweisen sowie damit einhergehend, (2) warum afrikabezogene Inhalte häufig als ‚fremd‘ dargestellt werden. Weiterhin stellt sich die Frage (3) nach ‚dem gemeinsamen Dritten‘ zwischen Tolerierenden und Tolerierten. Darüber hinaus ist zu diskutieren, (4) inwiefern Toleranz gegenüber Ritualen als fraglich anzusehen ist und, (5) wie Toleranz angeeignet werden kann. Abschließend werden die Schulbuchbeispiele, in denen der Toleranzbegriff verwendet wird, mit dem von Oliver Kautny erarbeiteten Modell *Normative Relation Musik – Ethik* verglichen und die jeweiligen Intentionen angesichts verschiedener Anspruchsniveaus differenzierter betrachtet.

(1) Welche Einstellungen und Haltungen weisen Schülerinnen und Schüler vor einer Beschäftigung mit Musik aus Afrika auf?

»Toleranz« bedeutet in Anlehnung an das Begriffsverständnis von Gauck erstens, Differenz beziehungsweise Pluralität zuzulassen. Der Philosoph Michael Walzer beschreibt das Verhältnis zwischen Toleranz und Differenz wie folgt: „Toleranz macht Differenz möglich, Differenz macht Toleranz notwendig“ (Walzer 1998: 8,

³³⁹ Zur Abgrenzung zwischen »Toleranz« und »Anerkennung« s. Kautny 2018a: 47 ff. Auch Thomas Ott grenzt die Begriffe »Toleranz«, »Anerkennung« und »Verstehen« knapp von seinem Vorschlag eines »wechselseitigen Zuerkennens von Eigensinn« ab (Ott 2012a: 9 f.), während Kautny Parallelen zwischen der Idee eines wechselseitigen Zuerkennens von Eigensinn und der »wertschätzungsorientierten Toleranz« aufzeigt (Kautny 2018a: 66 ff.). Der Terminus »Anerkennung« ist insbesondere durch Johann Honnens terminologisch aufgearbeitet und reflektiert worden (am ausführlichsten Honnens 2017: 16 ff., s. a. Kaiser 2008: 15 ff., Vogt 2009: 45 ff., Vogt 2013: 12 ff., Hornberger 2015: 257 ff., Honnens 2016: 250 ff. und Merkt 2019: 192 ff.).

s. a. Gauck 2020: 52). In diesem Sinne versteht Gauck unter »Toleranz« die Fähigkeit und zugleich die Bereitschaft, „das Anderssein des anderen zu akzeptieren und auszuhalten“. Demnach sei Toleranz „eine Zumutung“, weil sie dazu auffordere, etwas zu erdulden oder zu respektieren, was nicht oder nicht vollständig gutgeheißen werde (Gauck 2020: 52 f.). Entscheidend für die Diskussion des Toleranzbegriffs im Ethikmotiv ist insbesondere Gaucks Erklärungen, unter welchen Bedingungen Toleranz gefragt sei. Denn bei gleichen Anschauungen oder identischen Geschmäckern ist seinem Ermessen nach keine Toleranz nötig. Ebenso werde keine Toleranz gebraucht, wenn eine Differenz als unbedeutend eingestuft werde. Toleranz aber sei dann erforderlich, „wenn mich eine Differenz gegenüber dem anderen *erkennbar* stört“ (Gauck 2020: 52).

Übertragen auf die Ergebnisse des Ethikmotivs hieße dieses Begriffsverständnis von »Toleranz« nicht nur das Aufzeigen einer Differenz. Die Differenz werde vielmehr als ‚störend‘ wahrgenommen, als eine nicht oder nicht vollständig gutgeheißene ‚Zumutung‘. Charakteristisch für das Ethikmotiv ist zwar die Darstellung afrikanischer Inhalte als ‚anders‘ und ‚fremd‘ (s. o. Unterrichtsaktion des Ethikmotivs). Ungeklärt ist hingegen, ob Schülerinnen und Schüler wirklich mit einer anfänglichen Abwehrhaltung auf das didaktische Material reagieren, ob also die musikbezogenen Beispiele aus Afrika als fremd und vor allem ‚störend‘ wahrgenommen werden. Notwendig wäre es, Schülerinnen und Schüler zu befragen, um Erkenntnisse über ihre Einstellungen und Haltungen zu Beginn einer Beschäftigung mit Musik aus Afrika zu gewinnen. Studien hierzu sind bislang nicht durchgeführt worden. Allein Siegmund Helms führte Mitte der 1970er-Jahre eine Untersuchung durch, bei der er 20 Schulklassen verschiedener Jahrgangsstufen und Schulformen auf ihre Höreinstellungen gegenüber »außereuropäische Musik« beforschte. Über die Auswahl der Hörbeispiele von Musik aus Afrika erläutert Helms in einem Zwischenbericht, er habe absichtlich jene Beispiele gewählt, von denen er annahm, sie seien den Lernenden fremd. Die Ergebnisse spiegeln ein vielfältiges Meinungsbild wider: Mehrere beurteilen die Hörbeispiele als ‚sehr interessant‘, einige als ‚sehr langweilig‘ (Helms 1975: 82 ff.). Die Schulbuchbeispiele zum Ethikmotiv sind vielfältig und nach eigenem Ermessen mitunter sehr unterschiedlich hinsichtlich des potenziellen Fremdheitsgrades. Daher wäre zunächst die Frage zu klären, ob die Voraussetzungen im Sinne Gaucks zutreffen oder grundlegender gefragt, welches Begriffsverständnis von »Toleranz« den Schulbuchbeispielen zugrunde liegt.

(2) Musik aus Afrika: Das kontinuierlich Fremde?

Einhergehend mit den Einstellungen und Haltungen der Schülerinnen und Schüler stellt sich eine weitere ungeklärte Frage: Im Ethikmotiv wird Musik aus Afrika als anders, häufig auch als fremd charakterisiert.³⁴⁰ Dem zugrunde liegt das Denkmuster, das geographisch Fernliegende werde als fremd empfunden. Dass es sich hierbei potenziell um ein überholtes Denkmuster handelt, soll kurz erläutert werden: Für die ersten Kulturkontakte und Reisen in den afrikanischen Kontinent im frühen 20. Jahrhundert mag die Begegnung von Fremdheit übermäßig zutreffend gewesen sein. Die heutigen Lebenswelten der Schülerinnen und Schüler aber unterscheiden sich von denen der vorherigen Jahrzehnte hinsichtlich der Möglichkeiten, Musik aus anderen Kontinenten zu entdecken. Allein aufgrund der vielfältigen Kulturkontakte innerhalb unserer Gesellschaft als auch der Verfügbarkeiten über das Internet gestaltet sich die heutige alltägliche Situation anders. Musik aus Afrika kann, aber muss nicht notwendigerweise als ‚fremd‘ empfunden werden. Eine Aufweichung der von den Autorinnen und Autoren bestimmten Zuordnung verschiedener Kulturen in ‚fremd‘ und ‚vertraut‘ spiegelt sich in einigen der oben genannten Schulbuchbeispielen wider: In *MusiX 1* (2011) und *MusiX 2* (2013) beispielsweise wird das Thema *Fremd und vertraut* behandelt und in beiden Ausgaben betont, ein Lied aus Europa könne fremder klingen als eine brasilianische Samba (*MusiX 1*, Lehrerband 2012: 217) oder als ein Song aus Südafrika (*MusiX 2*, Lehrerband 2013: 73). Stimmtechniken afrikanischer Traditionen werden wiederum eher als fremd eingestuft (s. o. *MusiX 2*, Lehrerband 2013: 73). Gleichzeitig aber sind die einleitenden Erläuterungen zum Kapitelthema *Fremd und vertraut* nicht in Gänze zu durchdringen, weil sie einen inhaltlichen Widerspruch zur Schulbuchaufbereitung und zum Afrikabezug aufweisen: Zur Frage, was ‚fremd‘ und was ‚vertraut‘ sei, stellen die Autorinnen und Autoren zunächst kulturelle Grenzauflösungen im 20. Jahrhundert und ein sich dadurch verändertes Musikverständnis heraus. Demnach werde Musik „nicht mehr als spezifisches Kulturgut behandelt, sondern gewinnt in Formen gegenseitigen Austauschs kulturübergreifende Bedeutung.“ Weiter argumentieren sie, es existiere keine strikte Trennung von Kulturen, kulturellem Erbe und kulturell geprägten Individuen mehr, wodurch Schülerinnen und Schüler ein anderes Verständnis von ‚fremd‘ und ‚vertraut‘ erhielten; es entstünde „ein neuer Zugang zu den einst als ‚fremd‘ bezeichneten Menschen und deren Kulturen“ (*MusiX*

³⁴⁰ Die Autorinnen und Autoren von *Musik erleben 5* (1998) beispielsweise schließen explizit potentiell vertraute Musik aus Afrika aus und legen den Schwerpunkt gezielt auf Fremdartigkeit, in dem sie folgenden „Tipp“ für die Erstellung eines eigenen Musik-Quiz geben: „Titel aus den Pop-Charts sind für diese Art von Hitparade nicht geeignet. Vielleicht findet sich aber noch irgendwo eine Kassette oder CD, die aus deinem letzten Urlaubsort stammt“ (*Musik erleben 5* 1998: 39).

1, Lehrerband 2012: 211). Auf der Schulbuchdoppelseite *Weltmusikforscher – auf der Suche nach fremden Klängen* hingegen werden Kulturen voneinander abgegrenzt und mehr noch ‚typische Musik‘ einer Kultur vorgestellt: „Von sechs Kontinenten lernen die Schüler auf dieser Doppelseite exemplarisch typische Musik bzw. Musikinstrumente kennen.“ Mithin besteht ein inhaltlicher Widerspruch zwischen der einleitenden Aussage, es gebe kein spezifisches Kulturgut, und der Aufgabe, die Mbira dem Land Simbabwe begründend zuzuordnen (MusiX 1, Lehrerband 2012: 217).

Zurückblickend auf die Ausgangsfrage wäre zu diskutieren, warum afrikabezogene Inhalte häufig als fremd dargestellt werden. Es müsste differenziert werden, welche Aspekte möglicherweise fremd erscheinen, während es auch Bekanntes in verschiedenen Musikstilen Afrikas zu entdecken gilt (dies ist beispielsweise im Akkulturationsmotiv ein zentraler Aspekt). Zugleich existieren auch innerhalb unserer Gesellschaft und der Vielfalt an Musikkulturen Fremdheitsaspekte, sodass letztlich zu fragen ist, warum Toleranzbildung insbesondere in Verbindung mit der Interkulturellen Musikpädagogik stark artikuliert wird, anstelle sie als generelle Aufgabe des Musikunterrichts zu diskutieren.

(3) Was ist das gemeinsame Dritte zwischen Tolerierenden und Tolerierten?

Ein weiterer Aspekt des Begriffsverständnisses von »Toleranz« betrifft erneut die Frage nach den Voraussetzungen. Für Gauck ist Toleranz nur möglich, wenn eine übergeordnete Verbindlichkeit zwischen dem Tolerierenden und dem Tolerierten besteht: „Toleranz wird nur zu gewähren und zu erwarten sein, wenn Tolerierende und Tolerierte sich einem gemeinsamen Dritten verpflichtet fühlen“ (Gauck 2020: 57). Das gemeinsame Dritte kann etwa darin liegen, das friedliche Miteinander innerhalb einer Gesellschaft als humane Verbindlichkeit anzusehen. Wenn diese Verbindlichkeit von allen akzeptiert werde, könne es gelingen, eine Gemeinschaft zu eimen, ohne sie gleichförmig zu machen (Gauck 2020: 57).

Die Frage nach dem gemeinsamen Dritten zwischen Tolerierenden und Tolerierten umfasst im Prinzip die Frage, warum Toleranz wichtig und notwendig erscheint. In den Schulbuchbeispielen zum Ethikmotiv wird ‚das gemeinsame Dritte‘ zwischen den Schülerinnen und Schülern und den afrikabezogenen Inhalten nicht thematisiert. Dennoch ist in einigen Schulbuchbeispielen ein Argumentationsmuster wiederholt zu erkennen, aus dem Anhaltspunkte bezüglich des Umgangs mit dieser Frage abgeleitet werden können: Mitunter nennen die Autorinnen und Autoren im Kontext des Afrikabezugs die Fachdisziplin der Musikethnologie und greifen übergeordnete Funktionen der Beschäftigung mit Musik anderer Kulturen auf. Zugleich äußern sie Bezüge zur Migrationsgesellschaft der Bundesrepublik und versuchen hiermit, die Notwendigkeit einer Toleranzbildung zu begründen. Anhand

dieses Argumentationsmusters wird der Afrikabezug mit migrationsbezogenen Aspekten verknüpft. Somit wird der Aufbau von Toleranz zwar zunächst im Hinblick auf das afrikabezogene Beispiel eingefordert, zugrunde liegt dieser Intention aber der Gedanke, dass sich die Toleranzfähigkeit auch positiv auf ein friedliches Zusammenleben innerhalb unserer Gesellschaft auswirken könnte. Zur Veranschaulichung dieser These soll erneut das Schulbuch *Dreiklang Musik 7/8* (2011) angeführt werden.³⁴¹ Hinsichtlich des Kapitels *Musik ohne Grenzen* wird im Lehrerband die Erläuterung angeführt, es erfülle aufgrund seiner musikethnologischen Ausrichtung unter anderem die Funktion, Neugier für andere Kulturen zu wecken, um dadurch Verständnis und Toleranz anzubahnen. Gleichzeitig verweisen die Autorinnen und Autoren auf die Lebenswelt der Lernenden sowie auf die von Migrationsprozessen und vielfältigen Kulturkontakten geprägten Gesellschaft, um den Aspekten Verständnis und Toleranz Bedeutung beizumessen (*Dreiklang Musik 7/8, Handreichungen für den Unterricht 2011: 9*).

Anhand dieses Argumentationsmusters wird deutlich, inwieweit es weniger um ‚das gemeinsame Dritte‘ zwischen Schülerinnen und Schülern einerseits und Afrikabezug andererseits geht als vielmehr um eine Verschiebung der Intentionen in Richtung Toleranzbereitschaft für ein gesellschaftliches Zusammenleben. Für andere Schulbuchbeispiele des Toleranzbegriffs bleibt weiterhin die Frage ungeklärt, was ‚das gemeinsame Dritte‘ zwischen Schülerinnen und Schülern und Afrikabezug, die übergeordnete Verbindlichkeit, sein könnte. Insofern wäre erneut zu hinterfragen, ob die Voraussetzungen für eine Toleranzbildung gegeben sind, oder – anders gefragt –, was die Autorinnen und Autoren der verschiedenen Schulbücher unter dem Terminus »Toleranz« verstehen und worauf dieser abzielt.

(4) Toleranz gegenüber Ritualen?

Fraglich ist die Verwendung des Toleranzbegriffes, wenn in Schulbüchern Rituale zu beispielsweise den Themen Zwangsverheiratung und Genitalverstümmelung beschrieben werden. In *Dreiklang Musik 7/8* (2011) wird – wie oben bereits herausgestellt – allgemein zum Kapitel *Musik ohne Grenzen* die Funktion betont, das Kapitel wecke Neugier für andere Kulturen und bahne damit Verständnis und Toleranz an. Zudem wird ergänzt, dass diese Funktion im Hinblick auf die Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler von besonderer Bedeutung sei (*Dreiklang Musik 7/8, Handreichungen für den Unterricht 2011: 9*). Auf der Doppelseite *Orient – Arabische*

³⁴¹ Weitere Schulbuchbeispiele hierzu finden sich unter dem ersten Schwerpunkt des Ethikmotivs (Ethikmotiv mit Blick auf Menschen und Kulturen im Allgemeinen) sowie der Schnittstelle zwischen Ethik- und Vielfaltsmotiv.

Musik sollen unter anderem Hochzeitsrituale in Ägypten und Deutschland verglichen werden (Dreiklang Musik 7/8, Handreichungen für den Unterricht 2011: 110). Als Ergänzung zum Absatz über *Heiraten in Ägypten* im Schülerband folgen im Lehrerband Details zu diesem Thema, für die der Ansatz ‚Verständnis und Toleranz anzubahnen‘ problematisch ist. Im Lehrerband heißt es, eine Liebesheirat sei nicht selbstverständlich, wobei auf Unterschiede zwischen Stadt und Land hingewiesen wird. Darüber hinaus wird zum einen die Pflicht der Braut angesprochen, bei der Verheiratung Jungfrau zu sein, sowie zum anderen die Überprüfung der Jungfräulichkeit in der Hochzeitsnacht durch die Verwandtschaft. Im Zuge dessen machen die Autorinnen und Autoren auf insbesondere in ländlichen Gebieten verbreitete Genitalverstümmelungen bei Mädchen aufmerksam und schließen mit der Aufzählung verschiedener aufklärerischer Hilfsprogramme. Ein unmittelbarer Bezug zur Lebenswelt der Lernenden wird in der Hinsicht hergestellt, als ergänzt wird, Zwangsverheiratung von minderjährigen Mädchen könne auch solche treffen, die in Deutschland geboren sind: „Auch in Deutschland geborene junge Mädchen werden bisweilen in ihre Herkunftsdörfer zur Zwangsverheiratung geschickt“ (Dreiklang Musik 7/8 2011: 87 und Dreiklang Musik 7/8, Handreichungen für den Unterricht 2011: 111).³⁴²

Das Vergleichen von Hochzeitsritualen erscheint hinsichtlich der Funktion des Schulbuchkapitels, Verständnis und Toleranz für andere Kulturen anzubahnen, äußerst problematisch. Denn Zwangsverheiratung und Genitalverstümmelung sind in Deutschland verboten und daher nicht zu tolerieren.³⁴³ Dieses Schulbuchbeispiel erweckt den Eindruck einer zuweilen unkritischen und möglicherweise pauschalen Verwendung des Toleranzbegriffs. Daher muss die Diskussion über Toleranzbildung zum einen die Bezugspunkte genauer in den Blick nehmen (gegenüber was oder wen soll Toleranz entwickelt werden?) und zum anderen eine kritische Auseinandersetzung mit den Grenzen des zu Tolerierenden einschließen.

³⁴² Auf einer weiteren Doppelseite des Kapitels *Musik ohne Grenzen* wird das ghanaische Dipo-Ritual beschrieben. Hierbei geht es zwar nicht um Zwangsverheiratung und Genitalverstümmelung, aber auch um die Heirat von Minderjährigen. Im Lehrerband wird beschrieben, das Ritual erfolge zeitnah nach der ersten Menstruation, woran zu erkennen sei, „dass die Mädchen sehr früh auf Sexualität vorbereitet werden und heiraten“. Am Ende des Rituals, wird weiter ausgeführt, „erscheinen die Mädchen mit freien Brüsten, um die jungen Männer des Dorfes zu reizen“ (Dreiklang Musik 7/8 2011: 88 f. und Dreiklang Musik 7/8, Handreichungen für den Unterricht 2011: 9 und 112 f.).

³⁴³ Zur Frage nach den Grenzen der Toleranz s. a. Gauck 2020: 187 ff., der ebenfalls auf die Themen Zwangsverheiratung und Genitalverstümmelung eingeht.

(5) Wege der Aneignung von Toleranz?

Die Intentionen zur Toleranzbildung sind in manchen Schulbuchbeispielen mit Zurückhaltung formuliert, etwa Toleranz gegenüber anderen Kulturen ‚anzubahnen‘ oder ‚anzuregen‘. In anderen Schulbuchbeispielen wird entschiedener von ‚Toleranz entwickeln‘ oder einem ‚toleranten Umgang‘ gesprochen.³⁴⁴ Dabei ist eine zentrale Frage bezüglich der Bildung von Toleranz offen: Wie lässt sich Toleranz lernen? Ausgehend vom Begriffsverständnis von Gauck (2020) ist mit Blick auf die Schulbuchbeispiele, in denen Toleranzbildung intendiert wird, zu hinterfragen, wie und inwieweit eine musikunterrichtliche Beschäftigung mit Musik aus Afrika die Toleranzbereitschaft der Schülerinnen und Schüler erhöhen kann.³⁴⁵

Zur Aneignung stellt Gauck heraus, Toleranz müsse stets neu erworben werden. Das heißt, es handele sich um einen kontinuierlichen Lernprozess, der eine Willensentscheidung und je nach Irritationsintensität eine kleinere oder größere (Selbst-)Überwindung erfordere. Aus diesem Grund dürfe auch kein Zwang zu tolerantem Verhalten ausgeübt werden, denn dieser könne zu einer Überforderung und zu Trotz-, Aggressions- oder Fluchtverhalten führen. Darüber hinaus ist Toleranz nicht als ein grenzenloses Potenzial zu verstehen, sondern stark abhängig von der individuellen Disposition: „Wie weit der Einzelne zur Toleranz fähig ist, hängt vielmehr ab von seiner individuellen Belastungsfähigkeit, von seiner Ich-Stärke, davon, wie weit er tolerantes Verhalten früher einüben konnte und ob er sich in der Toleranzbildung in der Rolle des Stärkeren oder Schwächeren befindet“ (Gauck 2020: 53 und 59 f.). Vor dem Hintergrund dieser Lesart – »Toleranz« als ein anspruchsvoller, individueller Lernprozess – dürfte mit Blick auf eine musikunterrichtliche Beschäftigung mit Musik aus Afrika vermutet werden, dass die Förderung von Toleranz und das Ausmaß der Toleranzbereitschaft in höchstem Maße von den einzelnen Schülerinnen und Schülern abhängig ist. Sofern ein weiterer Aspekt des Toleranzbegriffes nach Gauck berücksichtigt wird – Toleranz schließe den Wunsch nach Veränderung und vor allem Diskussion nicht aus (Gauck 2020: 59) – muss prononciert werden, dass Toleranzbildung im Musikunterricht nicht uneingeschränkt möglich sein dürfte.

³⁴⁴ Vergleiche hierzu die folgenden Belege: Dreiklang Musik 7/8, Handreichungen für den Unterricht 2011: 9, Musik um uns, Sekundarbereich II, Handbuch für Lehrerinnen und Lehrer 1996: 79 sowie Die Musikstunde 9/10, Kommentare, Klaviersätze, Kopiervorlagen 1997: 129 und MusiX 2, Lehrerband 2013: 73.

³⁴⁵ Hierzu liefert Klaus Riedel ein anschauliches Beispiel aus der Unterrichtspraxis: *Die Sicht eines Fachleiters: „Die jaulenden Afrikaner“ – Erörterung der Bemerkung eines Schülers im Musikunterricht* (Riedel 2012: 103 ff.). Riedel zeigt vier Möglichkeiten auf, wie der Kommentar eines Schülers – „aber ich möchte nicht wieder so AFRIKANISCHES GEJAULE hören“ (Riedel 2012: 104, Hervorhebung im Original) – interpretiert werden könne.

In den Schulbuchbeispielen wird nur selten konkretisiert, wie Toleranz zu erlernen ist. Nicht aber geht es um Diskussionen des Tolerierenden und des Tolerierten, sondern vielmehr um ein (vorrangig einseitiges) Kennenlernen des Anderen. Über Wege der Aneignung von Toleranz lassen sich aus den Schulbuchbeispielen zumindest zwei Annahmen ableiten: Zuweilen wird Reflexion als Schlüssel gesehen. In einem Schulbuch etwa wird dargelegt, anhand einer Reflexion könne die Allgemeingültigkeit der eigenen Normen, Wert- und Schönheitsmaßstäbe relativiert und hierdurch zur Offenheit und Toleranz gegenüber anderen Kulturen angeregt werden (u. a. Musik um uns, Sekundarbereich II, Handbuch für Lehrerinnen und Lehrer 1996: 79). Demgegenüber liegt anderen Schulbuchbeispielen eine Annahme zugrunde, die als Automatismus-Hypothese bezeichnet werden kann. Beispielsweise lenken die Autorinnen und Autoren von *Die Musikstunde 9/10* (1997) den Fokus auf Klangbeispiele, anhand derer Schülerinnen und Schüler musikalische Eindrücke gewinnen sollen. Musikalische Eindrücke werden als eine Möglichkeit gesehen, um „über den ersten Reiz des Exotischen hinaus Toleranz und Interesse gegenüber dem Fremden zu entwickeln“ (*Die Musikstunde 9/10, Kommentare, Klaviersätze, Kopiervorlagen 1997: 129*). Auf die anzuzweifelnde Hypothese, allein durch musikalische Eindrücke zu einem interessierten und toleranten Menschen zu werden, gehen die Autorinnen und Autoren nicht weiter ein. Auch in einem anderen Schulbuchbeispiel steht eine kritisch zu hinterfragende Automatismus-Hypothese im Vordergrund. Demnach bahne sich Verständnis und Toleranz durch Neugier an (*Dreiklang Musik 7/8, Handreichungen für den Unterricht 2011: 9*). Ein kausaler Zusammenhang zwischen Neugier und Toleranz wirft gleichermaßen Fragen auf und lässt Zweifel aufkommen. Folglich bleibt in den Schulbuchbeispielen nicht nur das Begriffsverständnis von »Toleranz« offen. Vielmehr werden Wege der Aneignung von Toleranz mitunter zwar kurz benannt, nicht aber entfaltet oder gar kritisch hinterfragt.

Dass es konträre Meinungen zur Aneignung von Toleranz gibt, soll anhand von zwei Gegenüberstellungen kurz veranschaulicht werden: Zum Aspekt der Neugier vertritt Gauck eine sich deutlich vom soeben zitierten Lehrerband unterscheidende Auffassung. Seiner Ansicht nach bahne Neugier nicht Toleranz an, sondern mache sie sogar überflüssig. Toleranz werde bei Neugier nicht mehr benötigt: „[B]efriedigt er [jemand] meine Neugier und erfreut mich dadurch, brauche ich keine Toleranz“ (Gauck 2020: 52). Für eine zweite Gegenüberstellung soll Ivo Streckers Argumentation zur Bildung von »Achtung gegenüber anderen Menschen und Dingen« aufgegriffen werden (s. o.), gleichwohl er nicht explizit den Toleranzbegriff verwendet. Strecker betont, die Unterschiede zur anderen, ‚fremden‘ Kultur müssten in der Darstellung möglichst groß sein, um einen Lernprozess anstoßen und Diskriminierungen bekämpfen zu können (*Spielpläne Musik 7/8, Lehrerband 1992: 161*). Eine

gänzlich andere Meinung vertritt beispielsweise Hans Jünger, der skeptisch gegenüber der (Über-)Betonung von Fremdartigkeit ist: „Alles ist erstaunlich, beängstigend oder abstoßend, nichts ist einladend oder vertrauenserweckend.“ Auf diese Weise könne seinem Standpunkt nach nicht zu Verständnis und Toleranz erzogen werden, stattdessen werde eine eurozentristische Einstellung gefördert (Jünger 2003: 17). Inwiefern dadurch eine eurozentristische Einstellung gefördert würde, ist nicht vollends nachzuvollziehen.

Nicht nur zur Aneignung von Toleranz, sondern insgesamt zur Aneignung der unter *Ethikcharakteristik* zusammengefassten Aspekte kommen Fragen auf, die ungeklärt bleiben und diskutiert werden müssten. Unklarheit entsteht mitunter in Schulbuchbeispielen, weil sie kurzgefasst und dadurch nicht nachvollziehbar sind. Beispielsweise soll unter dem Aspekt *Globale Vielfalt* deutlich gemacht werden, „dass es unterschiedliche Umgangsformen mit Musik gibt und dass diese, auch wenn sie uns zunächst unsinnig erscheinen mögen, alle eine Berechtigung haben.“ Afrikaner äußern sich zum einen in einem Satz über die Tuareg, die ihre Musikinstrumente nur aus recyceltem Material machten, und über die Bura, welche die verschiedenen Klangstäbe ihrer Xylophone nach Verwandtschaftsbezeichnungen wie Mutter, Vater oder Onkel bezeichneten. Ausgehend hiervon sollen Ähnlichkeiten und Unterschiede zu ‚unserem‘ Umgang mit Musik diskutiert werden, wobei die Aufgabe auf die Erkenntnis abzielt, „dass es alles, was auf den ersten Blick ganz fremd erscheint, in ähnlicher Weise auch bei uns gibt“ (Spielpläne 3, L-Fundus 2008: 6 und Spielpläne 3 2008: 4 f., identisch: Spielpläne kompakt 7–10, L-Fundus 2012: 129 und Spielpläne kompakt 7–10 2010: 268 f.). Inwiefern Musikinstrumente aus recyceltem Material oder Verwandtschaftsbezeichnungen bei Klangstäben entsprechende Pendanten aufweisen, bleibt unverständlich und wird im Lehrerband nicht aufgelöst. Es ist nicht schlüssig, wie aus einer solchen Diskussion eine toleranzbezogene Intention (alle haben eine Berechtigung) erwachsen kann.

Musikpädagogische Diskussion um ethische Zielvorstellungen und Differenzierung zwischen »musikbezogen-ethisch« versus »primär sozial-ethisch« (Kautny)

Die Frage, inwieweit sich Toleranz im Musikunterricht überhaupt lernen lässt, wird in Schulbüchern nicht beantwortet. Als einzige gehen die Autorinnen und Autoren des Schulbuches *Musik um uns, Sekundarbereich II* (2008) kritisch auf ethische Zielvorstellungen, darunter die Förderung von Toleranz, ein und warnen vor einer Überforderung des Musikunterrichts (s. o. *Musik um uns, Sekundarbereich II, Materialband für Lehrerinnen und Lehrer* 2009: 219). Kritische Auseinandersetzungen mit ethischen Zielvorstellungen sind im Fachdiskurs der Interkulturellen Musikpädagogik hingegen kein Einzelfall. Mehrfach wird der Zusammenhang zwischen Musikunterricht und sozialen Zielen hinterfragt. Wolfgang Martin Stroh etwa

spricht von hohen moralischen, politischen und pädagogischen Ansprüchen und plädiert für eine Fokussierung auf »musikbezogene Lernziele«: „Die Distanz zwischen multikulturellem Musikunterricht und dem Leid in aller Welt sowie der deutschen Ausländerfeindlichkeit muss nicht durch Musik überbrückt werden“ (Stroh 2001: 6 ff. und 10). Aus den Ansprüchen resultiere laut Stroh ein bei Musiklehrerinnen und -lehrern zu beobachtendes schlechtes Gewissen, das durch eine Begeisterung für afrikanische Tänze, Sambatrommeln und „ghettolastigen Rap“ kompensiert oder abgewehrt werde (Stroh 2001: 7). Kritisch äußern sich außerdem Malte Sachsse und Peter W. Schatt zu der Begründung, der Umgang mit Musik anderer Länder solle Erziehungsziele erfüllen und etwa Toleranz und Respekt gegenüber dem Anderen wecken: „So dringend notwendig es ist, solche Ziele anzustreben, so fragwürdig erscheint es, ausgerechnet Musik in ihren Dienst stellen zu wollen“ (Sachsse/Schatt 2016: 8).

Differenzierter geht Oliver Kautny der ethischen Dimension von Zielvorstellungen nach, analysiert Erwartungen innerhalb des Diskurses Interkultureller Musikpädagogik und erarbeitet ein Modell zur Systematisierung seiner Erkenntnisse. Im Folgenden soll das Ethikmotiv in dieses Modell eingeordnet werden: Kautnys Modell *Normative Relation Musik – Ethik* gliedert Zielvorstellungen in „drei Sphären“, die als »primär musikbezogen«, »musikbezogen-ethisch« und »primär sozial-ethisch« bezeichnet werden.³⁴⁶ »Primär musikbezogen« umfasst Lernziele, in deren Mittelpunkt die Musik steht und musikalische Aspekte fokussiert werden. Von »primär sozial-ethisch« hingegen ist dann zu sprechen, wenn vorrangig ethische Haltungen oder Handlungen gefordert werden, die im Verständnis von Kautny „auf personale Anerkennung, soziale Integration, Solidarität, Teilhabe oder gesellschaftliche Veränderungen abzielen.“ Somit liegt der Fokus von primär sozial-ethischen Lernzielen auf den Akteuren musikbezogener Prozesse, auf einzelne Personen oder Gruppen. Die »musikbezogen-ethische« Sphäre schließlich verbindet die Aspekte Musik und ethische Normen miteinander. Als Beispiel rekurriert Kautny auf Volker Schütz, der für die Beschäftigung mit Musik anderer Kulturen unter anderem das Ziel erwähnt, Toleranz „gegenüber anderen musikbezogenen Ausdrucksformen“ (Schütz 1997b: 6) aufzubauen (Kautny 2018b: 37 ff.). Ethische Zielvorstellungen können somit hinsichtlich ihres jeweiligen Schwerpunktes in »musikbezogen-ethisch« und »primär sozial-ethisch« unterschieden werden. Mit Blick

³⁴⁶ Das Modell *Normative Relation Musik – Ethik* ist eine Überarbeitung der heuristischen Stichprobe, die Gegenstand einer früheren Publikation Kautnys ist (Kautny 2012; Kap. 1). Die zunächst verwendeten Termini »musikbezogen-erzieherisch« und »primär erzieherisch« werden in der Revision durch »musikbezogen-ethisch« und »primär sozial-ethisch« ersetzt. Die Bezeichnung der ersten Kategorie als »primär musikbezogen« übernimmt Kautny aus seiner früheren Publikation.

auf jene Intentionen des Ethikmotivs, in denen der Toleranzbegriff zum Tragen kommt, ist Folgendes festzustellen: Die Intention etwa, Toleranz gegenüber den stimmlichen Leistungen anderer Kulturen aufzubauen, ist eindeutig der musikbezogen-ethischen Sphäre zuzuordnen. Demgegenüber sind die Bezüge in anderen Schulbuchbeispielen unspezifisch, sodass keine eindeutige Zuordnung zur zweiten oder dritten Sphäre vorgenommen werden kann. Hierzu zählen beispielsweise die Intentionen, Toleranz gegenüber ‚dem Fremden‘, gegenüber ‚anderen Kulturkreisen‘ und ‚anderen Kulturen‘ zu entwickeln. Liege der Fokus eher auf musikbezogenen Ausdrucksformen anderer Kulturen, ist von musikbezogen-ethischen Intentionen zu sprechen. Sofern aber die Menschen anderer Kulturen im Vordergrund stünden, ist von primär sozial-ethischen Intentionen auszugehen.

Aufgrund der Erkenntnisse zum Toleranzbegriff im Ethikmotiv soll auf die Diskussion des Modells differenzierter eingegangen werden. Denn im Vergleich der drei Sphären macht Kautny verschiedene ethische Anspruchsniveaus deutlich und konkretisiert kritische Einwände. Schwieriger umzusetzen als primär musikbezogene Ziele seien musikbezogen-ethische Ziele (2. Sphäre), die auf eine Veränderung der (musik-)kulturellen Sichtweisen und Präferenzen der Schülerinnen und Schüler ausgerichtet seien. Als Beispiel nennt Kautny das Ziel „Toleranz, Offenheit, Respekt gegenüber musikkulturell Unbekanntem & musikkultureller Vielfalt“. Seiner Einschätzung nach handele es sich hierbei um ein diffiziles Thema, weil es nicht nur musikalische Präferenzen, sondern auch Lebenswürfe betreffe. Es sei „ein sehr emotionales Terrain [...], auf dem nicht nur die präferierte Musik, sondern auch die mit ihr verknüpften Lebensentwürfe verteidigt bzw. abgelehnt werden“ (Kautny 2012: 19). Noch in seinem Aufsatz aus dem Jahr 2012 fügt Kautny mit Rekurs auf eine von Hans Günther Bastian erarbeiteten Synopse aus den 1980er-Jahren hinzu, es gebe zumindest die Chance, musikalische Urteile durch Unterricht zu beeinflussen (Bastian 1985: 43 f., s. a. Kautny 2012: 19).³⁴⁷ Nach einer erneuten Auseinandersetzung mit der ethischen Dimension von Zielvorstellungen hinterfragt Kautny jedoch eine bewusste unterrichtliche Einflussnahme auf die Veränderung der Musikpräferenzen von Schülerinnen und Schülern. Dabei stellt er zur Diskussion, ob es nicht hinreichend wäre, „dass die Schüler mögen dürfen, was sie wollen, aber lernen sollen, die totale Geltung ihrer Musikpräferenzen durch andere Gründe zu relativieren“. In diesem Sinne müsste es zum einen darum gehen, dem Fremdartigen einzuräumen, einen ästhetischen Eigenwert zu besitzen. Zum anderen sei es wichtig, den ästhetischen Eigenwert fernab ihrer Präferenzen verortet zu sehen und über ihn

³⁴⁷ Bastian greift verschiedene Studien musikpsychologischer Rezeptionsforschung zur Neuen Musik auf und betont die nachgewiesene Möglichkeit, musikalische Urteile von Schülerinnen und Schülern im Musikunterricht verändern zu können (Bastian 1985: 43 f.).

kompetent streiten zu können (Kautny 2018c: 113). Das Zusammenspiel zwischen musikästhetischer und ethischer Normativität vertieft Kautny an anderer Stelle und stellt dabei begründend heraus, welche Probleme bei ethischen Forderungen nach einer bestimmten Einstellung oder einem bestimmten Verhalten gegenüber Musik auftreten können (Kautny 2018b: 34 ff). Aufgrund dieser Problematik führt Kautny die »reflexive Toleranzbereitschaft« ein, um der ästhetischen Freiheit der Schülerinnen und Schüler »gegenüber dem ethischen Gebot zur Wertschätzung« größere Bedeutung einzuräumen. Von einer reflexiven Toleranzbereitschaft sei dann zu sprechen, wenn eigene Urteile über musikbezogene Identitäten und der damit verknüpften Musik kritisch reflektiert werde (Kautny 2018a: 68 ff.).

Weitaus kritischer äußert sich Kautny zur dritten Sphäre, den primär sozial-ethischen Zielen. Hierzu zählen unter anderem die Ziele »Toleranz zwischen Individuen«, »Anerkennung von Individuen« sowie »gesellschaftliche Veränderungen«. Primär sozial-ethische Ziele seien nicht nur besonders anspruchsvoll, sondern auch als problematisch einzustufen, weil sie nur schwer zu realisieren seien. Zur Begründung führt Kautny pragmatische Gründe des Schulalltags an, denn der Musiklehrkraft stünde nicht die Mittel zur Verfügung, die zur Lösung interkultureller Konflikte innerhalb der Gesellschaft notwendig seien: »Von Musiklehrern zu erwarten, dass sie mit ihren wenigen Stunden die Gesellschaft zum Besseren wenden, dürfte aus Sicht der Praxis weder konstruktiv noch motivierend erscheinen« (Kautny 2012: 19 f.). In Anlehnung an Erörterungen von Alexandra Kertz-Welzel und der dünnen empirischen Forschungslage spricht sich Kautny schließlich dafür aus, die Zielerwartungen an einen interkulturellen Musikunterricht zu verringern. Ein Transfer von kulturellem Lernen auf soziale Einstellungen, auf das Verhalten von Schülerinnen und Schülern oder gar auf die Gesellschaft insgesamt sei nicht als selbstverständlich anzunehmen (Kautny 2012: 20). Kertz-Welzel zeigt in ihrem Aufsatz *Kann multikultureller Musikunterricht die Gesellschaft verändern? Erfahrungen aus den USA* ein konträres Bild auf: Rekurrierend auf US-amerikanische und portugiesische Studien sei eine Vorurteilsreduktion durch einen multikulturellen Musikunterricht nicht nachzuweisen. Nichtsdestotrotz nehme die US-amerikanische Praxis häufig keine Notiz von den Forschungsergebnissen, sodass insbesondere in bildungspolitischen Dokumenten wie Curricula vielfach von einer zwangsläufigen Vorurteilsreduktion ausgegangen werde. Daher spricht Kertz-Welzel hinsichtlich der Annahme einer automatischen Reduktion von Vorurteilen und

einem unweigerlichen Aufbau von Toleranz durch den Kontakt mit Musik verschiedener Kulturen von einem »naiven Glauben«, sogar von einem »Mythos« (Kertz-Welzel 2007: 79 und 86).³⁴⁸

Rekapitulation

Das Ethikmotiv zeigt Schulbuchbeispiele auf, in denen Einstellungen und Haltungen beeinflusst werden sollen. Zu differenzieren sind unterschiedliche Anspruchsniveaus: Neben Neugier wecken, Offenheit schaffen und die Reflexion über Vorurteile anzuregen, erscheint die Förderung von Toleranz als eine Intention, die insgesamt viele Fragen aufwirft und nur wenige musikpädagogische Antworten bereitstellt. Ausgehend von dem Begriffsverständnis von Gauck (2020) ist die Verwendung des Terminus »Toleranz« im Kontext afrikabezogener Schulbuchmaterialien problematisiert worden. Zusammenfassend ist Folgendes festzuhalten: Aufgrund vieler terminologischer, aber auch konzeptioneller Unklarheiten erscheint eine weitergehende gründliche Diskussion um ethische Zielvorstellungen im Allgemeinen und um Toleranzbildung im Besonderen notwendig. Mit Blick auf den Themenschwerpunkt *Musik aus Afrika* ist erstens die potentielle Annahme einer anfänglichen Abwehrhaltung der Schülerinnen und Schüler zu hinterfragen. Die Schulbuchmaterialien unterscheiden sich hinsichtlich ihres Fremdheitsgrades nach eigener Einschätzung erheblich voneinander, sodass auch die Reaktionen im Musikunterricht vielfältig ausfallen dürften. Zweitens erscheint es notwendig, der Frage nachzugehen, warum Musik aus Afrika (kontinuierlich) häufig als fremd dargestellt wird und, ob hiermit – wie oben argumentiert – nicht an einem alten Denkmuster festgehalten wird. Drittens stellt sich die Frage nach dem gemeinsamen Dritten, nach der Verbindlichkeit zwischen Schülerinnen und Schülern und afrikabezogenem Material, durch die der Aufbau von Toleranz erst seine Dringlichkeit erfährt. Während die meisten Schulbuchbeispiele, in denen der Toleranzbegriff verwendet

³⁴⁸ Bislang ist nur in wenigen Studien erforscht worden, ob und inwieweit durch eine musikunterrichtliche Beschäftigung mit Musik anderer Kulturen ethische Zielvorstellungen erreicht und Einstellungen oder Haltungen beeinflusst werden können (vgl. eine zusammenfassende Darstellung in Kertz-Welzel 2007: 76 ff. und Knigge 2012: 49 ff.). Auf Studien soll in diesem Rahmen nicht näher eingegangen werden, ebenso wenig wie auch die kontroverse Diskussion über die Bedeutung von Wirkungsstudien und ihrer Konsequenzen für die Unterrichtspraxis. Nicht unumstritten sind Transferstudien auch aufgrund der unzureichend geklärten Frage, anhand welcher Methoden ethische Haltungen und Einstellungen erforscht werden können. Beispielsweise gerieten mehrfach sogenannte Offenohrigkeitsstudien (u. a. Schellberg/Gembris 2004) in die Kritik, da ausgehend von Präferenzurteilen Rückschlüsse auf Neugier, Offenheit, Aufgeschlossenheit und Toleranz getroffen werden (Louven/Ritter 2012: 276 ff., Kautny 2018c: 106 ff.). Auch Maria Spychiger listet mit Blick auf Studien, in denen außermusikalische Wirkungen von musikalischer Aktivität erforscht werden, potenziell auftretende Probleme auf und nennt auch methodische Schwierigkeiten (Spychiger ⁴2008: 12 ff.).

wird, keine Angaben hierzu bereithalten, zeigt sich in anderen ein interessantes Argumentationsmuster: Die Thematisierung von Musik aus Afrika wird mit migrationsbezogenen Aspekten verknüpft, sodass die Förderung von Toleranz zwar zunächst hinsichtlich des afrikabezogenen Beispiels intendiert wird, sich aber eine gewünschte Übertragung der Toleranzbereitschaft auf ein friedliches Zusammenleben innerhalb unserer Gesellschaft ablesen lässt. Viertens ist zu postulieren, dass eine Diskussion über Toleranzbildung auch eine Auseinandersetzung mit Grenzen des zu Tolerierenden einschließen muss. Anhand eines Schulbuchbeispiels zur Darstellung von Ritualen ist die Problematik zwischen Toleranzbildung und Demokratieverständnis angesprochen worden. Fünftens ist festzuhalten, in den Schulbuchbeispielen keine oder nur eine knappe Antwort auf die Frage zu erhalten, wie eine musikunterrichtliche Beschäftigung mit Musik aus Afrika die Toleranzbereitschaft der Schülerinnen und Schüler erhöhen kann. Ein Vergleich mit dem von Oliver Kautny erarbeiteten Modell *Normative Relation Musik – Ethik* macht erneut deutlich, inwieweit mit der Verwendung des Toleranzbegriffs in afrikabezogenen Materialien Unklarheiten und Schwierigkeiten einhergehen.

16 Grenzen der Schulbuchanalyse: Auf der Suche nach einem Motiv

Nicht alle Schulbuchmaterialien lassen sich unter einer Motivkategorie subsumieren oder zeigen eine neue Motivkategorie auf. Daher werden im Folgenden anhand ausgewählter Beispiele verschiedene *Grenzen der Schulbuchanalyse* dargelegt, aufgrund derer die Suche nach einem Motiv erfolglos bleiben muss. Abschließend werden potenzielle Motive aufgezeigt, die sich (noch) nicht ausreichend belegen lassen.

16.1 Intention nicht rekonstruierbar

Es verbleiben zahlreiche afrikabezogene Schulbuchbeispiele, für die sich die Frage nach den Intentionen nicht aus dem Material rekonstruieren lassen. Dies trifft auf Schulbuchbeispiele zu, für die zum Beispiel kein Lehrerband mit weitergehenden Begründungen publiziert worden ist oder aber Intentionen weder im Lehrerband offengelegt werden noch sich aus dem Schülerband ableiten lassen und auch keine zugrunde liegende Theorie sichtbar wird (anders als etwa im Evolutionsmotiv, dem die Evolutionismustheorie zugrunde liegt, Kap. 12.1).³⁴⁹

³⁴⁹ Lehrerbände sind beispielsweise nicht für die Schulbücher *Klangwelt – Weltklang 1* (1991) und *Klangwelt – Weltklang 2* (1993) erschienen, in denen ungewöhnlich viele Afrikabezüge enthalten sind (*Klangwelt – Weltklang 1* 1991: 9, 44 f. und XVI sowie *Klangwelt – Weltklang 2* 1993: 7 f.,

Afrikabezug als visueller Impuls

Zunächst sind Schulbuchmaterialien zu nennen, in denen ein Afrikabezug über visuelle Impulse hergestellt wird. Hierbei werden afrikabezogene Bilder ohne oder nur mit kurzen Bildbeschreibungen aufgegriffen, wobei der Afrikabezug mitunter als Gesprächsanlass dient. Beispielsweise soll die Bildbetrachtung in *palito 2* (2004: 12) ein „Gespräch über schwarz-afrikanische Trommelmusik“ anregen (*palito 2*, Handbuch für Lehrerinnen und Lehrer 2006: 12). Da aber weder eine Bildbeschreibung noch Informationen über ‚schwarz-afrikanische Trommelmusik‘ angeführt werden, stellt sich die Frage, was Inhalt und Intention dieses Gesprächs sein sollen. Einen ähnlichen visuellen Impuls ist innerhalb des Kapitels *Weihnachten* in *musik live 1* (2008: 40) enthalten, in dem ein Foto von „Christen aus Nordafrika“ zu einem Gesprächseinstieg hinführen soll (*musik live 1*, Lehrerband 2009: 6). Die nachstehenden Aufgabenstellungen greifen das Thema *Weihnachten in Nordafrika* nicht auf, außerdem gibt es hierzu keine Informationen im Lehrerband. Folglich dient das Foto allein als einleitender visueller Impuls.

Nicht nur zu Beginn, sondern auch inmitten einer Schulbuchseite kommt ein Afrikabezug in der Funktion eines visuellen Impulses vor, wobei zuweilen erst bei näherer Analyse deutlich wird, zu welchem Aspekt eine inhaltliche Verbindung besteht. Ein Foto eines in Baströcken gekleideten Tänzers etwa wirkt zunächst beliebig. Ein inhaltlicher Zusammenhang kann nur mit einer Randnotiz innerhalb des Absatzes über *Musik und ihre Wirkungen* hergestellt werden, in der es um „ekstatische Tänze und Kultfeiern bei bestimmten Völkern und Religionen“ geht (*Musikland 3* 1994: 116, dazu: *Musikland 3*, Handbuch für Lehrerinnen und Lehrer 1994: 37). Demgegenüber wirkt ein Bild aus Liberia in *Musik aktuell. Informationen, Dokumente, Aufgaben* (1971: 253) zusammenhangslos. Es ist zwar in das Kapitel *Internationale Verbände und Vereinigungen* eingegliedert, dennoch bleibt offen, mit welchem Aspekt der Schulbuchseite dieses Foto verbunden ist, welchen Verband oder welche Vereinigung es repräsentiert.³⁵⁰

23 ff., 34 ff. und 239). Ebenso existieren keine Lehrerbände zur Schulbuchreihe *Musicassette*; während einige Afrikabezüge verschiedenen Motivkategorien als Zweifelsfälle zugeordnet werden können, kann für *Musik – Geschenk der Götter* (*Musicassette 9B* 1999: 30) keine Intention rekonstruiert werden. Auch in *Duden Musik, Lehrbuch S II* (2006) sind zahlreiche Afrikabezüge zu finden (reine Beispielnennungen als auch inhaltliche Schwerpunkte), wobei die Intentionen aufgrund weniger Anhaltspunkte im Lehrerband größtenteils offenbleiben (*Duden Musik, Lehrbuch S II* 2006: 394 ff., 401, 403, 414 f. sowie ohne Seitenangabe *Mosaik – Tänze der Welt*).

³⁵⁰ Ein Afrikabezug in der Funktion eines visuellen Impulses ist auch in folgenden Schulbüchern zu finden: *Musik-Kontakte, Bd. 1* (1983: 63, dazu: *Musik-Kontakte, Bd. 1, Lehrerhandbuch* 1984: 49) und *Dreiklang Musik 5/6* (2009: 48 f., dazu: *Dreiklang Musik 5/6, Handreichungen für den Unterricht* 2009: 52 ff.). Ausführliche Erläuterungen hingegen werden zum Misereor-Hungertuch des kamerunischen Künstlers René Tschebetchou angefügt, das ebenfalls als ein visueller

Afrikabezug als audiovisueller Impuls

Ähnlich zu den vorangegangenen Schulbuchbeispielen kann ein Afrikabezug auch als ein audiovisueller Impuls gedeutet werden. Innerhalb der Liedkompilation in *Banjo Musik 7–10, Realschule* (1988) ist das Lied *Ev'rybody Loves Saturday Night* aus Nigeria enthalten, wobei ein weiterer Afrikabezug auf der unteren rechten Schulbuchseite auffallend ist. Ein Foto zeigt „Musiker, die ihren Dorfgossen beim Einbringen der Reisernte helfen: Während sie trommeln, schneiden die anderen im Takt die Reisähren ab und singen dazu“ (Banjo Musik 7–10, Realschule 1988: 43, hierzu identisch: Banjo Musik 7–10, Hauptschule 1988: 43). Hintergrundinformationen zu diesem Foto sind im Lehrerband nicht ausfindig zu machen, auch ist kein Zusammenhang zum Lied *Ev'rybody Loves Saturday Night* zu sehen. Das angefügte Hörbeispiel ist betitelt mit „Musik der Dan – Reisernte“, wobei eine zusätzliche Angabe „BM 30 L 2301“ Auskunft gibt, dass es sich um die von der UNESCO initiierten Schallplattenreihe *An Anthology of African Music* und spezifisch um die erste Ausgabe *The Music of the Dan* aus dem Jahr 1966 handelt (Kap. 6.1; Banjo Musik 7–10, Ausgabe B, Regionalausgabe 2, Hauptschule/Realschule, Seite 1 und 2, Hörbeispiele 1–38, hier: Kassettencoverinnenseite, Spalte 2, Hörbeispiel 26). Dasselbe Foto, dieselbe Bildunterschrift und dasselbe Hörbeispiel finden sich bereits im 12 Jahre zuvor veröffentlichten Schulbuch *Sequenzen Musik Sek. I 5/6* (1976: 50) und stehen dort im Kontext des Funktionsmotivs (Kap. 12.2.2). Im Unterschied zur Banjo-Ausgabe werden Informationen zur Einordnung des Fotos im dazugehörigen Lehrerband umfangreich bereitgestellt (*Sequenzen Musik Sek. I 5/6*, Lehrerband 1976: 115 ff., vgl. hierzu kaum Referenzen in Banjo Musik 7–10, Lehrerheft für die Haupt- und Realschulausgabe 1990: 4 ff., bes. 8 und 12).

Afrikabezug und Bayernbezug – das »Bayernmotiv«?

Die folgenden sechs Schulbuchbeispiele zeigen ein gemeinsames Muster auf, für das eine Intention aber nicht aus dem Material rekonstruiert werden kann. Dabei wäre die Quantität der Belegstellen hinreichend, um von einem »Motiv« sprechen zu können. Das gemeinsame Muster lässt sich wie folgt zusammenfassen: Im Kontext eines Afrikabezugs folgt ein Verweis auf Jodler oder bayerische Schuhplattler. Parallelen und Gemeinsamkeiten zwischen Afrika- und Bayernbezug stehen hierbei

Impuls zu deuten ist (Hauptsache Musik 5/6 1992: 94). Denn eine Beschäftigung mit dem Bild könne laut den Autorinnen und Autoren helfen, die „im Lied [*Wir sind Kinder einer Erde*] angesprochenen Probleme differenzierter zu beurteilen“ (Hauptsache Musik 5/6, Lehrerband 1993: 120 f.).

im Vordergrund, wobei es bei beiden um Traditionen geht. Die Intention ist hingegen in keinem der Schulbuchbeispiele zu rekonstruieren.

Für einen Verweis auf Jodler ist ein Schulbuchbeispiel anzuführen: In *Musicassette 8* (1986) geht es auf einer Schulbuchseite um Beschwörungsrituale und den Einsatz verfremdeter Klänge der Stimme. Das Hörbeispiel eines „magischen Gesang[s] der Pygmäen“ wird wie folgt eingeleitet: „Heute noch trifft man im afrikanischen Busch auf Jäger, die keine Musikinstrumente kennen, aber einen Gesang, bei dem durch den raschen Wechsel zwischen Kopf- und Bruststimme die Stimme seltsam verfremdet klingt.“ Auf das Hörbeispiel folgt unmittelbar ein weiteres, zu dem die Schülerinnen und Schüler den Auftrag erhalten: „Vergleiche damit einen langsam gesungenen Jodler aus den bayerischen Alpen.“ Durch die ergänzende Information, mit dem Jodler wohl einst die Bergdämonen beschworen zu haben, lässt sich die Hypothese aufstellen, dass der Fokus auf dem Herausstellen einer Gemeinsamkeit zwischen Pygmäen-Gesang und bayerischem Jodler liegt: Der verfremdete Stimmeinsatz in Beschwörungsritualen (*Musicassette 8* 1986: 22 und *Musicassette 8*, Verzeichnis der Hörbeispiele, Testlösungen 1988: 7 f.). Welche Intention dem Herausstellen von Gemeinsamkeiten zugrunde liegt, kann nicht aus dem Material heraus beantwortet werden.

Hinsichtlich des Verweises auf Schuhplattler an anderer Stelle desselben Schulbuches ließe sich die Hypothese leicht anpassen: Die Gemeinsamkeit bezieht sich auf den Einsatz von Instrumenten in Beschwörungsritualen. Unter dem Titel *Musik – Geschenk der Götter?* wird der Ursprung von Musik und Musikinstrumenten in Verbindung mit „Dämonenbeschwörung und Götterglauben“ thematisiert. Dabei wird unter anderem der Musikbogen dargestellt. Dieser habe sich „bis in unsere Zeit bei einigen Negerstämmen in Afrika erhalten“ und gelte als Hauptinstrument für das Nachahmen verschiedener Gangarten der Tiere und ganzer Jagdszenen. Nach einem kurzen Hinweis, der Klang einer schwingenden Saite verstärke sich durch einen Hohlraum, folgen zwei Hörbeispiele „aus unserer Zeit“. Ein bayerischer Schuhplattler und ein spanischer Flamenco dienen als Reminiszenzen, sich den Einsatz des körpereigenen Instruments in Dämonenbeschwörungen vorzustellen. Die Autorinnen und Autoren ziehen folgende Verbindung: „Sobald der eigene Körper als Instrument dient, glaubt man die Kraft des Dämons sogar in sich selbst zu spüren. Bis zur Ekstase steigert sich dann das Stampfen der Füße, das Klatschen der Hände, das Singen und Schreien.“ Die Hörbeispiele, so heißt es weiter, „können daran erinnern“ (*Musicassette 8* 1986: 72 f. und *Musicassette 8*, Verzeichnis der Hörbeispiele, Testlösungen 1988: 14). Warum ein solcher Vergleich erfolgt, bleibt unklar. Wenngleich dieses Schulbuchbeispiel Ansätze des Evolutionsmotivs aufweist (Kap. 12.1), besteht doch ein wesentlicher Unterschied: Der bayerische

Schuhplattler wird nicht als höherentwickelt dargestellt. Vielmehr steht im Vordergrund, dass sich in der bayerischen Tradition der Einsatz des Körpers als Instrument erhalten hat und an Dämonenbeschwörungen erinnern kann.

In vier Schulbüchern, die nach der Jahrtausendwende publiziert wurden, taucht die Verbindung zwischen Afrikabezug und Schuhplattler zwar erneut auf, nicht aber im Zusammenhang mit den Aspekten *Ursprung von Musik(instrumenten)* oder *Dämonenbeschwörung*. Vielmehr ist ein wiederkehrendes Muster, auf den Schuhplattler zu verweisen, wenn der südafrikanische Gumboot-Tanz thematisiert wird. Die Intention lässt sich erneut nicht rekonstruieren. Allerdings ließe sich eine Vermutung aufstellen: Durch die Darlegung von Gemeinsamkeiten zwischen dem Gumboot-Tanz und dem Schuhplattler könnte intendiert sein, im Sinne der Frage *fremd oder vertraut* eine potenzielle Fremdheit des Afrikabezugs durch geographische Nähe (Bayernbezug) minimieren zu wollen. In *palito 3* (2005) beispielsweise wird zum *Gumboot-Tanz* in einem Nebensatz auf Gemeinsamkeiten zum Schuhplattler verwiesen. Demnach sei der Gumboot-Tanz eine Mischung aus Gesang, Tanz, Klatschen und Stampfen, „ähnlich einem deutschen Schuhplattler, der mit Gummistiefeln getanzt wird“ (*palito 3* 2005: 44). Dagegen fällt der Verweis auf Schuhplattler in *MusiX 2* (2013) umfassender aus. Die Schulbuchdoppelseite *Tanzende Gummistiefel aus Südafrika* endet mit einer Aufgabenstellung, in der das Kapitelthema *Fremd und vertraut* aufgegriffen wird. Ein Videoausschnitt zeigt die bayerische Musikgruppe *Biermösl Blosn* auf ihrer Konzertreise durch Südafrika, auf der sie die Tradition des Gumboot-Tanzes kennenlernen. Die Schülerinnen und Schüler sollen abschließend die Frage beantworten, wie das Thema *Fremd und vertraut* in diesem Video zum Ausdruck kommt (*MusiX 2* 2013: 161). Im Lehrerband werden Gemeinsamkeiten und Unterschiede knapp dargelegt (*MusiX 2, Lehrerband* 2013: 163). Eine weitere Belegstelle ist aus dem Grund interessant, weil beide Tänze unmittelbar nebeneinander eine Doppelseite füllen und sowohl der Schuhplattler als auch der Gumboot-Tanz erarbeitet werden soll (*Spielpläne 3* 2016: 58 f.). Ein Vergleich wird zwar nicht explizit angeregt, im Lehrerband kommen Gemeinsamkeiten und Unterschiede aber kurz zur Sprache (*Spielpläne 3, Lehrerband* 2017: 17 f.). Angenommene Gemeinsamkeiten zwischen dem Gumboot-Tanz und dem Schuhplattler führen so weit, dass beide Tänze als Vorlage für eine gemeinsame Fusion und Neuproduktion als *Tanzende Stiefel* in *Club Musik 2* (2012: 108 f.) dienen.

Afrikabezug nicht schlüssig

Für weitere Schulbuchmaterialien, die einen Afrikabezug aufweisen, ist eine Intention aus dem Grund nicht rekonstruierbar, weil das Material insgesamt inkohärent ist und der Afrikabezug zu viele Fragen aufwirft. An zwei Schulbuchbeispielen soll

die Problematik veranschaulicht werden, während weitere Belegstellen in einer Fußnote aufgelistet werden.

Zum Thema *Straßenmusik* sind in *Soundcheck 3* (2002: 126 f.) zehn Fotos abgedruckt, von denen eines einen Afrikabezug aufweist. Dieses Foto aus dem Kongo zeigt „Straßenmusiker mit Xylophonen und verschiedenen Trommeln inmitten einer Menschenmenge (in Kinshasa)“ (*Soundcheck 3, Lernideen & Materialien 2004*: 119). Auf acht Bildern sind Straßenmusiker in Deutschland zu sehen, ein weiteres ist in Österreich aufgenommen. Für drei Aufgabenstellungen kann eine Verbindung zum Foto aus dem Kongo gezogen werden: Zunächst sollen die Schülerinnen und Schüler die Fotos beschreiben und die Instrumente benennen sowie als Zweites die angefügten Hörbeispiele nach Stil und Herkunftsland untersuchen und den Bildern zuordnen. Als Drittes folgt die Aufgabe, über die Funktion der Straßenmusik in Hinblick auf die einzelnen Fotos nachzudenken (*Soundcheck 3 2002*: 127). Auch wenn für die Schulbuchdoppelseite ein Fokus auf die Vielfalt und Funktionen von Straßenmusik zu erkennen ist, bleibt der Afrikabezug aus den folgenden zwei Gründen schwammig: Erstens bleibt zu klären, warum nur ein Foto aus einem nicht-deutschen und nicht-österreichischen Kontext entnommen ist und welche Intention zugrunde liegt, als Einzelfall auf ein afrikabezogenes Beispiel zurückzugreifen. Zweitens sind die wenigen Informationen zum Afrikabezug kontrovers. Eine Kontroverse zeigt sich in der Aufzählung verschiedener Funktionen hinsichtlich der kongolesischen Straßenmusik, so wird von der „afrikanische[n] Musikgruppe, die für ihr Konzert wirbt“ gesprochen, während im Lehrerband die Funktion wie folgt beschrieben wird: „Unterstützung von Tänzern, Begleitung von Zeremonien“ (*Soundcheck 3 2002*: 127 und *Soundcheck 3, Lernideen & Materialien 2004*: 120). Für Irritation sorgt zum anderen die Ungenauigkeit in den Angaben zum Hörbeispiel. Als „Herkunftsland“ des Hörbeispiels ist Gambia angegeben, während unter dem Aspekt „Komp./Arr.“ Kinshasa und damit die Hauptstadt des Kongos steht. Auf das westafrikanische Land Gambia wird indes an keiner anderen Stelle dieses Schulbuchbeispiels eingegangen. Angesichts dieser Ungenauigkeit ist die Aufgabenstellung, ein Herkunftsland zu vermuten, unsinnig. In diesem Schulbuchbeispiel ist der Afrikabezug folglich nicht nachzuvollziehen, geschweige denn eine Intention rekonstruierbar.

Die gleiche Problematik lässt sich an einer Schulbuchdoppelseite aus *Soundcheck 3* (2016) veranschaulichen, auf der zum Thema *Drei außergewöhnliche Orchester* das südafrikanische *Bochabela String Orchestra* vorgestellt wird (*Soundcheck 3 2016*: 66 f.). Intentionen äußern die Autorinnen und Autoren nicht explizit. Nichtsdestoweniger schimmert der Aspekt *Völkerverständigung durch instrumentales Zusammenspiel* durch. Zum einen heißt es einleitend im Schülerband, Völkerverstän-

digung spiele eine herausragende Rolle und das instrumentale Zusammenspiel verbinde „Menschen unterschiedlicher Herkunft und Kulturkreise“ (Soundcheck 3 2016: 66). Zum anderen wird im Lehrerband herausgestellt, „[a]lle Projekte erfüllen eine wichtige Mission im Sinne der Völkerverständigung“ (Soundcheck 3, Materialien für Lehrerinnen und Lehrer 2017: 70). Soweit wäre die Intention geklärt und das Schulbuchbeispiel dem Ethikmotiv (Kap. 15) zuzuordnen, wenn nicht der Afrikabezug in diesem Kontext eine Inkohärenz aufzeigen würde: Während die zwei anderen Orchester in der Tat multikulturell (im Sinne verschiedener Herkunftsländer) zusammengesetzt sind, besteht das südafrikanische Orchester in dieser Hinsicht aus einer homokulturellen Gruppe: In dem Orchester spielen ausschließlich Kinder und Jugendliche aus den Townships der südafrikanischen Stadt Bloemfontein. Mit Blick auf das *Bochabela String Orchestra* erfährt der Aspekt *Völkerverständigung* hingegen eine andere Ausrichtung: In der Vorstellung geht es nicht um das instrumentale Zusammenspiel innerhalb des Orchesters, sondern vielmehr um ihre weltweite Konzerttätigkeit, für die betont wird: „Durch den gegenseitigen Austausch sind viele freundschaftliche Kontakte entstanden“. Hiermit gemeint sein könnten Kontakte nach Österreich, die am Beispiel des Musikers Klaus Christa aufgezeigt werden. Auffallend ist außerdem die Charakterisierung der Orchestermusikerinnen und Orchestermusiker, die mit ihrer „Freude beim Musizieren“ und „der unbefangenen Art des Musik-Machens“ das Publikum begeistern und anstecken (Soundcheck 3 2016: 67). Ein Kommentar im Lehrerband lenkt erneut von der ursprünglichen Intention der *Völkerverständigung durch instrumentales Zusammenspiel* ab und führt eine andere Intention vor Augen, die im Funktionsmotiv (Aufschauen auf afrikabezogene Musizierpraxis) und insbesondere im Animationsmotiv (afrikabezogene Musizierpraxis sei motivierend und mache Spaß) zum Tragen kommt. Die Autorinnen und Autoren sprechen nicht nur von einer „unbändige[n] Lebensfreude“, die in den Hörbeispielen zum Ausdruck komme, sondern kommentieren das Orchesterspiel auch wie folgt: „Doch die Art und Weise, wie die jugendlichen Spielerinnen und Spieler mit den herkömmlichen Streichinstrumenten umgehen, hebt sich wohltuend von der steifen Seriosität mancher Streicherformationen der westlich europäischen Musikkultur ab“ (Soundcheck 3, Materialien für Lehrerinnen und Lehrer 2017: 71). Insgesamt also weist der Afrikabezug keine Kohärenz zur übrigen Schulbuchdoppelseite auf, sondern steht für eine andere Motivgrundlage.³⁵¹

³⁵¹ Weitere Belegstellen, in denen aufgrund von Inkohärenz keine Intentionen rekonstruiert werden können, sind: *Kulturelle Vielfalt* (Soundcheck 3 2002: 169, dazu: Soundcheck 3, Lernideen & Materialien 2004: 151 ff., ähnlich hierzu: Soundcheck 3 2016: 138, dazu: Soundcheck 3, Materialien für Lehrerinnen und Lehrer 2017: 128 f.), *Verkleidungen – Masken* (erneut: Soundcheck 3 2002: 122 f., dazu: Soundcheck 3, Lernideen & Materialien 2004: 117 und 318), *Andere Länder*,

16.2 Intention versus »Anlass«

Um eine weitere Grenze der vorliegenden Schulbuchanalyse aufzuzeigen, wird an dieser Stelle der Terminus »Anlass« eingeführt und von »Intention« abgegrenzt. »Anlass« wird nachfolgend als ein Begriff verstanden, der im Gegensatz zu »Intention« (= Absicht, Sinn) keine Zielrichtung vorgibt, sich aus ihm keine erkennbare Intention ableiten und daher keine Ansätze eines Motivs rekonstruieren lassen. Vielmehr ist »Anlass« (= mhd. ein Ort, von dem das Rennen losgeht) als ein einleitendes Ereignis zu verstehen. Die Analyse dieser Anlässe liefert folglich weitere Erkenntnisse, warum afrikabezogene Inhalte in Schulbüchern berücksichtigt werden. In einigen Lehrerbänden wird eine Einbeziehung afrikabezogener Inhalte mittels eines oder mehrerer Anlässe eingeleitet, wobei sich die Begründungsmuster zu vier Anlässen verdichten lassen.

Anlass I: Migrationserfahrungen der Schülerinnen und Schüler

Aus Gründen der Vollständigkeit wird zunächst ein Anlass, auf den bereits im Einleitungsteil eingegangen wird, wiederholt. Im Einleitungsteil ist der Transfer von Begründungsmustern der migrationsbezogenen Perspektive auf die musikkulturelle an einem Schulbuchbeispiel exemplifiziert worden. An diesem Beispiel über *Das Bantu-Königreich Swaziland* aus *Musik um uns 2/3, Neubearbeitung* (2002: 324 ff.) wird deutlich, inwieweit Migrationserfahrungen von Schülerinnen und Schülern ein Anlass sein können, afrikabezogene Materialien im Musikunterricht zu berücksichtigen. Intentionen explizieren die Autorinnen und Autoren im Lehrband nicht, auch lassen sich keine rekonstruieren. Wenige Hinweise, die in Richtung Kulturbegegnungsmotiv und Ethikmotiv zeigen, sind zu vage, um eine eindeutige Zuordnung vorzunehmen. Vielmehr äußert die Autorenschaft „Gründe, sich mit der Musik anderer Völker und Kulturen zu beschäftigen“ (*Musik um uns 2/3, Neubearbeitung, Materialband für Lehrerinnen und Lehrer 2002: 145*): Die Argumentation beinhaltet größtenteils Verweise auf Schülerinnen und Schüler mit Migrationserfahrungen, etwa werde die ethnische Zusammensetzung der Schulklassen immer vielfältiger, für die Offenheit gefordert wird (*Musik um uns 2/3, Neubearbeitung, Materialband für Lehrerinnen und Lehrer 2002: 145*). Inwieweit ein solcher Bezug zu Migrationserfahrungen der Schülerinnen und Schüler auch problematisch sein kann, wird an anderer Stelle erläutert (Kap. 2.2.2). Weiterhin weisen die

andere Musik – oder: Musik versteht jeder? (*Musik erleben 8 2003: 72 ff., bes. 77, dazu: Musik erleben 8, Lehrerhandbuch 2001: 79, 84 ff., bes. 86*), *Die vielen Gestalten der Musik* (Spielpläne 2 2006: 4 f., dazu: Spielpläne 2, L-Fundus 2006: 6, ähnlich hierzu: Spielpläne kompakt 7–10 2010: 6 f., dazu: Spielpläne kompakt 7–10, L-Fundus 2012: 6) und *Südafrika* (Spielpläne 3 2016: 196 f., dazu: Spielpläne 3, Lehrband 2017: 62).

aufgezeigten Schulbuchseiten weder zum Migrationsmotiv im engeren Sinne noch zum Migrationsmotiv im weiteren Sinne Überschneidungen auf und sind diesen Motivkategorien daher nicht zuzuordnen. Die Begründung ist folgende: An keiner Stelle der drei afrikabezogenen Schulbuchseiten wird der Blick dezidiert auf Schülerinnen und Schüler mit Migrationserfahrungen gerichtet. Ebenso wenig kommen migrationsbezogene Aspekte der Bundesrepublik zur Sprache. Die dreiseitige Darstellung des heutigen Eswatini (ehemals: Swaziland) ist allein darauf fokussiert, einen Einblick in ‚das Bantu-Königreich‘ zu geben, wobei das Augenmerk auf verschiedenen Traditionen, auf traditionell-afrikanischen Kulturen, christlichen Glaubensrichtungen und einer Sekte liegt.

Anlass II: Interessenbereich der Schülerinnen und Schüler

Ein zweiter Anlass, afrikabezogene Inhalte in Schulbücher zu berücksichtigen, gründet auf der Einschätzung der Autorinnen und Autoren, die Schülerinnen und Schüler seien daran interessiert. In *Rondo 7/8* (1996) beispielsweise ist innerhalb des Kapitels Musik anderer Völker eine dreiseitige Darstellung über *Afrikanische Musik* enthalten (Rondo 7/8 1996: 46 ff.). Im dazugehörigen Lehrerband argumentieren die Autorinnen und Autoren, entlang ihrer Erfahrungen eine Beliebtheit afrikanischer Lieder feststellen zu können: „Da die Schüler/innen dieser Altersstufe sich nach unserer Erfahrung besonders gern auf afrikanische Musik einlassen, bringen wir hier noch zwei weitere Liedbeispiele aus Afrika“ (Rondo 7/8, Lehrerhandbuch 1997: 24/1). Die Fokussierung auf den Interessenbereich der Lernenden bildet sogar den Ausgangspunkt für die Entstehung des Schulbuches *musik international* (1975). Dieses Schulbuch ist in Form eines „traditionellen Informationsbuch[es]“ gestaltet und enthält unter anderem eine von Eduard Pütz geschriebene 39-seitige Einführung in die *Afrikanische Musik*. Ein Lehrerband existiert nicht, sodass Intentionen nicht abzuleiten sind. Das Vorwort hingegen weist Hinweise zu Anlässen auf. Darin betont Pütz die Fokussierung auf den Interessenbereich von Schülerinnen und Schülern, denn mit diesem Band sei der Versuch unternommen worden, „das zu beschreiben, was im Interessenbereich dieser jungen Menschen liegt“ (*musik international* 1975: 11).

Anlass III: Normative Vorgaben

Ein dritter Anlass lässt sich auf normative Vorgaben zurückführen. Normativität ist grundsätzlich in administrativen Vorgaben enthalten, etwa in Lehrplänen, Richtlinien, Bildungsstandards und Ähnlichem. Diese Art der Normativität zeigt sich im Lehrerband des Schulbuches *Musik um uns für den Kursunterricht in der Klasse 11* (1988), in dem die Autorinnen und Autoren auf einen Lehrplan für die

Sekundarstufe II verweisen und einen Bezug zur »Dritten Welt« herstellen: „Probleme der Dritten Welt, Sinn und Praxis der Entwicklungshilfe werden lehrplanmäßig im Unterricht behandelt“ (Musik um uns für den Kursunterricht in der Klasse 11, Lehrerband 1988: 97, s. a. Musik um uns 11.–13. Schuljahr, Lehrerband 1984: 175).

Normative Setzungen gehen aber auch von Verfasserinnen und Verfassern selbst aus oder von anderen Autoritäten, die in den Schulbüchern nicht namentlich erwähnt werden. Danach ist auch ein Verweis auf die Notwendigkeit einer interkulturellen Erziehung im Lehrerband von *Hauptsache Musik 9/10* (1997) als normativ einzuordnen: Die didaktischen Aspekte zur Schulbuchdoppelseite *Musik in unserer Welt* werden wie folgt eingeleitet: „In einer Zeit, in der von Schule und Elternhaus eine multi- bzw. interkulturelle Erziehung gefordert wird, darf sich ein Schulbuch zum Musikunterricht nicht nur auf die eigene Musikkultur und deren vielfältige Erscheinungsformen beschränken“ (Hauptsache Musik 9/10, Lehrerband 1999: 13). Welche Autorität diese Forderung stellt, wird hingegen nicht expliziert. Ähnlich einzuschätzen ist der Hinweis, die weltweite Vielfalt der Musikinstrumente im Musikunterricht zu behandeln. Aus diesem Anlass betonen die Autorinnen und Autoren von *Soundcheck 2* (2014) zu Beginn des Schulbuchkapitels *Musikinstrumente*, dass eine Beschäftigung mit Musikinstrumenten in der Schule „weder auf die herkömmlichen Orchesterinstrumente noch auf den engen europäischen Kulturkreis beschränkt sein“ sollte (Soundcheck 2, Materialien für Lehrerinnen und Lehrer 2015: 79). Auf der Doppelseite *Schwingende Felle – schwingende Körper* erscheinen dann die Talking Drum und ein afrikanisches Balafon (Soundcheck 2 2014: 70 f.).

Anlass IV: Weltumspannende Kulturkontakte – Die Welt als Dorf

Ein vierter Anlass für die Berücksichtigung afrikabezogener Inhalte in Schulbüchern ist das vermeintliche »Näherrücken« entfernter Kontinente und Kulturen, metaphorisiert als »die kleiner gewordene Welt« und »der Einbruch der eigenen Horizonte« (Musik hören, machen, verstehen 7/8, Lehrerband 1983: 38, zum »Näherrücken« s. a. Musik um uns 11.–13. Schuljahr, Lehrerband 1984: 175 sowie Musik um uns für den Kursunterricht in der Klasse 11, Lehrerband 1988: 97). Wie genau letztere Metapher zu verstehen ist, bleibt unklar und kann sowohl mit einem befreienden als auch pessimistischen Duktus versehen gedeutet werden. Ursachen für ein Verschwinden der Entfernungen lägen zum einen in dem sich entwickelten Tourismus, der es ermögliche, in wenigen Flugstunden ferne Länder zu erreichen und Gebiete zu erleben, über die man früher nur aus Büchern erfahren habe. Zum anderen enthalte das Fernsehprogramm Darstellungen über fremde Kulturen und

bringe diese somit „direkt ins Haus“ (Musik um uns 11.–13. Schuljahr, Lehrerband 1984: 175, Musik um uns für den Kursunterricht in der Klasse 11, Lehrerband 1988: 97, s. a. Musik um uns 2/3, Neubearbeitung, Materialband für Lehrerinnen und Lehrer 2002: 145). Tourismus und Fernsehen treten dabei mitunter als Gegenpol in Erscheinung, denn: „Wer das [in ferne Länder reisen] nicht kann oder möchte, dem bringen die Medien die entfernteren Gebiete ins Wohnzimmer“ (Musik hören, machen, verstehen 7/8, Lehrerband 1983: 38). Anders als bei den vorangegangenen drei Anlässen folgt auf den vierten Anlass meist eine Intention, die dem Ethikmotiv zuzuordnen ist: Die Autorinnen und Autoren beabsichtigen, auf Einstellungen und Haltungen einzuwirken, etwa soll ein „Verständnis für die Andersartigkeit, vor allem aber auch für die Eigenwertigkeit außereuropäischer Musik geweckt werden“ (Musik um uns für den Kursunterricht in der Klasse 11, Lehrerband 1988: 97; zum „Verstehen der Andersartigkeit“ s. Musik hören, machen, verstehen 7/8 1983: 38 sowie Kap. 15).

16.3 Belegstellen nicht ausreichend – Potenzielle Motive

Unter *Grenzen der Schulbuchanalyse* fallen schließlich auch Schulbuchbeispiele, die zwar wiederkehrende Muster aufzeigen, sich aber für eine neue Motivkategorie nicht ausreichend belegen lassen. Für die vorliegende Schulbuchanalyse ist festgelegt worden, nur dann von einem »Motiv« zu sprechen, wenn mindestens fünf Schulbuchbeispiele für eine Motivkategorie aufgezeigt werden können (Kap. 2.3.2, sechster Aspekt). Daher sind abschließend vier potenzielle Motive aufzuzeigen, für die (bislang) weniger als fünf Belegstellen vorliegen: Das Revolutionsmotiv, das Trancemotiv, das Signalmotiv und das Urheberrechtsmotiv. Eventuell ließen sich in künftigen Schulbüchern und ähnlich aufbereiteten Afrikabezügen weitere Belegstellen hierzu finden.

Revolutionsmotiv

In zwei Schulbüchern ist ein »Revolutionsmotiv« enthalten, dessen Intention darauf ausgerichtet ist, für die Funktionalität politisch motivierter Musik in Revolutionen zu sensibilisieren. In *Spielpläne Oberstufe* (2011) wird die 2011 umkämpfte Revolution in Ägypten thematisiert, wobei das auf der Video-Plattform YouTube veröffentlichte Lied *Ya Bladi – Mein Land* zeigen soll, „dass aktuelle politische Ereignisse heute sofort in Musik umgesetzt und damit öffentlich kommentiert werden können“. Der Fokus liegt auf einer Analyse und Interpretation der Botschaften des Videos, des Liedtextes sowie der Musik. Darüber hinaus soll an diesem Lied (oder an anderen aktuellen Beispielen politisch motivierter Songs) aufgezeigt werden, wie

politische Prozesse durch soziale Netzwerke über Musik kommentiert und beeinflusst werden können (Spielpläne Oberstufe 2011: 370). In *MusiX 3* (2015) ist die Funktionalität politischer Musik ebenfalls Thema, allerdings wird der Blick nicht nach Nord-, sondern nach Südafrika gerichtet. Innerhalb des Kapitels *Musik und Politik* befindet sich eine Doppelseite mit dem Titel *Amandla – die Macht des Chorgesangs*, auf der die Apartheidpolitik anhand verschiedener Quellen thematisiert wird. Erneut stehen verschiedene Analyseaufgaben im Fokus, abzielend darauf, den südafrikanischen Chorgesang als identitätsstiftend kennenzulernen und seine Bedeutung beim politischen Umbruch vom Apartheidregime zur Demokratie zu erfahren (*MusiX 3* 2015: 118 f. und *MusiX 3, Lehrerband* 2016: 152 und 169 ff.).

Trancemotiv

Auch im »Trancemotiv« ist die Intention darauf ausgerichtet, für die Funktionalität von Musik zu sensibilisieren. Anders als im Revolutionsmotiv geht es nicht um politisch motivierte Musik und ihre Beeinflussung politischer Revolutionen. Im Trancemotiv liegt der Fokus auf Wirkungen von Musik im Hinblick auf durch Musik ausgelöste Trance-Erfahrungen. Sowohl in *Hauptsache Musik 9/10* (1997) als auch in *Spielpläne 3* (2008) erscheint das Trancemotiv in Verbindung mit den Themen Rave-Party und Techno-Musik. In *Hauptsache Musik 9/10* (1997) ist unter dem Titel *Musik und Rausch* zu Beginn ein *Bericht aus Schwarz-Afrika* aus dem Jahr 1976 abgedruckt, in dem ekstatische Wirkungen im Kulttanz zur Sprache gebracht werden (*Hauptsache Musik 9/10* 1997: 12). Hierzu wird im Lehrerband unter anderem erläutert, „bereits Naturvölkern und anderen vorindustriellen Gesellschaften“ sei bekannt, dass die Verbindung von Musik und Tanz „rauschhafte Zustände auslösen kann“ (*Hauptsache Musik 9/10, Lehrerband* 1999: 23). Im Schülerband folgt auf der zweiten Seite eine Überleitung zu Rauschzuständen im Allgemeinen, eine Aufklärung zur synthetischen Droge Ecstasy sowie eine Thematisierung von Rave-Partys. Auf den einleitenden Afrikabezug wird nochmals zurückgegriffen, wenn die Schülerinnen und Schüler „die Situation auf Rave-Partys mit den rauschhaften Tänzen der Naturvölker“ vergleichen sollen, um daran anschließend die Beschaffenheit von Musik zu erfassen, die in rauschhafte Zustände versetzen kann (*Hauptsache Musik 9/10* 1997: 13, s. a. *Hauptsache Musik 9/10, Lehrerband* 1999: 24 f.). Der Afrikabezug steht in diesem Schulbuchbeispiel folglich im Kontext einer Drogenprävention und dient als Überleitung, um auf Gefahren von Rave-Partys aufmerksam zu machen. So führen die Autorinnen und Autoren im Lehrerband explizit die Intention an, an einem aktuellen Beispiel problematisieren zu wollen, „dass nicht mehr Musik allein als Rauschauslöser fungiert, sondern auch substanzielle Drogen wie Ecstasy herangezogen werden“ (*Hauptsache Musik 9/10, Lehrerband* 1999: 22, s. a. 8).

Die Verbindung zwischen Afrikabezug und Techno-Musik ist ebenfalls für das Trancemotiv in *Spielpläne 3* (2008) charakteristisch. Unter der Überschrift *Trance und Meditation* sind zunächst drei Bilder abgebildet, die eine durch Musik ausgelöste Rausch-ähnliche Bewusstseinsveränderung darstellen. Eines dieser Bilder zeigt Diskobesucherinnen und Diskobesucher, die „bis zur Erschöpfung zu Techno-Klängen“ tanzen. Neben einem zweiten Bild steht: „Ein afrikanischer Trommler spielt stundenlang bis zur Erschöpfung einen Rhythmus auf seiner Djembe“ (Spielpläne 3 2008: 218). Im Unterschied zum vorherigen Schulbuchbeispiel intendieren die Autorinnen und Autoren nicht nur eine durch reine Rezeption veranlasste Reflektion über Möglichkeiten, „mit Hilfe von Musik eine Veränderung der körperlichen Befindlichkeit und des Bewusstseins zu erreichen“ (Spielpläne 3, L-Fundus 2008: 110). Vielmehr liegt ein weiterer Fokus auf eigenen Trance-nahen Erfahrungen im Musikunterricht. Hierzu sollen die Schülerinnen und Schüler das afrikanische Rhythmus-Modell *Kinkogo* erarbeiten und eine ebensolche Veränderung der körperlichen Befindlichkeit und des Bewusstseins aktiv erfahren (Spielpläne 3, L-Fundus 2008: 110).

Weitere Schulbuchbeispiele zeigen zwar Ansätze des Trancemotivs auf, allerdings fehlt es an Erläuterungen zum Afrikabezug und an Hinweisen zur Intention. Beispielsweise lassen sich in verschiedenen Ausgaben der Schulbuch-Reihe *Musicassette* ähnliche Afrikabezüge im Kontext der Themen *Trance*, *Ekstase*, *Kult* finden, die Intention bleibt aber aufgrund der fehlenden Lehrerbände offen.³⁵² Zum Schulbuch *Musik-Kontakte, Bd. 2* (1987) dagegen ist zwar ein Lehrerband publiziert worden, jedoch wird darin nicht erläutert, warum ein Afrikabezug unter dem Titel *Musik als Medizin* enthalten ist. Auch weitere Hinweise zum Afrikabezug sind nicht enthalten. Im Schülerband wird kurz „von den Medizinmännern in Afrika“ gesprochen und anhand eines Hörbeispiels auf die Wirkung ihrer Trommelmusik eingegangen (*Musik-Kontakte, Bd. 2* 1987: 21, dazu: *Musik-Kontakte, Bd. 2, Lehrerhandbuch* 1990: 13).

Signalmotiv

Anhand zwei weiterer afrikabezogener Schulbuchmaterialien lässt sich das »Signalmotiv« darlegen. Charakteristisch für den Afrikabezug des Signalmotivs ist der Verweis, mithilfe von Trommeln Informationen senden zu können. In *Banjo Musik 5/6* (1978) soll innerhalb der Doppelseite *Musik mit Signalwirkung* ein afrikabezogenes

³⁵² Dies betrifft *Tanz für die Götter* (Musicassette 9 1989: 8 f.), ähnlich hierzu *Tanz für die Götter* (Musicassette 9B 1999: 110 f.) sowie – wiederum im Kontext einer Thematisierung von Rave-Partys am Beispiel der Love-Parade – *Die Elementarkraft des Rhythmus* (Musicassette 9B 1999: 112 f.).

Hörbeispiel deutlich machen, dass der Trommler einer Sprechtrommel verschiedene Sätze „spricht und spielt“ (Banjo Musik 5/6 1978: 106). Ein ähnliches Muster findet sich unter dem Titel *Signale und ihre Bedeutung* innerhalb des Schulbuches *Musik erleben 6* (1998). Ein Hörbeispiel von „Trommeln aus Ruanda“ (Musik erleben 6, Lehrerhandbuch 1998: 7) soll aufzeigen, mithilfe von Klängen Informationen übermitteln zu können (Musik erleben 6 1998: 66). Auch ist von „afrikanischer[r] Trommelsprache“ die Rede (Musik erleben 6, Lehrerhandbuch 1998: 81). In beiden Schulbuchbeispielen wird ausgehend vom Afrikabezug eine Brücke zu musikalischen Werken der Romantik geschlagen. Somit lässt sich als Intention des Signalmotivs Folgendes festhalten: Am Beispiel afrikabezogener ‚Trommelsprache‘, der Informationsübermittlung via Trommelklänge, sollen die Schülerinnen und Schüler zu Signalverarbeitungen in musikalischen Werken der Romantik hingeführt werden. So heißt es etwa in *Musik erleben 6* (1998): „Auch in größeren musikalischen Werken haben Komponisten Signale verwendet – wer die Bedeutung kennt, versteht auch die Musik besser.“ Darauf folgen Auszüge aus den Werken *Bilder einer Ausstellung* von Modest Mussorgsky, *Moldau* von Friedrich Smetana sowie *Ouverture Solenelle 1812* von Peter Tschaikowsky (Musik erleben 6 1998: 67). In *Banjo Musik 5/6* (1978) wird die Überleitung zur Konzertmusik Anton Bruckners dadurch bestärkt, dass der Kunstaspekt bereits im Afrikabezug angebahnt wird: „Das Spiel auf der Sprechtrommel ist eine Kunst“ (Banjo Musik 5/6 1978: 106 f.) heißt es etwa im Schülerband, während auch im Lehrerband mehrfach auf den „kunstvoll-spielerischen Umgang mit dem Instrumentenklang“ eingegangen wird (Banjo Musik 5/6, Lehrerband 1978: 149, s. a. 150 und 152).

Urheberrechtsmotiv

Schließlich ist mit dem »Urheberrechtsmotiv« ein viertes potenzielles Motiv offenzulegen. Auch hierfür lassen sich zwei Belegstellen anführen. Sowohl in *musik live 2* (2009) als auch in *Soundcheck 2* (2014) wird die Entstehungsgeschichte des Liedes *The Lion Sleeps Tonight* beschrieben, das auf das Lied *Mbube* des südafrikanischen Sängers Solomon Linda zurückgeht. In *musik live 2* (2009) soll das Original mit dem von George Weiss erarbeiteten *The Lion Sleeps Tonight* auf Gemeinsamkeiten und Unterschiede analysiert werden sowie Argumente für eine Diskussion über das Urheberrecht gesammelt werden (*musik live 2* 2009: 70 f.). Verschiedene Cover-Versionen stehen in *Soundcheck 2* (2014) im Vordergrund und sollen auch unter anderem auf Gemeinsamkeiten und Unterschiede untersucht werden (*Soundcheck 2* 2014: 95). Musizierpraktische Aufgabenstellungen sind in beiden Schulbuchbeispielen enthalten. Die Intention des Urheberrechtsmotivs lässt sich aus den Aufgabenstellungen im Schülerband und den Hinweisen im Lehrerband rekonstruieren: Es geht um das Informieren und Diskutieren über Urheberrechte am Beispiel des

südafrikanischen Liedes *Mbube*. Im Lehrerband des Schulbuches *Soundcheck 2* (2014) etwa schlagen die Autorinnen und Autoren einen Exkurs zum Thema *Alles nur geklaut* vor und liefern zahlreiche Hintergrundinformationen zur Geschichte des Songs und des Streits um die Urheberrechte (*Soundcheck 2, Materialien für Lehrerinnen und Lehrer 2015: 117 f.*). Die Autorinnen und Autoren des Schulbuchs *musik live 2* (2009) betonen im Übrigen den weltweiten Bekanntheitsgrad des Streits und äußern, es sei „Gegenstand einer der berühmtesten Urheberstreitigkeiten in der Musikgeschichte“ (*Musik live 2, Lehrerband 2010: 42*).

17 Ergänzender Motivvergleich: Musik aus Afrika in Unterrichtsmaterialien musikpädagogischer Fachzeitschriften

Musikpädagogische Zeitschriften stellen ein bedeutendes Medium dar, um über Schulbücher hinaus Materialien für den Musikunterricht zur Verfügung zu stellen. Beiträge über Musik aus Afrika sind in Zeitschriften seit den 1970er-Jahren zu finden, wobei seit den 1990er-Jahren ein exorbitanter Anstieg an Veröffentlichungen festzustellen ist. Aufgrund dessen wird im folgenden Kapitel ein gesonderter Blick auf musikdidaktische Materialien geworfen, die zum Thema *Musik aus Afrika* seit den 1990er-Jahren in musikpädagogischen Zeitschriften veröffentlicht worden sind. Ziel ist es, ausgehend von den Ergebnissen der Schulbuchanalyse, Motive zu vergleichen, um insbesondere Erkenntnisse über die Präsenz und Gewichtung der einzelnen Motive zu gewinnen und damit ein umfassenderes Bild über die Motivlage zu erhalten. Bevor die Ergebnisse im Einzelnen dargelegt werden, ist eine analytische Schwierigkeit aufzuzeigen: Identisch zu den musikdidaktischen Materialien in Schulbüchern werden Zielvorgaben in den Unterrichtsmaterialien der Zeitschriften mitunter nicht explizit erwähnt. Insofern überlassen die Autorinnen und Autoren die Formulierung konkreter Ziele oftmals der Lehrkraft und ermöglichen hiermit gewisse didaktische Freiheiten innerhalb eines thematisch vorgegebenen Rahmens. Auf Basis eines ähnlich rekonstruktiven Verfahrens ist es dennoch möglich, verschiedene Motive in den musikdidaktischen Materialien in Zeitschriften herauszuarbeiten und ausgehend von den Ergebnissen der Schulbuchanalyse Gemeinsamkeiten und Unterschiede herauszustellen.

Neue Motivkategorien sind aus den Zeitschriften nicht abzuleiten. Vielmehr lassen sich die Motive den aus den Schulbuchbeispielen generierten Motivkategorien

mit einer Ausnahme zuordnen.³⁵³ Dabei kommen die verschiedenen Motive nicht gleichermaßen vor: Eine deutliche Vorrangstellung haben musizierpraktische Beiträge, auf die nach einer knappen Übersicht über die Motive der Fokuse I, II und V detaillierter eingegangen wird. Die Überlegenheit an musizierpraktischen Unterrichtsmaterialien zeigt sich auch mit Blick auf die Präsenz der Motive des vierten Fokus, denn das Kulturbegegnungsmotiv kommt im Vergleich zum Vielfalts- und zum Akkulturationsmotiv nicht nur am häufigsten, sondern außerdem immer gekoppelt mit dem Musiziermotiv vor. Abschließend werden Unterrichtsmaterialien aufgezeigt, die zwei der potenziellen Motive enthalten.

Motivvergleich: Fokus I, II und V

Im Vergleich zu den aus der Schulbuchanalyse erarbeiteten Motiven ist Folgendes herauszustellen: In den musikdidaktischen Materialien aus musikpädagogischen Zeitschriften sind weder das Evolutions- noch das Funktionsmotiv zu finden, also kein Motiv des *Fokus II: Das Zeitliche als didaktisches Mittel*.

Hinsichtlich des *Fokus I: Migration* ist allein ein Beitrag aufzeigen, der dieses Motiv im engeren sowie im weiteren Sinne zwar nicht in gleicher, aber in vergleichbarer Weise enthält. Unter dem Titel *Aïcha. Von Raï bis Hip-Hop – eine multikulturelle Verwandlung* (Eberhard 2004) soll unter anderem „ein Bewusstsein für die positiven Seiten einer multikulturellen Gesellschaft“ geschaffen werden, sodass erneut ausgehend von einem Nordafrikabezug Migrationsaspekte in den Fokus gerückt werden (Eberhard 2004: 40, vgl. Migrationsmotiv im weiteren Sinne). Ansätze des Migrationsmotivs im engeren Sinne kommen in diesem Beitrag in der Hinsicht zum Tragen, als abschließend auf Migrationserfahrungen von Schülerinnen und Schülern verwiesen wird. Unter dem Aspekt *Weitere Alternativen* zeigt der Autor die Möglichkeit auf, anhand dieses Themas „in die Beschäftigung mit den nationalen Gegebenheiten in der Klasse ein[zuleiten“ (Eberhard 2004: 43, vgl. Migrationsmotiv im engeren Sinne). Andere Beiträge zur Musik aus Afrika zeigen keine Migrationsmotive auf.

Während die Motive des ersten Fokus kaum und des zweiten Fokus gar nicht in musikdidaktischen Materialien der Zeitschriften eine Rolle spielen, ist das Ethikmotiv (Fokus V) immerhin in fünf Veröffentlichungen präsent. Beispielsweise soll ein Lernzirkelprojekt über »schwarzafrikanische Musik« eine offene Haltung sowie

³⁵³ Eine Ausnahme bildet ein Beitrag mit dem Titel *Traumeltern*, bei dem ausgehend von drei Songs des in Ghana geborenen Rappers Nana über das Thema *Abgrenzung und friedliche Koexistenz* reflektiert werden soll (Claus-Bachmann 1999: 28 ff.). Da dieser Beitrag einen Einzelfall darstellt, ist weder von einer neuen Motivkategorie, noch von einem potenziellen Motiv zu sprechen.

Verständnis für andere Musikkulturen fördern (Schaefer-Franke 2000: 52). Ein Beitrag mit dem Titel *Mehr als Polyrhythmen und Lebensfreude* zielt auf den Abbau von Klischees ab und möchte „zum differenzierten Umgang mit afrikanischer Musik in der Schule anregen“ (Pinto 2011: 28 f.). Um den Abbau von Klischees geht es am Rande auch in *Rhythmische Vexierspiele*, besagt eine als zusätzlich ausgewiesene Zielperspektive doch Folgendes: „Respekt vor der Professionalität afrikanischer Musiker und Abschied vom womöglich noch vorhandenen Klischee des Afrikaners als ‚aus dem Bauch heraus trommelnden‘ Naturwesens“ (Ott 1998a: 9).³⁵⁴ Ein weiterer Beitrag lässt sich der oben herausgearbeiteten Schnittstelle zwischen Ethik- und Akkulturationsmotiv zuordnen (vgl. Eberhard 2004: 40).

Motivvergleich: Fokus III

Auch wenn keine fundierte quantitative Studie über afrikabezogene Materialien in musikpädagogischen Zeitschriften erfolgt, ist es aufgrund der Vielzahl an Materialien möglich, Aussagen über die Gewichtung der einzelnen Motive zu machen: In 45 Beiträgen liegt der Fokus auf einer musizierpraktischen Reproduktion.³⁵⁵ Daher sind mit Abstand am häufigsten Materialien dem *Fokus III: Faszinosum Musizierpraxis* zuzuordnen. Ein differenzierterer Blick auf die einzelnen Motive des Fokus III zeigt folgende Erkenntnisse auf: Vier der fünf Motive des dritten Fokus lassen sich zwar wiederfinden, nehmen aber quantitativ ein sehr unterschiedliches Gewicht ein. Das Experimentmotiv kommt in keinem der Beiträge vor, das Körperbewegungsmotiv ist vier Mal aufzuweisen.³⁵⁶ Häufiger zu finden und nachfolgend detaillierter dargestellt sind das Animations- und das Rhythmusmotiv (10 und 12 Beiträge), wohingegen das Musiziermotiv am deutlichsten herausragt (19 Beiträge). Charakteristisch für das Animationsmotiv ist die Intention, Schülerinnen und Schüler zur Musizierpraxis bewegen zu wollen. Die Reproduktion afrikabezogener Praxisbeispiele wird als motivierend und Spaß bereitend gesehen. In diesem Sinne ist das Animationsmotiv auch in weiteren musikdidaktischen Materialien enthalten. Thomas Held beispielsweise äußert zum Lied *Allunde*, es wecke die Lust am Singen und Musizieren (Held 2017: 30). Peter Börs sieht in dem musizierpraktischen Zugang zu *Nights in Zeralda* von Manu Dibango „einen Beitrag zu lustvollem Musikmachen in der Schule“ (Börs 2000: 30, ähnlich auch Börs 1995: 26). Und

³⁵⁴ Die Ethikcharakteristik kommt außerdem in den didaktischen Erläuterungen zu *Tanzende Gummistiefel*, die dem musizierpraktischen Materialangebot vorausgehen, zum Tragen (Detterbeck 2004: 54 ff., dazu: Detterbeck/Giddy 2004: 70 ff.).

³⁵⁵ Ähnlich zu den Ergebnissen der Schulbuchanalyse sind auch Beiträge in Zeitschriften nicht immer auf ein Motiv beschränkt, sondern können mehrere Motive enthalten.

³⁵⁶ Zum Körperbewegungsmotiv s. Detterbeck/Giddy 2004: 70 ff., Detterbeck 2014: 18 f. und Detterbeck 2015: 39 ff.; naheliegend auch für Ohligschläger 2002: 46 ff.

Thomas Scholz beabsichtigt mit *Doo be doo*, „der Klasse jede Menge südafrikanischer Lebensfreude“ (Scholz 2010: 13) zu vermitteln.³⁵⁷

Das Rhythmusmotiv zeigt sich eindeutig in Beiträgen, in denen Hinweise zur Rhythmuscharakteristik explizit zur Sprache kommen. Hierzu zählen beispielsweise die Anmerkungen, den ghanaischen Kpanlogo „für das Rhythmustraining in der Schule“ (Biedermann 2005: 36) einzusetzen, mithilfe verschiedener Gamesongs das Rhythmusgefühl der Schülerinnen und Schüler schulen zu wollen oder Rhythmus mit allen Sinnen erleb- und erfahrbar zu machen (Detterbeck 2014: 18, Detterbeck 2015: 39 und Otto 1997: 12). Im Hinblick auf die Erarbeitung des Gumboot-Tanzes aus Südafrika stellen die Autoren „die Entwicklung und Förderung der Musikalität besonders im Bereich Rhythmik“ als wichtiges Ziel heraus (Detterbeck/Giddy 2004: 71). Allerdings kommt die für das Rhythmusmotiv zentrale Rhythmuscharakteristik nicht in jedem Beitrag explizit zur Sprache. Aufgrund der inhaltlichen Schwerpunktlegungen auf Rhythmus und den musizierpraktischen Zugängen ist dennoch von dem Rhythmusmotiv auszugehen.³⁵⁸ Ein Indiz für das Rhythmusmotiv ist schließlich auch aus den Formulierungen mancher Beitragstitel abzuleiten, wenn etwa musizierpraktische Erarbeitungen wie folgt überschrieben sind: *Afrikanisch trommeln – Kpatcha* (Otto 1999), *Im Freiraum des Rhythmus – Begegnung mit afrikanischer Trommelmusik* (Steinhagen 1999) oder *Trommel-Praxis – Modelle für schulpraktisches Trommeln* (Moritz 2010).

Die meisten musikdidaktischen Beiträge in musikpädagogischen Zeitschriften weisen das Musiziermotiv auf. Lieder aus Afrika sind für eine musizierpraktische Reproduktion aufbereitet, wobei die Intention identisch zur Unterrichtsaktion ist und beinhaltet, das afrikabezogene Lied zu reproduzieren. Anders als in den Schulbuchbeispielen werden die Reproduktionsleistungen in den weiteren Materialien nicht explizit von den Autorinnen und Autoren als ein »Ziel«, eine »Intention«, eine »Kompetenz« oder eine »Teilkompetenz« aufgelistet. Immerhin erwähnen Thomas Krettenauer und Michael Fromm konkrete musizierpraktische Intentionen, darunter die Schulung der „eigengestalterische[n] Ausdrucksfähigkeit innerhalb des 5-tönigen Skalenrahmens“ (Krettenauer 2004: 30) und das Klassenmusizieren (Fromm 2003: 4). Zum Aspekt des Klassenmusizierens verdeutlicht Uwe Otto am Beispiel von *Musik aus Ghana*, dass der Prozess des Musikmachens im Vordergrund stehe (Otto 1998: 41). Aus anderen Beiträgen lässt sich die Musiziercharakteristik nur implizit ableiten, wenn die Autorinnen und Autoren im Sinne eines Materialangebots von musizierpraktischen »Anregungen« und »Möglichkeiten«

³⁵⁷ Weitere Beispiele zum Animationsmotiv s. Schütz 1996c: 170 ff., Detterbeck 2008a: 54 ff., Detterbeck 2014: 18 f., Detterbeck 2015: 39 ff., Pott/Detterbeck 2017: 36 ff., Detterbeck 2020: 18 ff.

³⁵⁸ Hierzu Hagemann 2000: 50 ff., Sommer 2005: 66 ff., Nzewi 2011: 36 ff. und Gerstner/Völker 2015: 48 ff.

sprechen oder »Potenziale« aufzeigen. Hierzu zählt Reinhard Bill Bergelt, der mit Blick auf die Komposition *Mai Nozipo* betont, afrikanische Musik biete „reizvolle Anregungen zum Klassenmusizieren“ (Bergelt 1998: 40). Verschiedene musizierpraktische »Möglichkeiten« stellen Kathrin Werner, Markus Detterbeck und Martin Kugi vor (Werner 2006: 32, Detterbeck/Kugi 2015: 50 und Detterbeck 2019: 40). Ein auf Musizierpraxis bezogenes »Potenzial« zeigt Markus Detterbeck auf, in dem er auf „ein körpersinnliches Erlebnispotential“ beim Singen eines südafrikanischen Liedes hinweist und vergleichend abgrenzt, „im Bereich abendländischer Kunstmusik [sei es] nur selten zu finden“ (Detterbeck 2003b: 40). Weitere Beiträge sind als reine Materialangebote einzustufen, für die – ähnlich der Liedkompilationen in Schulbüchern – aber angenommen werden kann, dass sie für eine musizierpraktische Reproduktion durch die Schülerinnen und Schüler bestimmt sind. Zuweilen sprechen die Autorinnen und Autoren die Lehrkraft unmittelbar an, etwa mit: „hier finden Sie das passende Material, um den eingängigen Song mit Ihrer Klasse zu musizieren“ (Detterbeck 2016: 28) oder „ein spannendes Arrangement, das Sie mit den Schülern individuell gestalten können“ (Germann 2012: 26). Allen aufgeführten Beiträgen ist gemeinsam, eine musizierpraktische Reproduktion der Lieder aus Afrika anregen zu wollen. Häufig wird dabei auf den Aspekt des Klassenmusizierens verwiesen.³⁵⁹

Motivvergleich: Fokus IV

Quantitativ betrachtet zeigt sich hinsichtlich der drei Motive des *Fokus IV: Räumliche Grenzüberschreitungen* folgende Gewichtung in den afrikabezogenen Materialien der Zeitschriften: Das Akkulturationsmotiv hebt sich zahlenmäßig deutlich vom Vielfaltsmotiv ab. Das Kulturbegegnungsmotiv hingegen ist zahlenmäßig das zentralste Motiv des vierten Fokus und weist ähnlich viele Beiträge auf wie das Rhythmusmotiv des dritten Fokus (14 Beiträge). Außerdem zeigt sich deutlich, dass zwei Motive häufig gleichzeitig auftreten: Das Kulturbegegnungs- und das Musiziermotiv.

Das Vielfaltsmotiv kommt nur in einem Beitrag über *Stimmen der Welt* (Detterbeck 2008c: 65 ff.) vor, der von Markus Detterbeck erarbeitet in ähnlicher Form in *MusiX 2* (2013: 60 f.) wiederzufinden ist. Ein zweiter Beitrag, der in diesem Zusammenhang als Besonderheit zu erwähnen ist, zeigt eine Schnittstelle zwischen dem Vielfaltsmotiv und dem Akkulturationsmotiv auf; eine Schnittstelle, die in Schulbüchern noch keinen Eingang gefunden hat. Unter dem Titel *Andere Zeiten – andere Länder*

³⁵⁹ Einzuordnen in das Musiziermotiv sind die Beiträge von Erlank 1993: 37 ff., Maierhofer 2001: 22 ff., Otto 2001a: 30 ff., Seefeld 2002: 62 ff., Singer-Sanneh/Ohligschläger 2005: 6 ff., Galla 2011: 14 ff., Germann 2017: 33 ff., Rinderer 2019: 30 f. und Zuther 2020: 38 ff.

zeigt Hans Jünger musikalische Vielfalt sowohl historisch als auch kontinentübergreifend auf, wobei der afrikanische Kontinent durch die Hip-Hop-Band *Positive Black Soul* aus dem Senegal vertreten ist (Jünger 2020: 24 ff.).

Zehn weitere Beiträge sind dem Akkulturationsmotiv zuzuordnen, auch wenn die Autorinnen und Autoren nahezu ausnahmslos keine Intentionen offenlegen. Allein Patrick Ehrich begründet, in seinem Beitrag über den Begriff »Crossover« „lernen Schüler seine verschiedenen Aspekte kennen“ (Ehrich 2018: 64). Ausgehend von den Ergebnissen der breit angelegten Schulbuchanalyse und den vorliegenden Entsprechungen ist eine Zuordnung nachfolgender Materialien zum Akkulturationsmotiv gerechtfertigt. Zu nennen ist beispielsweise eine mehrseitige Thematisierung *Vom französischen Rai zum algerischen Rap* (Burkhalter/Lugert 2003: 38 ff.) sowie Beiträge über *Grenzenlose Musik* (Gerhardt 2009: 6 ff.) und *Singende Storyteller – Griots in Westafrika: ein privilegierter Berufsstand im Wandel der Zeit* (Krettenauer 2007: 32 ff.).³⁶⁰ Angesichts des starken Gewichts des Musiziermotivs ist außerdem herauszustellen, dass in acht der zehn Beiträge über die Darstellung von Akkulturationsprozessen hinausgehend eine musizierpraktische Unterrichtsphase angeregt wird.³⁶¹

In musikpädagogischen Zeitschriften sind zahlreiche afrikabezogene Unterrichtsmaterialien veröffentlicht, die dem Kulturbegegnungsmotiv zuzuordnen sind. Nicht alle Autorinnen und Autoren weisen die Ziele des Materialangebots aus. Aufgrund vorliegender Entsprechungen zum Charakteristikum des Kulturbegegnungsmotivs ist es allerdings möglich, Rückschlüsse zu ziehen. Daher kann folgende Intention für die nachstehenden afrikabezogenen Unterrichtsmaterialien aus Zeitschriften rekonstruiert werden: Die Schülerinnen und Schüler sollen einen Einblick in afrikanische Musikkulturen bekommen und bestimmte Aspekte »kennenlernen« oder »erfahren«. In allen Beiträgen bieten die Autorinnen und Autoren musizierpraktisches Material an, sodass das Kulturbegegnungsmotiv immer an das Musiziermotiv gekoppelt ist. Bei näherer Betrachtung des Aspekts *Unterrichtssaktion* zeigen sich gewisse Unterschiede: Angelika Hofner und Christoph Studer stellen jeweils Projekte mit einer Vielzahl an Projektbausteinen vor, darunter nicht nur das Informieren, Musizieren und Tanzen, sondern auch das Kochen afrikanischer Speisen (Hofner 1998: 14 ff., Studer 2001: 41 ff.). In zwei weiteren Beiträgen liegt das Augenmerk auf analytischem Hören und einer anschließenden musizierpraktischen Einheit (Ott 1998a: 6 ff., Zuther 2009: 36 ff.). Der größte Anteil an Beiträgen

³⁶⁰ Zum Akkulturationsmotiv s. a.: Claus-Bachmann 1994: 26 ff., Schütz/Detterbeck 1996: 22 ff., Lugert 1998: 10 ff., Krettenauer 1999: 52 ff. (hierbei geht es um die Morna, einer Synthese aus Fado, Tango und Flamenco, s. ebd. 53), Krettenauer 2005: 44 ff. und Koch/Rubisch 2007: 28 ff.

³⁶¹ Nur in Koch/Rubisch 2007: 28 ff. und Ehrich 2018: 64 ff. sind keine musizierpraktischen Elemente enthalten.

zum Kulturbegegnungsmotiv ist hingegen in einen informativen Einleitungsteil und eine darauffolgende musizierpraktische Unterrichtsphase aufgebaut. Die Quantität des Einleitungsteils ist unterschiedlich und changiert zwischen einem kurzen Absatz und einer mehrseitigen Dokumentation. Zu den Inhalten ist Folgendes zu sagen: Der Musik aus Südafrika kommt durch die Beiträge von Markus Detterbeck eine vergleichsweise große Bedeutung zu. Ein „Einblick in die faszinierende Vielfalt südafrikanischer Musikkulturen“ wird nicht nur mit dem Beitrag *Die Musik Südafrikas* gegeben (Detterbeck 2010b: 58 ff.). Markus Detterbeck stellt auch Musik der südafrikanischen Townships (Detterbeck 2010c: 71 ff.), das Preislied *Mamaliye* (Detterbeck 1999: 38 ff.) und das Lied *Tshotsholoza Stimela* (Detterbeck 1998: 45 ff.) beziehungsweise *Shosholoza* (Detterbeck 2010d: 61 ff.) vor. Eine kulturgeschichtliche und musikkulturelle Begegnung mit dem südafrikanischen Bergbau sieht Eva-Maria von Adam-Schmidmeier vor (von Adam-Schmidmeier 2015: 61 ff.). Drei Autorinnen und Autoren richten das Augenmerk auf West- und Ostafrika, etwa regt Thomas Ott „Erfahrungen mit Musik und Musikern aus Westafrika“ an (Ott 1995: 14 ff.), Bernhard Cronenberg stellt anhand eines Fischerliedes westafrikanische Musizierpraktiken vor (Cronenberg 2002: 43 ff.) und Annika Völk gibt am Beispiel eines nairobiischen Slums einen Einblick in „die sozialen Probleme und musikalischen Phänomene des modernen Afrika[s]“ (Völk 2011: 18 ff.).³⁶²

Motivvergleich: Potenzielle Motive – Revolutions- und Urheberrechtsmotiv

Vier weitere musikdidaktische Beiträge aus Fachzeitschriften sind dem Revolutions- und dem Urheberrechtsmotiv zuzuordnen, wodurch die zuvor als potenziell ausgewiesene Motive im gesamten Bild über *Musik aus Afrika in musikdidaktischen Materialien* an Bedeutung erlangen.

Das Revolutionsmotiv ist in zwei Zeitschriften enthalten, wobei der Blick – identisch zu den Ergebnissen der Schulbuchanalyse – entweder nach Nord- oder nach Südafrika gerichtet ist: Deniza Popova stellt ein Materialangebot mit dem Titel *Der Arabische Frühling und seine Musik* (Popova 2015) zur Verfügung und betrachtet drei Musikformen, die im Kontext der Revolutionen stehen. Markus Detterbeck beschreibt in *Amandla! Die Macht des Chorgesangs* (Detterbeck 2010a) die Bedeutung des Chorgesangs während der Apartheid in Südafrika. In beiden Beiträgen sollen sich die Schülerinnen und Schüler mit der Funktion von Musik in Widerstands-/Revolutionsbewegungen beschäftigen.

³⁶² Ein weiteres Beispiel für das Kulturbegegnungsmotiv ist das Kennenlernen der Mbira in Meyberg 1997: 30 ff.

Darüber hinaus lassen sich zwei weitere Belegstellen zum Urheberrechtsmotiv aufzeigen. In beiden werden die Entstehungsgeschichte des Liedes *The Lion Sleeps Tonight* und das Lied *Mbube* des südafrikanischen Musikers Solomon Linda thematisiert. Wulf Dieter Lugert legt den Fokus auf eine musizierpraktische Erarbeitung des Liedes und informiert über die geschichtlichen Hintergründe, wodurch das Urheberrechtsmotiv zum Vorschein kommt (Lugert 2005: 28 ff.). Deutlicher zu erkennen ist das Urheberrechtsmotiv in dem Beitrag *Dumm gelaufen* von Friedrich Neumann, der einleitend explizit ein Ziel herausstellt: „Durch eine ganz konkrete – wahre – Geschichte lernen SchülerInnen den Sinn und Zweck des Urheberrechts kennen“ (Neumann 2010: 34). Wenngleich auch in diesem Beitrag eine musizierpraktische Unterrichtsphase vorgeschlagen wird, sollen Informations- und Lückentexte zur Wissensaneignung vorausgehen. Außerdem weist ein Rollenspiel erneut auf das Urheberrechtsmotiv hin, zielt es doch darauf ab, „die grundlegenden Zusammenhänge von Urheberrecht und Urheberschutz zu verstehen“ (Neumann 2010: 36).

Zusammenfassung: Teil C

Die Analyse von afrikabezogenen Schulbuchmaterialien seit den 1970er-Jahren zeigt hinsichtlich der zugrunde liegenden Intentionen diverse Homologien auf. Sofern sich eine Intention in verschiedenen (mindestens fünf) Schulbuchbeispielen wiederholt, bildet sie in der vorliegenden Schulbuchanalyse ein »Motiv«. Aus der gesamten Schulbuchanalyse lassen sich 13 Motive aufzeigen. Aufgrund inhaltlicher Zusammenhänge folgt eine weitere Systematisierung der Motive in fünf Fokuse. Quantitativ gesehen heben sich die Fokuse III, IV und V deutlich von den Fokusen I und II ab.

Fokus I: Migration beinhaltet das »*Migrationsmotiv im engeren Sinne*« und das »*Migrationsmotiv im weiteren Sinne*«. In beiden Motiven treffen die Themenbereiche Afrika und Migration aufeinander. Mehr noch, ein afrikabezogener Inhalt dient als einleitender Impuls, um im Anschluss daran die Perspektive auf Schülerinnen und Schüler mit Migrationserfahrungen (Migrationsmotiv im engeren Sinne) oder auf Migrantinnen und Migranten in Deutschland (Migrationsmotiv im weiteren Sinne) auszurichten. Durch die Verknüpfung von afrikabezogenen und migrationsbezogenen Aspekten veranschaulichen die Motive Schnittstellen zwischen der musikkulturellen und der migrationsbezogenen Perspektive Interkultureller Musikpädagogik. Beide Motive kommen in überschaubarer Anzahl in Schulbüchern des Zeitraums 1976 bis 2016 vor. Charakteristisch für das Migrationsmotiv im engeren

Sinne ist das Vorgehen, Schülerinnen und Schüler mit Migrationserfahrungen ausgehend von einem Afrikabezug zum Vorsingen und Vortanzen oder zum Erzählen ihrer musizierpraktischen Erfahrungen im Herkunftsland anzuregen. In keinem der Schulbuchbeispiele werden Schülerinnen und Schüler mit afrikanischen Migrationserfahrungen dezidiert angesprochen, vielmehr geht es um jedwede Migrationserfahrungen. Im Vergleich der Schulbuchbeispiele sind sprachliche Veränderungen über die Jahrzehnte festzustellen, durch die eine pauschalisierende Zuschreibung auf die Herkunftskultur der Schülerinnen und Schüler mit Migrationserfahrungen zunehmend abgemildert wird: Zum einen ist in aktuelleren Schulbüchern nicht mehr von »Heimat« oder »ursprünglicher Heimat« die Rede, sondern vom »Herkunftsland«. Zum anderen stellen die Autorinnen und Autoren nunmehr allein die Möglichkeit in Aussicht, dass Schülerinnen und Schüler mit Migrationserfahrungen über musizierpraktische Erfahrungen ihres einstigen Herkunftslandes verfügen könnten, setzen diese also nicht mehr voraus. Dennoch wird die Kategorie »Schülerinnen und Schüler mit Migrationserfahrungen« im Migrationsmotiv im engeren Sinne aufrechterhalten; auch in der breiten Fachliteratur der Interkulturellen Musikpädagogik ist ein Ringen zwischen Dekonstruktion und Aufrechterhaltung dieser Kategorie zu beobachten. Unklar bleibt im Migrationsmotiv im engeren Sinne nicht nur, warum die Schülerinnen und Schüler mit Migrationserfahrungen von ihren Herkunftsländern erzählen sollen, welche Intention dem zugrunde liegt, sondern auch, wieso im Anschluss an einen Afrikabezug diese Personengruppe angesprochen wird. Unklar bleibt darüber hinaus, was im Unterricht nach dem Vorstellen von Liedern und Tänzen oder auf den Hinweis, möglicherweise musizierten Schülerinnen und Schüler mit Migrationserfahrungen auf traditionellen Instrumenten ihrer Herkunftsländer, folgen soll. War das Migrationsmotiv im engeren Sinne in einem Schulbuch aus den 1970er-Jahren noch ein Novum, ist seine darüberhinausgehende Präsenz in Schulbüchern als ein Relikt der 1970er-Jahre zu bezeichnen.

Im Unterschied zum Migrationsmotiv im engeren Sinne sind im Migrationsmotiv im weiteren Sinne sämtliche Schülerinnen und Schüler angesprochen, die Kategorie »Schülerinnen und Schüler mit Migrationserfahrungen« ist hier folglich irrelevant. Im Migrationsmotiv im weiteren Sinne dienen Beispiele kultureller Begegnungen in Nordafrika als Ausgangspunkt, um den Blick im Anschluss auf in Deutschland lebende Migrantinnen und Migranten zu richten. Hierdurch sollen Probleme und Chancen des Aufeinandertreffens unterschiedlicher Kulturen auf das Leben von »Gastarbeitern« sowie Migrantinnen und Migranten in der Bundesrepublik übertragen und reflektiert werden. Ein aktuelleres Schulbuchbeispiel lässt im Vergleich einen bedeutenden Perspektivwechsel erkennen: In diesem wird der Blick von vornherein auf die Migrationssituation in Deutschland gerichtet und ein

Einblick in Probleme und Chancen von Geflüchteten aus Afrika gegeben. Insofern wird auf eine Betrachtung und Projektion von geographisch sehr fern liegenden Chancen und Problemen kultureller Begegnungen (in Nordafrika) verzichtet und stattdessen der Fokus unmittelbar auf die nahe Umgebung gerichtet.

Fokus II: Das Zeitliche als didaktisches Mittel umfasst das »*Evolutionsmotiv*« und das »*Funktionsmotiv*«. Dem Evolutionsmotiv liegt die Intention zugrunde, die Entwicklungsgeschichte eines »modernen« Musikinstruments aufzuzeigen, für die ein Musikinstrument aus Afrika als Vorform konstruiert und in der Chronologie weit an den Anfang gestellt wird. Als Gegenpol zur Darstellung scheinbar hochentwickelter, moderner Musikinstrumente werden ebene aus Afrika als einfache und primitive Ur-Instrumente präsentiert. Die evolutionistischen Grundgedanken im Evolutionsmotiv überdauern Grundannahmen der Vergleichenden Musikwissenschaft, von der sich die Ethnomusikologie schon längst distanzierte. Das Evolutionsmotiv kommt in Schulbüchern der 1970er-, 1980er- und 1990er-Jahre vor, wobei sich Ansätze des Evolutionsmotivs auch in einem Schulbuch aus dem Jahr 2013 wiederfinden.

Im Funktionsmotiv liegt das Augenmerk auf Funktionen afrikanischer Musizierpraxis, die im Laufe der Entwicklungsgeschichte der europäischen Kultur verloren gegangen seien. Entlang afrikabezogener Beispiele werden kulturbezogene Unterschiede offengelegt und zugleich veranschaulicht, wie die Funktionen ausgesehen haben mögen. Die Intention des Funktionsmotivs beinhaltet primär eine Reflexion der eigenen Musizierpraxis und sekundär eine Hinführung der Schülerinnen und Schüler zur produktiven musizierpraktischen Auseinandersetzung. Eine Gemeinsamkeit beider Motive ist das zentrale Moment des Zeitlichen, das als ein didaktisches Mittel eingesetzt wird: Ausgehend von der Annahme, die Musikkulturen Afrikas unterscheiden sich hinsichtlich ihrer Instrumente und Funktionen von denen der europäischen Kultur, dient ein Afrikabezug zur Veranschaulichung eines Aspekts der europäischen Vergangenheit. Anders ausgedrückt lautet der grundlegende Gedanke in den Schulbüchern: Das, was im Afrikabezug herausgestellt wird, habe es in der Vergangenheit in gleicher oder ähnlicher Form auch in der europäischen Kultur gegeben, existiere aber gegenwärtig nicht mehr in dieser. Zwischen dem Evolutions- und dem Funktionsmotiv ist ein wichtiger Unterschied in der Bewertung des Afrikabezugs herauszustellen: Im Evolutionsmotiv wird das Musikinstrument aus Afrika, das dort gegenwärtig noch Anwendung finde, als das Unterentwickelte, das Primitive abgewertet. Demgegenüber gleichen die Afrikabezüge im Funktionsmotiv einer positiven Reminiszenz auf das Vergangene, auf die verlorengegangenen Funktionen der europäischen Kultur. Mehr noch ist es durch eine vertiefende Betrachtung verschiedener Begriffsverständnisse von »Funktion« in der

Musikwissenschaft und in der Ethnomusikologie möglich, eine übergeordnete Intention des Funktionsmotivs zu rekonstruieren: Ausgehend von der Kritik, in der europäischen Kultur liege der Schwerpunkt auf einer reproduktiven Musizierpraxis, sollen die Schülerinnen und Schüler durch die afrikabezogenen Beispiele zur produktiven Musizierpraxis animiert werden. Historisch interessant ist, dass dem Schulbuch *Sequenzen Musik Sek. I 5/6* (1976) hinsichtlich des Funktionsmotivs eine bedeutende Rolle zukommt und sich mit dem Versuch einer musikunterrichtlichen Neuorientierung deckt. Zwei Drittel der Belegstellen sind in ebendiesem Schulbuch enthalten, insgesamt erscheint das Funktionsmotiv nur in Schulbüchern der 1970er- und in einem der 1980er-Jahre.

Fokus III: Faszinosum Musizierpraxis umfasst fünf Motive, deren Unterrichtsaktionen und Intentionen auf Musizierpraxis ausgerichtet sind: Charakteristisch für das »*Körperbewegungsmotiv*« ist eine enge Verknüpfung von Rhythmus und Körperbewegung hinsichtlich des Afrikabezugs. Durch die Reproduktion afrikabezogener Musizierbeispiele sollen die Schülerinnen und Schüler körpernahe Erfahrungen zu machen, potenzielle Hemmungen gegenüber dem Tanzen abbauen oder die Körpermotorik und die Körperkoordination verbessern. Das Körperbewegungsmotiv ist in manchen Analyseeinheiten eng verbunden mit dem Rhythmusmotiv und zeigt außerdem mitunter Überschneidungen zu Schulbuchbeispielen des Funktions- und des Vielfaltsmotivs, in denen Funktionen des Tanzens in Afrika thematisiert werden. Auch hier sollen Schülerinnen und Schüler zum Bewegen animiert und mögliche Hemmungen am Tanzen abgebaut werden.

Charakteristisch für das »*Rhythmusmotiv*« ist eine Betonung des Rhythmus in der Musik Afrikas. Erneut sollen afrikabezogene Musizierbeispiele reproduziert werden, wobei ein Schwerpunkt auf der Erarbeitung verschiedener Rhythmen liegt. Die Intention beinhaltet die Förderung von rhythmischen Fähigkeiten und Fertigkeiten im Allgemeinen, im Hinblick auf Polyrythmik und als Drittes im Hinblick auf »afrikanische Rhythmik«. Letzteres ist mitunter verbunden mit einer kulturvergleichenden Gegenüberstellung von rhythmischen Kompetenzen von »Europäern« einerseits und »Afrikanern« andererseits. Im »*Experimentmotiv*« dient ein Hörbeispiel von Musik aus Afrika als einleitender, auditiver Stimulus, von dem ausgehend eigene musizierpraktische Experimente durchgeführt werden sollen. Zu den Experimentierphasen gehören das Ausprobieren von stimmlichen Ausdrucks- und Klangmöglichkeiten sowie von Rhythmen und Melorhythmen. Charakteristisch für das Animationsmotiv ist erneut die Reproduktion afrikabezogener Praxisbeispiele.

Dem »*Animationsmotiv*« liegt die Intention zugrunde, Schülerinnen und Schüler zur Musizierpraxis anregen zu wollen. Die Reproduktion wird als motivierend und Spaß bereitend angesehen. Charakteristisch für das »*Musiziermotiv*« ist erneut die

Reproduktion afrikabezogener Praxisbeispiele. Dabei ist die Unterrichtsaktion identisch zur Intention; die Intention ist mit der musizierpraktischen Erarbeitung durch die Schülerinnen und Schüler erreicht. Das Musiziermotiv weist im Vergleich zu den anderen zwölf Motiven ein Alleinstellungsmerkmal auf: Die Autorinnen und Autoren benennen musizierpraktische Intentionen explizit als ein »Ziel«, eine »Intention« oder eine »(Teil-)Kompetenz«. In keinem weiteren Motiv ist eine wiederholte Verwendung einer dieser Termini und folglich auch keine Übereinstimmung festzustellen, was als ein »Ziel«, eine »Intention« oder eine »(Teil-)Kompetenz« deklariert wird. Es scheint, als bestünde Konsens und Klarheit über die musizierpraktische Intention.

Das Musiziermotiv und das Rhythmusmotiv kommen im Vergleich der 13 Motive mit Abstand am häufigsten vor. Dabei ist das Musiziermotiv erstmals Mitte der 1990er-Jahre in Schulbüchern zu entdecken, während das Rhythmusmotiv bereits seit den 1980er-Jahren eine quantitativ zunehmende Rolle einnimmt. Das Experimentmotiv und das Körperbewegungsmotiv liegen vereinzelt bereits in afrikabezogenen Schulbuchmaterialien der 1970er-Jahre vor, wobei für beide eine steigende Tendenz in den 1990er-Jahre festzustellen ist. Das Animationsmotiv taucht erstmals Ende der 1990er-Jahre, insbesondere aber in den 2010er-Jahren auf. Die zeitliche Einordnung der fünf Motive zeigt deutlich auf, dass sich die Hinwendung zu einem musizierpraktischen Umgang mit Musik aus Afrika seit Beginn der 1990er-Jahre auch in Schulbüchern niederschlägt und intensiviert. Der Paradigmenwechsel innerhalb der afrikabezogenen Musikdidaktik – von der Wissensvermittlung zur Musizierpraxis – steht in einem engen Zusammenhang mit der Wende zur Musizierpraxis innerhalb der Musikpädagogik im Allgemeinen. Zudem liegen Analogien zwischen der Forderung eines musizierpraktischen Umgangs mit Musik aus Afrika einerseits und der Rock-Pop-Didaktik andererseits vor, etwa die Schwerpunktlegung auf einen aktiven Umgang, auf Ganzheitlichkeit und Körperbewegungen. Ein musizierpraktischer Umgang mit Musik aus Afrika erfährt hingegen auch Kritik, die sich auf zwei Uneinigigkeiten zurückführen lässt: Erstens existieren verschiedene Überzeugungen davon, wie ein Zugang zur Musik aus Afrika geschaffen werden könne. Zweitens sind die Einwände gegen einen musizierpraktischen Zugang zur Musik aus Afrika nicht ohne einen Grundsatzdisput innerhalb der Musikpädagogik zu sehen. Denn seit der Kritik an der musischen Erziehung gerät ein musizierpraktischer Umgang wiederkehrend unter den Verdacht des Neomusischen. Angesichts dieser Kritik sind die Intentionen der fünf Motive des *Fokus III: Faszinosum Musizierpraxis* umso bedeutender, beinhalten diese doch neben einer allgemeinen musizierpraktischen Reproduktionsleistung (Musiziermotiv) oder einer Animation hierzu (Animationsmotiv) konkretere musizierpraktische Intentionen (Experimentmotiv, Körperbewegungs- und Rhythmusmotiv).

Fokus IV: Räumliche Grenzüberschreitungen beinhaltet drei Motive, die als einzige Motive ein Primärinteresse an Musik aus Afrika offenlegen. Das »*Vielfaltsmotiv*« ist seit den 1970er-Jahren (zunächst randständig) in afrikabezogenen Schulbuchmaterialien enthalten und gehört zu den Motiven, die am häufigsten vorkommen. Der Afrikabezug ist im Vielfaltsmotiv minimal und auf ein Foto oder ein Foto und ein Hörbeispiel beschränkt, wobei die Fotos überwiegend eine ländliche, traditionsgebundene und einfache Umgebung zeigen. Charakteristisch ist der Aspekt der Andersartigkeit. Die Schülerinnen und Schüler sollen die Hörbeispiele, Fotos und die mitunter vorhandenen, kurzen Beschreibungen einander zuordnen. In Schulbuchbeispielen, in denen der Afrikabezug ausschließlich visuell erfolgt, ist keine Aufgabenstellung hinsichtlich des Fotos vorhanden. Dem Vielfaltsmotiv liegt die Intention zugrunde, einen (audio-)visuellen Einblick in Vielfalt zu geben. Der Afrikabezug ist zwar minimal, trägt aber zur Erweiterung des Vielfaltsaspekts bei.

Das »*Kulturbegegnungsmotiv*« kommt erstmals im Jahr 1986 im Schulbuch vor und ist im Vergleich der Jahrzehnte in den 1990er-Jahren am präsentesten. Der Afrikabezug beinhaltet ethnomusikologische Einführungen allgemein in »Musik in Schwarzafrika« sowie in einzelne afrikanische Musikkulturen. Charakteristisch für das Kulturbegegnungsmotiv ist außerdem der Aspekt der Fremdartigkeit. Zugrunde liegt die Intention, einen Einblick in die »Musik in Schwarzafrika« oder in einzelne Musikkulturen Afrikas zu geben, bestimmte Aspekte afrikanischer Musikkulturen kennenzulernen und Erfahrungen mit ihnen zu machen.

Das »*Akkulturationsmotiv*« ist eines der neueren Motive, das insbesondere in den 2000er- und 2010er-Jahren in Schulbüchern enthalten ist. Das Thema dieses Motivs sind Einflüsse zwischen traditioneller Musik aus Afrika und Rock-Pop- sowie Jazzmusik. In Klangbeispielen sollen die Schülerinnen und Schüler jeweils typische Elemente heraushören und benennen. Die Intention lautet, verschiedene Einflüsse zwischen musikalischen Stilen kennenzulernen und die Veränderung traditioneller Musikkulturen durch internationale Rock-Pop- oder Jazzmusik nachzuvollziehen. Mitunter soll über Akkulturationsprozesse im Allgemeinen reflektiert werden. In allen drei Motiven ist von einem Primärinteresse an Musik aus Afrika zu sprechen. Während der Afrikabezug im Vielfaltsmotiv zwar minimal ist, stellt er dennoch eine Notwendigkeit dar, um Vielfalt veranschaulichen zu können. Deutlicher kommt das Primärinteresse im Kulturbegegnungsmotiv und im Akkulturationsmotiv zum Tragen, denn die Intention ist im Afrikabezug begründet: Es geht um das Kennenlernen verschiedener Musikkulturen Afrikas um ihrer selbst willen.

Fokus V: Projektionen enthält allein das »*Ethikmotiv*«, das vereinzelt in den 1970er-Jahren und seit den 1980er-Jahren mit einer gewissen Konstante in afrikabezogenen Schulbuchmaterialien vorkommt. Charakteristisch für das Ethikmotiv

ist – wie im Kulturbegegnungsmotiv – eine ethnomusikologische Einführung in eine afrikanische Kultur oder kultur- und länderübergreifend in »afrikanische Musik«. Afrikabezogene Inhalte werden als »andersartig« und »ungewohnt«, mehrfach auch als »fremdartig« beschrieben. Im Ethikmotiv liegt die Intention zugrunde, ausgehend von afrikabezogenen Schulbuchmaterialien Einstellungen und Haltungen der Schülerinnen und Schüler beeinflussen zu wollen, darunter: Neugierde wecken, Vorstellungen und Vorurteile reflektieren, Offenheit und Verständnis aufbauen sowie Toleranz, Respekt und Anerkennung fördern. Gelegentlich greifen die Schulbuchautorinnen und Schulbuchautoren migrationsbezogene Aspekte auf, um die Bedeutung der Intention herauszustellen. Dabei ist das Ethikmotiv, ausgehend von afrikabezogenen Inhalten, auf Menschen und Kulturen im Allgemeinen sowie auf »außereuropäische Musik« und auf »afrikanische Musik« ausgerichtet. Im ersten und dritten Schwerpunkt sind am Rande Überschneidungen zum Kulturbegegnungsmotiv zu erkennen. Auch sind Schnittstellen zwischen dem Ethik- und dem Vielfaltsmotiv sowie dem Ethik- und dem Akkulturationsmotiv auszumachen. Die in der Intention zusammengefasste Auflistung zum Ethikmotiv enthält unterschiedliche Anspruchsniveaus, so ist das Wecken von Neugierde beispielsweise von der Förderung von Toleranz abzugrenzen. Die Verwendung des Toleranzbegriffes in afrikabezogenen Schulbuchmaterialien wirft sowohl terminologische als auch inhaltliche Fragen auf und macht eine weitergehende Diskussion um ethische Zielvorstellungen im Allgemeinen und um Toleranzbildung im Spezifischen notwendig.

Chronologische Häufigkeitsverteilung der Motive: Die folgende Tabelle 16 stellt eine Häufigkeitsverteilung der einzelnen Motive von den 1970er- bis zu den 2010er-Jahren dar. Hieran ist zum einen abzulesen, welches Motiv in welchem Jahrzehnt in Schulbuchmaterialien vorkommt und zugleich auch, wann welche Motive erstmals in Schulbüchern erscheinen, welche Motive eher in der Vergangenheit präsent waren und welche Motive noch in aktuelleren Schulbüchern zu finden sind. Zum anderen ist die Quantität der einzelnen Motive auf zwei Ebenen berücksichtigt: Horizontal gelesen zeigt die Tabelle die quantitative Entwicklung eines Motivs seit den 1970er-Jahren auf. Vertikal gelesen enthält die Tabelle eine Rangfolge und damit einen quantitativen Vergleich aller Motive. Das Motiv, das insgesamt am häufigsten in Schulbüchern vorkommt, steht an oberster Stelle. An letzter Stelle ist das Motiv verzeichnet, das insgesamt am seltensten in Schulbüchern enthalten ist.

	1970er- Jahre	1980er- Jahre	1990er- Jahre	2000er- Jahre	2010er- Jahre
Musiziermotiv (N = 42)			4	18	20
Rhythmusmotiv (N = 41)		7	9	13	12
Vielfaltsmotiv (N = 37)	2	5	11	9	10
Ethikmotiv (N = 31)	2	8	9	5	7
Körperbewegungsmotiv (N = 23)	3	1	2	3	14
Akkulturationsmotiv (N = 19)			1	7	11
Kulturbegegnungsmotiv (N = 15)		1	7	3	4
Evolutionsmotiv (N = 13)	4	4	3		1
Animationsmotiv (N = 10)			1	1	8
Experimentmotiv (N = 10)	1		2	3	4
Funktionsmotiv (N = 6)	5	1			
Migrationsmotiv im engeren Sinne (N = 4)	1		1	1	1
Migrationsmotiv im weiteren Sinne (N = 3)	1			1	1

Tabelle 16: Chronologische Häufigkeitsverteilung der Motive

Die Aussagen über die Quantität der afrikabezogenen Schulbuchmaterialien gehen nicht auf eine fundierte quantitative Studie zurück, sondern sind das Ergebnis einer einfachen Auszählung. Aufgrund der hohen Anzahl an analysierten Motiven (N = 254) ist die aufgestellte Rangordnung aber durchaus legitim, sinnvoll und auch gewissermaßen repräsentativ. Nochmals zu wiederholen ist, dass die Anzahl der Motive nicht gleichzusetzen ist mit der Anzahl an Schulbuchmaterialien. Denn diesen liegen mitunter mehrere Motive zugrunde. Aus den afrikabezogenen Schulbuchmaterialien konnten insgesamt 254 Motive analysiert werden, die sich zu 13 Motiven zusammenfassen lassen. Eingeschlossen in Tabelle 16 sind auch die bisweilen aufgezeigten Zweifelsfälle eines Motivs. Sie fasst zentrale Ergebnisse zusammen, die an unterschiedlichen Stellen der vorliegenden Studie ausgewertet wurden und dient daher nicht nur zur Orientierung (Abel-Struth 1978: 137; Kap. 2.2.3), sondern könnte vielmehr Auftakt für weiterführende Analysen sein.

Grenzen der Schulbuchanalyse: Zahlreiche afrikabezogene Schulbuchmaterialien lassen sich weder unter einer Motivkategorie subsumieren, noch zeigen sie eine neue auf. Gründe hierfür sind erstens in einer unklaren und nicht rekonstruierbaren Intention zu sehen: In diesen Fällen ist der Afrikabezug (a) auf

einen rein visuellen oder einen audiovisuellen Impuls reduziert oder (b) das Schulbuchmaterial ist insgesamt inkohärent und der Afrikabezug wirft viele Fragen auf. Eine Intention lässt sich auch nicht in Schulbuchmaterialien rekonstruieren, in denen (c) Parallelen zwischen afrikabezogenen und bayernbezogenen Inhalten im Fokus stehen (Bayernmotiv?). Zweitens bleibt die Suche nach einem Motiv aus dem Grund erfolglos, weil in manchen Lehrerbänden zwar »Anlässe« (im Sinne von einleitenden Begründungsmustern), aber keine Hinweise auf Ziele genannt werden. Zu den Anlässen zählen Migrationserfahrungen und Interessenbereiche der Schülerinnen und Schüler, weltumspannende Kulturkontakte und normative Vorgaben. Schließlich lassen sich vier potenzielle Motive aufzeigen, die in Ansätzen in afrikabezogenen Schulbuchmaterialien auszumachen, für die aber keine fünf Belegstellen anzuführen sind: das Revolutionsmotiv, das Trancemotiv, das Signalmotiv und das Urheberrechtsmotiv. Dem Revolutionsmotiv liegt die Intention zugrunde, für die Funktionalität politisch motivierter Musik in Revolutionen zu sensibilisieren. Im Trancemotiv ist ebenfalls die Intention leitend, für die Funktionalität von Musik zu sensibilisieren, allerdings geht es hierbei um Wirkungen von Musik mit Blick auf Trance-Erfahrungen. Im Signalmotiv dient der Afrikabezug als Hinführung zu Signalverarbeitungen in musikalischen Werken der Romantik, während im Urheberrechtsmotiv die Intention verfolgt wird, sich am Beispiel des südafrikanischen Liedes *Mbube* über Urheberrechte zu informieren und sie zu diskutieren.

Ergänzender Motivvergleich: In musikpädagogischen Fachzeitschriften sind seit den 1990er-Jahren eine Vielzahl an afrikabezogenen Beiträgen publiziert worden. Die Analyse der zugrunde liegenden Motive zeigt keine neuen Motivkategorien auf. Vielmehr lassen sich die Motive den Motivkategorien aus der Schulbuchanalyse zuordnen. Über die Präsenz und Gewichtung der einzelnen Motive lässt sich folgendes zusammenzufassen: Das Evolutions- und das Funktionsmotiv (Fokus II) sowie das Experimentmotiv (Fokus III) liegen keinem der Beiträge in Zeitschriften zugrunde, wohingegen das Migrationsmotiv im engeren Sinne und das Migrationsmotiv im weiteren Sinne (Fokus I) sowie das Vielfaltsmotiv (Fokus IV) jeweils einmal auftauchen. In einem Beitrag zeigt sich erstmalig eine Überschneidung zwischen dem Vielfaltsmotiv und dem Akkulturationsmotiv, die in der Form in Schulbüchern noch nicht enthalten ist. Das Körperbewegungsmotiv (Fokus III) ist in vier afrikabezogenen Beiträgen enthalten, das Ethikmotiv (Fokus V) in fünf. Eine quantitativ bedeutendere Rolle kommt folgenden fünf Motiven des Fokus III und IV zu: Animationsmotiv (N = 10), Rhythmusmotiv (N = 12), Musiziermotiv (N = 19) sowie Akkulturationsmotiv (N = 10) und Kulturbegegnungsmotiv (N = 14). Insgesamt zeigt sich deutlich, dass Motive des dritten Fokus (Faszinosum Musizierpraxis) quantitativ den Schwerpunkt in musikdidaktischen Beiträgen zur Musik aus

Afrika einnehmen (N = 45). Darauf folgen die Motive des vierten Fokus (N = 24), die zugleich die führende Stellung der Musizierpraxis abermals unterstreichen. Denn acht der zehn Beiträge, denen ein Akkulturationsmotiv zugrunde liegt, enthalten Vorschläge zu musizierpraktischen Unterrichtsphasen. Außerdem ist das Kulturbegegnungsmotiv durchgehend an das Musiziermotiv gekoppelt. Mit Blick auf die als potenziell ausgewiesenen Motive ist zuletzt zu konstatieren, dass jeweils zwei afrikabezogene Unterrichtsmaterialien die Rekonstruktion des Revolutions- und des Urheberrechtsmotivs bestärken.

Teil D: Begegnungen

Volker Schütz, Thomas Ott und Markus Detterbeck zählen zu jenen Persönlichkeiten, denen mit Blick auf das Forschungsthema *Afrika in der Musikdidaktik* eine wichtige Rolle zukommt. Aufgrund der Grenzen einer Schulbuchanalyse und abzielend darauf, weitere Erkenntnisse über das Forschungsthema zu gewinnen, sind die jeweiligen Protagonisten in Einzelinterviews befragt worden. Der Intensität der Erzählungen geschuldet, bieten die drei Interviews vielfältige thematische Anknüpfungspunkte, die hinsichtlich des Forschungsfeldes *Afrika in der Musikdidaktik* von großem Interesse wären. Indes ist im Kapitel *Forschungsmethoden* (Kap. 2.3.3) bereits dargelegt worden, eine detaillierte Auswertung des Interviewmaterials in einer Folgestudie durchzuführen. Im nachfolgenden Kapitel *Begegnungen* soll es zunächst vielmehr darum gehen, anhand ausgewählter Aspekte Potenziale aufzuzeigen, inwiefern mithilfe von Interviews ein weiterer Erkenntnisgewinn über zugrunde liegende Motive erzielt werden kann. Berücksichtigt werden außerdem autobiographische Beweggründe, die aufzeigen, *warum* die drei Interviewten anfangen, sich mit Musik aus Afrika zu beschäftigen und Materialien für den Musikunterricht zu erstellen. Insofern ergänzen die Interviews auch die rekonstruierte Geschichte der afrikabezogenen Musikdidaktik (Kap. 8, v. a. Kap. 9 und 10).

18 Begegnung 1: Interview mit Volker Schütz – „Faszination ist alles“

Angeregt durch einen einleitenden Impuls – *Erzählen Sie doch mal von der Anfangszeit, als Sie begonnen haben, sich mit afrikanischer Musik zu beschäftigen* – begibt sich Volker Schütz auf eine imaginäre Zeitreise und erzählt von jenen biographischen Stationen, die nunmehr 40 Jahre zurückliegen. Durch seine ausführlichen Beschreibungen und detailreichen Reaktionen auf weitere Fragestimuli ist es möglich, einen tiefergehenden Einblick in die damalige Zeit, die historischen Gegebenheiten zu erhalten, unter denen die Einbindung von Musik aus Afrika in der Musikdidaktik durch Volker Schütz angeregt und populär wurde. Mit Blick auf Volker Schütz' Intentionen ist zunächst auf seinen Schwerpunkt – Musikalisierung der Schülerinnen und Schüler – einzugehen (Kap. 18.1). Als ein wesentlicher Erkenntnisgewinn wird darauffolgend eine im Interview mehrfach zur Sprache gekommene Gegenüberstellung dargelegt, die sich als Dichotomie zwischen Kopf und Körper zusammenfassen lässt und eine zentrale zugrundeliegende Intention aufzeigt (Kap. 18.2). Außerdem bedeutend für die Forschungsfrage ist eine zu beobachtende Verschränkung zwischen der Intention für den Musikunterricht einerseits und dem

eigenen Interesse an Musik aus Afrika andererseits, auf die abschließend der Blick gerichtet wird (Kap. 18.3).

18.1 Primäre Intention: Musikalisierung der Schülerinnen und Schüler

An verschiedenen Stellen des knapp 85-minütigen Interviews zeigt Volker Schütz auf, was ihm an der Thematisierung von Musik aus Afrika im Musikunterricht wichtig ist und worauf sie abzielt. Im Fokus steht für ihn die Musikalisierung der Schülerinnen und Schüler. Auf einen bewusst provokant formulierten Fragestimulus und konfrontiert mit kritischen Einwänden, interkulturelles Unterrichten sei Ursache eines schlechten Gewissens, ein politisches Alibi oder gar eine Flucht aus der eigenen Musikkultur (Kap. 1), reagiert Schütz wie folgt: *Genau das denke ich nicht. genau das geht an der Sache vorbei; so wie ich dir versucht hab zu beschreiben. dass es (3) um eine Musikalisierung der Schüler geht.* Auch im Kontext der zuvor gestellten Frage, was er gegenwärtig in einer Unterrichtsstunde zum Thema Afrika machen würde, rekurriert Schütz auf seine damals erarbeiteten Modelle und vor allem auf die Intention, musikalizieren zu wollen: *Also ich würde in gleicher Weise vorgehen wie damals. weil das etwas (.) weckt, was ich für unabdingbar halte; um Menschen zu musikalizieren. (.) im ganz allgemeinen Sinne.*

Aus seinen Erläuterungen sind hinsichtlich der Intention, Schülerinnen und Schüler zu musikalizieren, zwei Aspekte hervorzuheben, die wiederholt angesprochen werden und daher für ihn wesentlich erscheinen. Mit Blick auf Musik aus Afrika ist Schütz' Betonung des Rhythmus zu nennen, mit Blick auf Schülerinnen und Schüler seine Betonung des Körpers. Im Rückblick auf einen einwöchigen Rhythmusworkshop bei Reinhard Flatischler reflektiert Schütz seine Erfahrungen: *Und das ist genau das was die Afrikaner machen; das war eine fantastische Hinführung; Hineinführung in die afrikanische (4) Körperarbeit; (.) in das körperliche Erleben von Rhythmen. übern Kopf ist das alles (.) leicht zu verstehen; aber (.) das Selbermachen bedeutet etwas von der Qualität zu erfahren; und das ist faszinierend.* Ausgelöst durch die Erfahrungen während seiner ersten Gambia-Reise 1989 (s. u. Kap. 18.3) begann Schütz sich intensiver mit der rhythmischen Komponente von Musik aus Afrika zu beschäftigen, wodurch er sich schließlich zur Entwicklung von Modellen für den Musikunterricht angestoßen fühlte. Er beschreibt, *[ich] habe festgestellt, dass es da relativ einfache Zugangsformen gibt; die aber mitten reinführen in die spezielle Qualität dieser Musik.*

Das Grundprinzip seiner Modelle beinhaltet das zunächst kreisförmige Aufstellen, *in aller Ruhe diesen (.) Rhythmus aufzubauen, ihn über Sprache und Klatschen zu verinnerlichen sodass er ganz und gar (.) zum Teil des Menschen wird.* Dabei geht Schütz einerseits von einem Automatismus beim Erlernen aus, denn durch die

Rhythmusarbeit komme man seiner Erfahrung nach in eine Bewegung hinein, die man gar nicht wollte. Andererseits spricht er mehrfach von einer Herausforderung und von Defiziten bei Schülerinnen und Schülern, die einen Automatismus sozusagen verzögern. Konkret an einer selbst erlebten Unterrichtsstunde stellt Schütz fest: *Das war richtig Schwerarbeit weil manche Schüler können nicht (.) hin und hergehen. gleichmäßig. das können sie einfach nicht. stehen da irgendwie, (.) und die so langsam immer wieder durch andere Modelle durch Sprechen; durch Lachen; durch Klatschen; dahinzubringen dass sie merken, ach es fließt. es ist gar kein Problem.*

Die Intention aber, Schülerinnen und Schüler musikalisieren zu wollen, ist in einem größeren didaktischen Zusammenhang und unter Berücksichtigung historischer Gegebenheiten des Faches zu sehen.

18.2 Kopf versus Körper – Eine zentrale Dichotomie

Ein wesentlicher Erkenntnisgewinn des Interviews mit Volker Schütz ist es, aufgrund seiner ausführlichen historischen Rekurse eine Dichotomie aufzeigen zu können, durch die Hintergründe der soeben aufgezeigten primären Intention deutlich werden. Gleichzeitig lässt sich erkennen, inwiefern es hier zu einer Verschiebung kommt und Musik aus Afrika bei Schütz vielmehr als eine Methode und nicht als Ziel zu verstehen ist.

What about your Beethoven, zitiert Schütz den Musikwissenschaftler Meki Nzewi und erzählt von ihrer Begegnung, die ihn zum Nachdenken angeregt habe: *Meki Nzewi hat immer gefragt, wo ist denn euer neuer Beethoven. der muss doch irgendwo heranwachsen inzwischen. das kann doch nicht sein. es gibt jetzt genauso viele Musiker bei euch wie da:mals, (.) warum nehmt ihr die nicht ernst.* In diesem Zusammenhang führt Volker Schütz seine Wertschätzung gegenüber klassischer Musik aus, seine Bewunderung für die virtuose Musik von Beethoven, Mozart, Schubert und Schumann und bezeichnet sie als *unüberbietbare Komponisten*. Aufgrund des ästhetischen und qualitativen Anspruchs dieser Musik stellt Schütz aber mit Blick auf Schülerinnen und Schüler, insbesondere der Hauptschule, hohe Barrieren heraus: *für einen normalen Hauptschüler war das sowieso eine derartig fremde Welt, ja das ist ja ((lacht)) die Musik der Großkopferten.*³⁶³ Aufgrund dieser Barrieren hatte sich Schütz schon in den 1970er-Jahren mit methodischen Fragen auseinandergesetzt und überlegt, wie klassische Musik in der Schule *spannender* gestaltet werden könne und welche Fragen aus der Beschäftigung mit ihr erwachsen könnten. Eine

³⁶³ Als einen »Großkopfert« bezeichnet man in bayerischer und auch österreichischer Umgangssprache eine einflussreiche, meist studierte Person; gilt auch als Synonym zu einem »Intellektuellen«.

musikunterrichtliche Fokussierung auf Formenlehre kritisiert Schütz, weil sie seiner Meinung nach ein rein *materieller Zugang* ist; *der hat nichts mit der Musik zu tun; mit dem Wesen; mit dem Ausdruck; mit der Intensität; mit dem (2) was Leute wie Mahler oder Schönberg ausdrücken wollten.*

Schütz selbst spricht von einem *Gegenpol*, wenn er rückblickend reflektiert, wie sich aus seiner intensiven Beschäftigung mit Adornos Schriften einerseits und mit Rockmusik der Schülerinnen und Schüler andererseits die Überzeugung entwickelte, dass der Zugang zur und der Umgang mit Musik ein körperlicher sein müsse: *der Zugang (.) muss ein körperlicher sein; über Tanz; über Körperempfinden. sonst findet er nicht statt.* Einen solchen Zugang sah Schütz als Erstes in der Popmusik gegeben, sodass er ab Ende der 1970er-Jahre zusammen mit Wulf Dieter Lurgert Modelle für den Musikunterricht erarbeitete, um auf diese Weise in einer ohnehin politischen Zeit *etwas in der Schule zu revolutionieren.* Die beginnende Beschäftigung mit Musik aus Afrika in den 1980er-Jahren resultierte ebenfalls aus der Prämisse, einen Ansatz anzubieten, bei dem Musik über den Körper erfahren und somit *eine neue Facette von (.) Musikerfahrung* ermöglicht werde. Volker Schütz stellt im Interview klar: *Ich habe ja dann auch sehr genau begründet, warum (.) ich mich der afrikanischen Musik zugewandt habe; ja nicht um afrikanische Musik jetzt (.) in den Vordergrund zu stellen; sondern (.) um da eine Verbindung zu schaffen zwischen Rock/Pop (.) afrikanische Musik und einen neuen Blick auf die Musik überhaupt (.) zu entwickeln.* So verwundert es nicht, dass Schütz während der Erklärung seiner Modelle erneut eine Abgrenzung zur Konzertsituation aufgreift und beispielsweise betont, es gehe nicht um eine Konzertvorbereitung, *dass am Ende dann da etwas Vorzeigbares rauskommt, (.) etwas für das Konzert rauskommt.* In einer humoristischen Nebenbemerkung stellt Schütz außerdem vergleichend gegenüber, 90 % der weltweiten Kulturen verfolgten den Ansatz, Musik über den Körper zu erfahren; *nur wir haben es weitgehend vergessen, wir sitzen im Konzertsaal ganz still, (2) und in der Pause fangen alle an zu husten wie verrückt.*

Dass der reproduktive Umgang mit Musik aus Afrika im Musikunterricht vielmehr Methode als Ziel ist, kommt an anderer Stelle noch konkreter zum Ausdruck. Erneut zitiert Volker Schütz Meki Nzewi, dessen Verständnis er für seinen eigenen Ansatz übernommen habe. Der entsprechende Interviewausschnitt wird nachfolgend ungekürzt wiedergegeben, weil erst durch die Ausführlichkeit eine Verschiebung der Intention deutlich wird: *Meki Nzewi hat mal zu mir gesagt; nimm diese Musik aus Afrika als ein Geschenk an euch. und geh damit um wie du magst. du musst sie nicht authentisch nachspielen. darum kann es nicht gehen. du bist kein Afrikaner, ihr seid keine Afrikaner, ihr könnt euch auch nur ansatzweise in uns hineinendenken, das ist nicht nötig. nehmt diese Musik. die Musik hat schon so viel von dem afrikanischen Geist in sich. (.) und wenn ihr die Musi:k erfahrt, (.) so wie man sie*

erfahren soll; körperlich; ganzheitlich; (.) dann erfährt ihr etwas über Musik im Allgemeinen; was über das was ihr hier zelebriert hinausgeht. Die Intention von Schütz beinhaltet folglich nicht das Kennenlernen von Musik aus Afrika um ihrer selbst Willen, sondern eine neue Musikerfahrung im Allgemeinen, die durch Musik aus Afrika erfahrbar sei. Zurückblickend auf die Einwände einiger Kritiker (s. o.) ist somit eine Differenzierung notwendig: Der musizierpraktische Umgang mit Musik aus Afrika könnte zwar als Intention zusammengefasst werden (vgl. »Musiziermotiv« Kap. 13.5). Eine Begrenzung darauf wäre allerdings für die Beschreibung von Schütz' Anliegen unzureichend. Vielmehr liegt seinem Ansatz eine weitere, gewichtigere Intention zugrunde: Die allgemeine Musikalisierung der Schülerinnen und Schüler, insbesondere im Hinblick auf das körperliche Erleben von Rhythmen. Insofern dient der Umgang mit Musik aus Afrika als eine Methode, als ein Weg zu etwas hin.

An dieser Stelle sind zwei Parallelen zu den Ergebnissen der Schulbuchanalyse aufzuzeigen: Erstens enthält die Intention, Schülerinnen und Schüler im Hinblick auf Rhythmik zu musikalisieren, Identisches zum »Rhythmusmotiv«. Bei diesem liegt der Schwerpunkt auf einer Förderung rhythmischer Fähigkeiten und Fertigkeiten durch die musizierpraktische Reproduktion von Musikbeispielen aus Afrika (Kap. 13.2). Zweitens weist die Intention, Schülerinnen und Schüler zu musikalisieren, Parallelen zur übergeordneten Intention des Funktionsmotivs auf. Im »Funktionsmotiv« werden Funktionen afrikanischer Musik und europäischer (abendländischer) Musiktradition kontrastierend gegenübergestellt, um zunächst die Schülerinnen und Schüler musizierpraktische Funktionen aufzuzeigen, die im Laufe der Entwicklungsgeschichte »unserer Kultur« verloren gegangen seien, in afrikanischen Kulturen aber noch existierten. Die Schülerinnen und Schüler sollen zudem über ihre eigene Musizierpraxis reflektieren. Als übergeordnete Intention ist außerdem rekonstruierbar, Schülerinnen und Schüler durch die Betonung einer auf Produktion (nicht Reproduktion) orientierten afrikanischen Musizierpraxis zu einem produktiven musizierpraktischen Umgang anregen zu wollen (Kap. 12.2.3). In diesem Aspekt zeigt sich eine Parallele zu Schütz' Ausführungen, denn auch ihm geht es vielmehr um das eigene, kreative Musizieren als um das Rezipieren oder Reproduzieren anspruchsvoller klassischer Musik. *Und darum geht es; dass wir Musik wieder erkennen, (3) also die Ausdrucksform der Musik; (.) als eine kreative Möglichkeit für jeden Menschen; (3) das muss nicht virtuos werden.*

Vor diesem erklärenden Hintergrund seiner Intention ist zu verstehen, warum Volker Schütz zu den kritischen Einwänden (s. o.) entgegnet, *die Kritiker gehen (.) vollkommen daran vorbei.* Wichtig zu erwähnen ist außerdem ein weiterer Erkenntnisgewinn aus dem Interview, der sich auf die konkrete Kritik, der Umgang mit Musik aus Afrika gleiche einer Flucht aus der eigenen Musikkultur, beziehen lässt.

Für Volker Schütz spielen sich die Inhalte nicht gegenseitig aus. Ganz im Gegenteil nutzt er verschiedene Musikrichtungen, um seiner übergeordneten Intention näherzukommen. Hierzu erläutert er: *Natürlich (.) habe ich die Sachen umfunktionalisiert aber (.) warum nicht. ich hab sie umfunktionalisiert um damit musika:lische Erfahrungen zu machen (.) die über das Notenlernen (.) über das Absingen (.) von vorgesungenen Melodien und so weiter (.) hinausgehen.* In einem konkreten Unterrichtsbeispiel erzählt Schütz von einem Leistungskurs, den er zur rhythmischen Erarbeitung der fünften Symphonie von Beethoven anleitete, und daraus schlussfolgert: *Also da schon immer der Versuch über Rhythmus; rhythmische Ausdrucksformen in die Musik einzudringen; und das ist grad bei der fünften Symphonie oder bei anderen Sachen von Beethoven gut möglich.* Aus dieser Darstellung einer Unterrichtsszene folgt eine wichtige Erkenntnis: Nicht nur Musik aus Afrika, sondern auch Beispiele klassischer Musik setzt Schütz für seine Intention ein, das körperliche Erleben von Rhythmen zu ermöglichen und die Schülerinnen und Schüler in der Hinsicht zu musikalizieren.

18.3 Verschränkung zwischen Interesse, Faszination und Intention

In der historischen Aufarbeitung des Forschungsthemas (Teil B) ist mehrfach aufgezeigt worden, dass die Thematisierung von Musik aus Afrika von den Bemühungen bestimmter Personen abhängig ist. Interviews bieten die Möglichkeit, Erkenntnisse über das eigene Interesse, die Hintergründe des Interesses herauszufinden. Ein wesentlicher Aspekt, auf den Volker Schütz im Interview stets Bezug nimmt, ist »Faszination«. Dabei erzählt er nicht nur ausführlich über seine eigene Faszination, sondern spricht auch die Faszination der Lehrerinnen und Lehrer sowie der Schülerinnen und Schüler an. Über die Zusammenhänge zwischen Interesse, Faszination und Intention soll es im Folgenden gehen.

Zunächst ist aus den Erzählungen über den Beginn seines Interesses an Musik aus Afrika ein Zusammenhang zwischen Interesse, Offenheit und Faszination aufzuzeigen. Über die Anfänge seiner Interessensbildung und den ersten musizierpraktischen Versuchen, mit seinen damaligen Tanzmusikkollegen Rockmusik zu spielen, erzählt Schütz: *Also, ich will sagen, ich war ganz offen; gegenüber allem Möglichen; aber die Musik der schwarzen Amerikaner [...] hat mich fasziniert. (2) Diese Art, intensiv zu musizieren und intensive Rhythmen zu gestalten.* Mit Blick auf Schütz' Intention ist als bedeutend herauszustellen, dass Schütz seine eigene Faszination durchweg in Verbindung mit eigenem Erleben, mit einer intensiven musizierpraktischen Aktivität erwähnt. Aus diesem ersten Schritt, der intensiven Beschäftigung mit Rock- und Jazzmusik, erwuchs schließlich ein Interesse an den Ursprüngen, *da gibt es doch auch Wurzeln; die müssen (.) die liegen doch, wie man so lie:st in Afrika; Musik der Schwarzen (.) hat ihre Wurzeln in Afrika.* Außerdem zeigt sich in einer

Ergänzung, inwiefern das Interesse an Musik aus Afrika von persönlichen Vorlieben abhängig ist, denn Schütz betont, rhythmische Musik spreche ihn seit jeher in besonderer Weise an, zu ihr fühle er sich hingezogen: *Ich war schon immer voller ((lacht)) Bewegung; wie man früher sagte ein Zappelphilipp ((lacht))*. Erneut greift Schütz das Wort »Faszination« auf, wenn er über eigene musizierpraktische Erfahrungen berichtet. *Das war (.) ganz ganz faszinierend*, reflektiert Schütz den Trommelunterricht auf seiner ersten Reise nach Gambia im Jahr 1989. Als Ursache für die Faszination ist erneut die Bedeutung des Rhythmus herauszustellen. Mehr noch scheint es um eine gänzlich neue Rhythmuserfahrung zu gehen, denn Schütz vergleicht das Trommeln mit einer Initiation und schildert: *Auf jeden Fall war dieses Trommelspiel auf der Djembe (.) eine (.) sowas wie eine Initiation. (.) also plötzlich kommt man da in etwas hinein, oder wird hineingezogen in eine (3) in eine (.) Welt, (3) wie soll man das nennen; ja in die Welt des Rhythmus*. Schütz' Faszination hängt zugleich mit einer zweiten neuen Erfahrung zusammen, die in seiner Beschreibung einem trance-ähnlichen Zustand ähnelt. Wenngleich Schütz »Trance« nicht explizit erwähnt, weckt seine Beschreibung des Hingezogen-Werdens entsprechende Assoziationen: *Und (.) wenn man dann so seine ersten Erfahrungen an der Trommel macht; und merkt, dass die Hände agieren ohne dass der Kopf das noch kontrollieren kann; (.) das wird dann schneller, man lässt los (3) und man schwimmt (.) weg; irgendwo hinein, man wird hineingezogen in eine (.) andere Qualität. das war für mich ganz neu.*

Vor diesem Hintergrund des eigenen Interesses, der eigenen Offenheit und insbesondere der eigenen Faszination ist es von Bedeutung, auf die Verschränkung zwischen Faszination und der Intention im Musikunterricht einzugehen. Mit Blick auf den Musikunterricht und die Frage, welche Musikkulturen im Musikunterricht eine Rolle spielen sollten, lässt Schütz die Bedingung erkennen, in einem ersten Schritt Faszination bei den Schülerinnen und Schülern wecken zu müssen: *Wenn jetzt einer dabei ist unter den Kollegen der für japanische Musik (.) wirbt und (2) die Schüler faszinieren kann; bitte; sofort; alles was fasziniert in dem Bereich ist doch gut für die Schule*. Faszination sieht Schütz als notwendige Möglichkeit, Schülerinnen und Schüler für einen Unterrichtsinhalt zu öffnen, und somit als Voraussetzung, seine Intention erreichen zu können. Dasselbe gilt für Lehrerinnen und Lehrer, die der Musik aus Afrika zum ersten Mal begegnen. Einige seien fasziniert und beschäftigten sich daraufhin eingehender damit. Sofern aber von sich aus keine unmittelbare Faszination entsteht, sieht Schütz kaum Möglichkeiten des (ver-)mittelbaren Einflusses: *Man kann keinen überreden dazu. oder mit Tricks dahinbringen oder manipulieren; wie das heute genannt wird. das geht nicht. entweder es öffnet sich einer, (.) und das findet wohl ständig noch statt; oder du kommst gar nicht an ihn ran; er wehrt es ab; auch sein gutes Recht*. Faszination erfüllt folglich eine wesentliche

Funktion und ebnet sozusagen den Weg zur Intention. Diese Schlüsselfunktion der Faszination kommt nochmals zum Tragen, wenn Schütz abermals betont: *Faszination ist alles*.

19 Begegnung 2: Interview mit Thomas Ott – einen „direkten Kontakt zu den Kulturen“

Ebenso ausführlich wie Volker Schütz erzählt Thomas Ott von den Anfängen seines Interesses und den ersten Begegnungen mit Musikkulturen aus Afrika. Auf seiner zweiten Reise nach Gambia im Jahr 1994 erlebte Ott ein Schlüsselerlebnis, das in seinen Worten Anlass war, zusammen mit Famoudou Konaté die Publikation *Rhythmen und Lieder aus Guinea* (1997) zu erarbeiten. Gleichzeitig hatte dieses Schlüsselerlebnis insofern Auswirkungen auf seine hochschulpädagogische Arbeit, als Ott seither regelmäßig Kurse über Musik aus Afrika für Studierende anbot. Aufgrund dieser Tragweite beginnt das folgende Unterkapitel mit einer Darstellung des Schlüsselerlebnisses in Gambia (Kap. 19.1). Aus diesem Erlebnis lassen sich außerdem Hintergründe der Intentionen erkennen, um die es in Kap. 19.2 gehen wird. Als Drittes wird der »Faszination«, die Volker Schütz in seinem Interview betont, ein Äquivalent gegenübergestellt, denn Thomas Ott hebt durchweg den Aspekt des »Spaßes« hervor (Kap. 19.3).

Im Laufe des Interviews geht Ott auf ein Paradoxon ein, das hier kurz erwähnt und in der Folgestudie umfassender erörtert werden soll: Während Ott in den 1990er-Jahren etliche Reisen nach Gambia unternahm und die Aufenthalte immer sehr genoss, habe sich die politische Lage unter Führung des Diktators Yahya Jammeh in den letzten 20 Jahren derart verschlechtert, dass Gambia gegenwärtig zu den Ländern zähle, aus denen die meisten Menschen fliehen. Selbstreflexiv stellt Ott gegenüber: *und wir sind dahingefahren um sozusagen auch vor unserer Kultur irgendwie mal zu fliehen und das Ursprüngliche zu suchen und irgendwas Neues, also sich Vitaminstöße da geben zu lassen (.) und haben das genossen ne, die Sonne; den Strand*. Die Not unter den Einheimischen und das *unglaubliche Gefälle* sei ihm damals zwar schon unangenehm aufgefallen, insbesondere während seiner langjährigen Arbeit in der Entwicklungshilfe. Aus heutiger Sicht aber, verweisend auf die massiven Fluchtbewegungen und der verheerenden Risiken auf Fluchttrouten insbesondere über das Meer, sehe er das Problem wesentlich schärfer. Wenngleich er rückblickend herausstellt, *für die Zeit damals* sei es sinnvoll gewesen, legt er Bedenken offen, heutzutage solche Reisen zu organisieren: *so viel uns das gebracht hat; und so toll das war und so sehr das den Horizont erweitert hat, aber ich glaube nicht dass ich heute auf die Idee käme in eins dieser afrikanischen Länder zu fahren, um*

da schöne Workshops über (.) die dortige Musik zu machen; ich weiß es nicht. Mit Blick auf die vorliegende Forschungsfrage ist allerdings Folgendes zentral: Die Entwicklung einer kritischen Haltung gegenüber Reisen und Aufenthalte in afrikanischen Ländern änderte zu keinem Zeitpunkt Otts Überzeugung, dass die Beschäftigung mit Musik anderer Kulturen im Musikunterricht wichtig erscheint.

19.1 Das Schlüsselerlebnis in Gambia

Thomas Otts imaginäre Zeitreise in die Vergangenheit beginnt in den Jahren 1986/1987, als er an einem Fortbildungsangebot für Musiklehrerinnen und -lehrer teilnahm, bei dem Volker Schütz und Wulf Dieter Lugert Arrangements aktueller Popmusik vorstellten. *Und da passierte es dann aber plötzlich, dass Volker Schütz sagte, ich habe aber auch noch was Schönes, (.) das hat mit afrikanischen Trommeln zu tun.* Dabei ging es nicht um das Erarbeiten eines afrikanischen Rhythmus, ergänzt Ott, sondern um das Prinzip des Polymetrischen am Beispiel zwei gegen drei. Diese musizierpraktische Erfahrung sei die *erste Berührung* mit Musik aus Afrika gewesen. Der Beginn seines Interesses aber liegt weiter zurück und war zunächst rein wissenschaftlich: *Und sonst (3) hab ich mich immer für afrikanische Musik auch wissenschaftlich schon interessiert.* Als damaliger Professor für Musikpädagogik an der *Hochschule der Künste Berlin* lernte Ott den Musikethnologen Artur Simon kennen, der als Honorarprofessor an derselben Institution tätig und zugleich Direktor der Abteilung Musikethnologie im Museum für Völkerkunde war. Artur Simon gilt für Ott als *ein großer Afrika-Kenner* (der zu dieser Zeit einzige deutschsprachige neben dem Österreicher Gerhard Kubik). Der Austausch zwischen Ott und Simon inkludierte auch die Teilnahme von Studierendengruppen, die auf diese Weise das Instrumentarium des Museums, darunter auch Instrumente anderer Kulturen, kennenlernten.

Otts imaginäre Zeitreise zu den Anfängen seines Interesses an Musik aus Afrika zeigt im Vergleich zu Volker Schütz' autobiographischer Erzählung einen wesentlichen Unterschied auf: Während für Schütz ein unmittelbarer Zusammenhang zwischen dem eigenen Interesse an der Musik und der Umsetzung im Musikunterricht festzuhalten ist, zeigt sich bei Thomas Ott zunächst ein gänzlich anderes Bild. Sein anfängliches Interesse an Musik aus Afrika war losgelöst von den Gedanken, erstens musizierpraktisch tätig zu werden und zweitens die Musik in den Musikunterricht einzubringen. Der Austausch mit Artur Simon und das Kennenlernen des Instrumentenmuseums war *einfach Horizonterweiterung, aber wir sind nie auf die Idee gekommen (.) das zum Musizieren einzusetzen.* Außerdem ergänzt Ott, *aber wie man damit jetzt im Unterricht arbeiten sollte, das haben wir uns dann damals eigentlich auch gar nicht gefragt; (.) mir kam das sehr schwierig vor; damals noch; später auch ((lacht)).*

Im Jahr 1992 nahm Ott das erste Mal an einer von Volker Schütz organisierten Reise nach Gambia teil. Erneut wird in den Erzählungen deutlich, inwieweit sein Interesse an Musik aus Afrika weit davon entfernt war, über Möglichkeiten nachzudenken, die Musik in den Musikunterricht einzubringen. Explizit stellt Ott heraus, er sei nicht nach Gambia gereist, um *mir was abzuholen für meine eigene (.) Unterrichtspraxis oder mal zu gucken was kann man also im Musikunterricht eigentlich noch machen; mit afrikanischer Musik, sondern das war einfach (.) ein Ferienspaß (.) für mich*. Die überaus detaillierte Beschreibung dieses Ferienerlebnisses bietet vielfältige und aufschlussreiche Anknüpfungspunkte. An dieser Stelle sollen hingegen nur wenige Aspekte herausgegriffen werden, um sowohl Hintergründe der im folgenden Unterkapitel dargelegten Intention als auch einen weiteren Unterschied zu Volker Schütz aufzuzeigen. Ott zeigt sich tief beeindruckt von dem direkten Kontakt und dem unmittelbaren Erleben anderer Kulturen vor Ort. Prägend für ihn war unter anderem die Gelegenheit, Griots bei ihren Auftritten in den Dörfern begleiten zu dürfen und somit *mal zu erleben, wie so ein Griot arbeitet, und wozu der eigentlich da ist*. Mit Blick auf den Trommelunterricht gibt Ott aber offen zu, große Schwierigkeiten gehabt zu haben: *mir fiel das wahnsinnig schwer; also ich (.) hab da keinen anständigen Ton rausgekriegt ((lacht))*. Im Gegensatz hierzu vergleicht Volker Schütz seine ersten Erfahrungen auf der Djembe mit einer Initiation in die Welt des Rhythmus und verdeutlicht hierdurch, einen direkten Zugang gehabt zu haben. Thomas Ott aber lernte auf seiner ersten Reise nach Gambia zumindest so viel, dass er zurück in Deutschland begann, mit Studierenden einige Rhythmen zu erarbeiten, für das er eigens Djembe-Trommeln, Basstrommeln, eine Kora und ein Balafon für die Seminararbeit an der Hochschule geordert hatte. Von einer »Initiation« spricht Ott erst im Zusammenhang mit seinem Schlüsselerlebnis, das sich auf der zweiten Reise nach Gambia im Jahr 1994 ereignete.

Während »Initiation« bei Volker Schütz auf das erlebte Rhythmuspattern bezogen ist, verwendet Thomas Ott den Terminus »Initiation« im Kontext einer bestimmten Person, Famoudou Konaté, und seiner Methode, Rhythmen zu vermitteln: *Also für mich war das so eine Art (.) Initiation, den kennenzulernen und vor allem (.) zu sehen, (2) wie er arbeitet und wie er seine komplizierten Dinge vermittelt*. Anders als das sonst üblich gewesene Prinzip des Vormachens und Nachmachens, das laut Ott *nicht so besonders motivierend* gewesen sei, habe Konaté die kompliziertesten Rhythmen so elementarisierend aufgebaut, dass auch Anfänger das Pattern spielen konnten. Zugleich, und dies stellt Ott als enorm Spaß bringend heraus, hatten die Musiker und Musikerinnen aufgrund dieser Methode durchgehend das Gefühl, bereits zu musizieren; *das ist eigentlich schon Musik wie wir das hier machen*. Ein Schlüsselerlebnis brachte schließlich eine große Veränderung mit sich, für die Ott

festhält: *Ja und ich glaub da, (.) da hat's mich dann doch (.) gepackt; und (.) dann war ich eigentlich immer darauf aus, (.) so das mal herzustellen; dieses Erleben.*

Die Bedeutung des Schlüsselerlebnisses für Thomas Ott ist auch daran abzulesen, wie ausführlich er davon berichtet: Das Schlüsselerlebnis ereignete sich auf seiner zweiten Gambia-Reise im Jahr 1994, die Ott für 20 Studierende organisierte. Sowohl Schulmusik- als auch Jazzmusik-Studierende waren unter den Teilnehmenden, wobei Ott im Vorfeld vermutete, dass die Jazzer wohl weniger Schwierigkeiten mit den rhythmischen Prinzipien haben dürften; *aber weit (.) gefehlt*. Famoudou Konaté beabsichtigte, einen äußerst schwierigen Rhythmus, den sogenannten Tanz der starken Männer, mit der Gruppe zu erarbeiten. Das schien Ott *ein bisschen verwegen, weil (.) das eigentlich noch zu hoch war für uns*. Es folgte eine intensive Arbeitsphase, die allerdings zur Frustration aller Beteiligten führte. Erst als Konaté aufgegeben hatte, den Raum verließ und die Deutschen unter sich waren, kam die Situation, die Ott als Schlüsselerlebnis bezeichnet: *Als wir eigentlich schon gar nicht mehr (.) dran glaubten und wir dachten jetzt gibt's gleich Mittagessen dann sind wir erstmal befreit davon (.) °und auf einmal lief es°. In welchen Sog die Musikerinnen und Musiker daraufhin gezogen wurden, zeigt Otts Aussage, *wir konnten überhaupt nicht aufhören*. Die Wirksamkeit dieses Schlüsselerlebnisses hat auch zum Zeitpunkt des Interviews, also etwa 25 Jahre später, nicht nachgelassen, so kommentiert Ott während er die Tonaufnahme abspielt: *mir läuft's immer noch kalt den Rücken runter wenn ich das hö:re, (.) das klingt (.) nicht so als ob so'n paar Grü:nhörner aus Europa jetzt Sachen machen*.*

19.2 Mehr als Musizieren

Zwischen Volker Schütz und Thomas Ott sind einige Gemeinsamkeiten festzustellen: Sie verfolgen den gleichen Ansatz, einen Zugang zur Musik aus Afrika über musizierpraktische Eigenaktivität anzugehen. *Es fängt immer mit dem Musizieren an; und nicht mit irgendwelchen (.) kognitiven Verrenkungen*, erläutert Ott. Sofern sich aus diesem direkten Umgang ein Interesse entwickelt, könne eine Vertiefung folgen. Gemeinsam ist beiden ebenso die Hervorhebung, es bei Musik aus Afrika mit einer neuen, einer anderen Dimension zu tun zu haben als es durch die Musik klassischer Komponisten bekannt gewesen sei. Zugleich wehren aber beide die Kritik ab, das Interesse an afrikanischen Musikkulturen sei einer Flucht aus der eigenen Musikkultur gleichzusetzen. Hierzu fragt Ott, *aber warum sollte ich daraus fliehen? Also das ist völliger Quatsch. Keine Fluchtursachen bei Mozart. ((lacht))*. Hinsichtlich der Intentionen sind im Vergleich beider Interviewten Unterschiede festzustellen. Während Schütz den Fokus in seinen Erzählungen auf die Musikalisierung von Schülerinnen und Schülern insbesondere im Bereich der Rhythmik

legt, weist Ott andere Intentionen auf, die über den Aspekt des Musizierens hinausgehen. Von einer intendierten Musikalisierung spricht Ott nicht. Vielmehr ist aus seinen Schilderungen zusammenzufassen, dass ihm ein musizierpraktischer Umgang zwar wichtig ist, gleichzeitig aber der direkten Begegnung mit Menschen anderer Kulturen eine hohe Bedeutung zukommt. Im Laufe des 110-minütigen Interviews beschreibt Ott eine Vielzahl an Begegnungen mit Musikern aus Afrika in Gambia und in Deutschland, wobei er in dem Zusammenhang wiederholt den Mehrwert einer direkten Begegnung herausstellt. Auch für den Musikunterricht schlägt er diese Möglichkeit als gewinnbringend vor. Vergleichend mit den Ergebnissen der Schulbuchanalyse ist von einem »Kulturbegegnungsmotiv« zu sprechen (Kap. 14.2). Otts eigenes Interesse, das über die Musizierpraxis hinausgeht, zeigt sich schon in seinem umfassenden Bericht über die erste Reise nach Gambia. Zwar hängt das Schlüsselerlebnis mit dem eigenen Trommelunterricht zusammen, dennoch führt Ott viele Situationen detailliert und beeindruckt auf, in denen er Aspekte der anderen (Musik-)Kultur begegnet war. Insofern nehmen das unmittelbare Erleben und das Kennenlernen einer anderen Kultur in seinen Ausführungen ein hohes Gewicht ein.

In diesem Sinne fällt an verschiedenen Stellen des Interviews der Terminus »interkulturelles Lernen«. Nicht die Musik einer anderen Kultur allein, sondern der Mensch, der für diese Musik eine Bedeutung habe, müsse in den Blick gerückt werden, erklärt Ott; *und schon bin ich dann bei der Kultur, und (.) bei vielen Themen*. Dabei vertritt Ott die These, interkulturelles Lernen funktioniere nur dann, wenn Offenheit gegenüber der anderen Kultur bestünde und eine gewisse Selbstüberwindung des eigenen Denkhorizontes stattfinde: *Also das ist ja meine Grundthese, so interkulturell funktioniert (.) gar nichts (2) oder transkulturell oder wie man das immer nennen will, wenn man nicht über sich selbst hinaus (.) denkt und agiert und Schwierigkeiten überwindet; das ist das Entscheidende*. Hinsichtlich der Intention, über den eigenen Denkhorizont hinauszugehen und offen für andere Kulturen zu sein, ist auf eine Entsprechung zum »Ethikmotiv« hinzuweisen. Im Ethikmotiv soll ebenso anhand eines ethnomusikologischen Einblicks in eine als anders oder fremd beschriebene afrikanische Kultur unter anderem Offenheit gefördert werden (Kap. 15). So klar Otts Thesen zum interkulturellen Lernen auch sind, weist er auf Schwierigkeiten hin, durch die das Postulat, interkulturell unterrichten zu müssen, nach seinem Ermessen kaum einlösbar sei. Erstens greift er mit Blick auf die Lehrkraft erneut die Notwendigkeit auf, einer anderen Kultur direkt begegnet zu sein. Sofern die andere Kultur für die Lehrkraft nur ein Gegenstand aus dem Lehrbuch ist, stellt sich Ott die Frage, ob der Musikunterricht überhaupt überzeugend sein könne: *und da fehlt ja dann doch dieses (2) Moment des Eigenerlebens oder des selbst irgendwie Kontakt-gehabt-Habens mit der anderen Kultur, (2) tja; wer das nicht hat, der kann,*

im Grunde, (.) keinen interkulturellen Musikunterricht auch nicht in einer sehr (.) verkürzten Definition machen; behauptete ich mal; also insofern ist dieses Postulat ja auch (3) kaum einlösbar; (2) wenn man sagt, das muss sein; (4) oder? ist das jetzt übertrieben was ich sage; ((lacht)) ist natürlich jetzt auch meine Erfahrung. Zweitens hinterfragt Ott die methodische Umsetzbarkeit, selbst wenn die Lehrkraft über unmittelbare Erfahrungen mit einer anderen Kultur verfügt: wie kann ich denn meine Erfahrungen mit Afrika, die nicht nur (.) musikalische Erfahrungen sind, sondern (.) eine (.) sehr weite (.) Erfahrung auf allen möglichen Ebenen; (.) wie kann ich das (2) vermitteln. Durch Otts kritischen Blick auf die Vermittlungsmöglichkeiten in einem »interkulturellen Musikunterricht« kommen erneut Grenzen zur Sprache, die innerhalb des Diskurses über die Interkulturelle Musikpädagogik auch von anderen Autoren aufgezeigt werden (etwa Striegel 1998: 4 f. und Stroh 2001: 6 f.) und eine merkwürdige Paradoxie um das Für und Wider eines interkulturellen Musikunterrichts deutlich machen.

Aufgrund der Bedeutung, die Ott der Kulturbegegnung im Ganzen einräumt, ist zum Abschluss dieses Teilkapitels ein weiterer Unterschied zu Schütz hervorzuheben, der als Konsequenz unterschiedlicher Intentionen zu sehen ist: Um Schülerinnen und Schüler im allgemeinen Sinne zu musikalizieren, setzt Volker Schütz Musik aus Afrika als Methode ein und vereinfacht sie, wo es nötig ist (s. o., auch das Zitat von Meki Nzewi). Auch wenn Ott nicht explizit den Aspekt des Umfunktionalisierens anspricht, ist aus dem Interview abzuleiten, dass er Veränderungen des Originals kritisch gegenübersteht und ihm vielmehr der Erhalt am Herzen liegt. Am Beispiel einer seiner Schulbuchmaterialien führt Ott aus, inwieweit Wulf Dieter Luger einen Rhythmus aus Guinea vereinfacht in einer Neuauflage abdrucken wollte: ja und da wollte er erst so ad usum Delphini, ein Pattern rausschneiden; da habe ich protestiert. [...] er wollte es vereinfachen. und hat dann auch das Foto auf dem drei Trommeln zu sehen waren, hat er den mittleren raugeschnitten, damit das nicht auffällt. Ott stellt seinen Standpunkt heraus und erklärt, das Minimum an Substanz müsse vorkommen, wenn man sich mit Musik anderer Kulturen beschäftigen wolle. In diesem Aspekt unterscheiden sich die Haltungen von Schütz und Ott aufgrund verschiedener Intentionen.

19.3 Begeisterung als erster Zugang

Volker Schütz erwähnt in seinem Interview durchgehend die Bedeutung von Faszination, um einen ersten Zugang zur Musik aus Afrika schaffen zu können. Als Äquivalent hierzu ist der Aspekt »Spaß« aufzuzeigen, auf den Thomas Ott wiederholt rekurriert. Nicht nur er selbst beschreibt immer wieder seine Begeisterung für

die Musik aus Afrika und für die verschiedenen Begegnungen vor Ort (zusammenfassend Kap. 19.1), sondern er erzählt ebenso lebhaft von der Begeisterung der Studierenden im Seminar und der Schülerinnen und Schüler im Musikunterricht.

Im Anschluss an die erste Reise nach Gambia unternahm Ott erstmals 1992 den Versuch, einige afrikanische Rhythmen mit Studierenden an der Hochschule der Musik Berlin zu erarbeiten. Dass der neue Seminarinhalt nicht bei allen Kolleginnen und Kollegen auf Zustimmung stieß, lässt Ott nicht unerwähnt. Die Studierenden aber waren von Beginn an begeistert: *Und also (.) allen machte das einen riesigen Spaß*. Die Begeisterung auf Seiten der Studierenden nahm ein unerwartetes Ausmaß an, erzählt Ott geradezu erstaunt: *Ich konnte mich dann auch nicht retten vor Leuten, die so ein paar Rhythmen bei mir mal lernen wollten, auf diesen Trommeln und ich hatte selber (.) noch nicht viel Ahnung davon*. Aus dem großen Interesse erwuchs dann die Idee, für die Studierenden eine Reise nach Gambia im Jahr 1994 zu organisieren.

Bis zu seiner Pensionierung gehörten musizierpraktische Seminare über Musik aus Afrika zum festen Bestandteil seines Seminarangebots. Rückblickend drückt Ott seine eigene Begeisterung hierüber wie folgt aus: *das waren also mit die tollsten Veranstaltungen die ich machen durfte; ((lacht)) das ist mir in [den] Schoß gefallen diese tolle Musik; und auch die Methodik die von Famoudou stammt; die habe ich dann weitergeführt*. Die Begeisterung der Studierenden für das Erarbeiten afrikanischer Rhythmen erwähnt Ott nicht nur explizit, sondern auch implizit, etwa habe es keinerlei Probleme mit Anwesenheit gegeben und zusätzlich mussten immer Wartelisten für die Seminare erstellt werden. Auch der Kompaktkurs von Famoudou Konaté, der zwischenzeitlich eine Honorarprofessur an der *Hochschule der Künste Berlin* hatte, sei ein riesiger Erfolg gewesen. Die Begeisterung an Musik aus Afrika geht in den Erzählungen mit der symbolischen Beschreibung des Hineingezogenwerdens während des eigenen musizierpraktischen Tuns einher. Folglich schreibt Ott der Musik eine immense Kraft zu. Im Schlüsselerlebnis kommt die Sogkraft der Musik zum ersten Mal zur Sprache, so berichtet Ott, sie hätten überhaupt nicht aufhören können zu trommeln (s. o.). Die Notwendigkeit des Hineingezogenwerdens und damit die Unentbehrlichkeit, eigene musizierpraktische Erfahrungen zu machen, wiederholt Ott zu einem späteren Zeitpunkt des Interviews. Im Hinblick auf seine Materialsammlung *Rhythmen und Lieder aus Guinea* (1997), die sich in erster Linie an Lehrerinnen und Lehrer richtet, erläutert er Bedingungen, um einen Zugang zu den Rhythmen zu erhalten: *wobei natürlich klar war, ohne Lehrerfortbildung und ohne eigene Versuche und ohne dass man die genauso intensiv darein zieht wie wir darein gezogen worden waren, funktioniert das nicht*.

Einen Bezug zum schulischen Musikunterricht stellt Ott mitunter her und verweist in diesem Kontext auf seine damaligen Studierenden, die er zur Umsetzung

afrikanischer Rhythmen in Schulklassen, etwa in Praktika, angeregt habe. An verschiedenen Stellen des Interviews betont Ott die Begeisterung sowohl der Studierenden als auch der Schülerinnen und Schüler und resümiert: *und das machte den Schülern Spaß und den Studenten machte es Spaß, (.) also Überschrift Spaß; ((lacht)) habe ich immer wieder erlebt.*

20 Begegnung 3: Interview mit Markus Detterbeck – „Das Eintauchen dann wirklich in die Kulturen, das ist so eine andere Geschichte“

Im Interview mit Markus Detterbeck zeigt sich erneut ein starker Zusammenhang zwischen dem Themenfeld *Afrika in der Musikdidaktik* und der jeweiligen Biografie. Identisch zu den vorangegangenen zwei Interviews waren Auslandserfahrungen auch für Detterbeck ausschlaggebend, didaktische Materialien für den Musikunterricht zu veröffentlichen. Aus diesem Grund werden zunächst einige biografische Meilensteine zusammengefasst, durch die zum einen die Rolle von Volker Schütz (Kap. 20.1) als auch der Zusammenhang zwischen eigenen Auslandserfahrungen und dem Forschungsthema *Afrika in der Musikdidaktik* deutlich werden (Kap. 20.2). Vor dem Hintergrund der biografischen Bezüge sind als Drittes die im Interview erwähnten Intentionen darzulegen (Kap. 20.3). Als Viertes wird die von Markus Detterbeck aufgeworfene Frage der Authentizität aufgezeigt und eine Verbindung zu seinen Intentionen hergestellt (Kap. 20.4).

20.1 Volker Schütz als zentraler Impulsgeber

Nicht nur Thomas Ott macht im Interview deutlich, inwieweit Volker Schütz ein wichtiger Impulsgeber für seine erste Begegnung mit Musik aus Afrika war. Ebenso rekurriert Markus Detterbeck auf seiner imaginären Zeitreise in die 1990er-Jahre mehrfach auf Volker Schütz, durch den er schließlich zu einem Forschungsaufenthalt in Südafrika aufbrach.

Auf den eröffnenden Impuls – *Erzählen Sie doch mal von der Anfangszeit, als Sie begonnen haben, sich mit afrikanischer Musik zu beschäftigen* – folgt in Detterbecks Rückblick ein unmittelbarer Verweis auf Volker Schütz: *also es fing ja an (.) tatsächlich an der Hochschule, (.) und da hing das eben sehr stark mit Volker Schütz zusammen*. Als Detterbeck im Jahr 1991 sein Studium an der *Hochschule für Musik Würzburg* begann, trat Volker Schütz etwa zeitgleich seine dortige Professur an, der zu dem Zeitpunkt *der erste Professor da für Populärmusik, (.) im musikpädagogischen Bereich* gewesen sei. Eine Parallele zwischen Detterbeck und Schütz zeigt sich in der

Hinsicht, dass beide eine große Affinität zur Popmusik hatten. Detterbeck bezeichnet sich selbstironisierend als *Alien*, um zu veranschaulichen, inwiefern der Studiengang klassisch fokussiert war und er durch seine Band-Erfahrungen einer anderen Welt begegnete. Mit Blick auf sein Interesse an Popmusik hält Detterbeck fest, er habe von Beginn an eine fördernde Unterstützung von Volker Schütz erfahren. Darüber hinaus geht es auf die Initiative von Schütz zurück, dass der Perkussionist Piotr Steinhagen einen Lehrauftrag an der Hochschule bekam und Markus Detterbeck durch ihn verschiedene Trommeltraditionen Westafrikas kennenlernte: *da haben wir einfach sehr viel getrommelt; ständig; irgendwelche Sachen da gemacht und das war (.) so der Einstieg eigentlich.*

Volker Schütz kommt erneut als zentraler Impulsgeber zur Sprache, als es in der rückblickenden Erzählung um die schriftliche Hausarbeit (»Zulassungsarbeit«) am Ende des Lehramtsstudiums geht. Zunächst hatte Detterbeck angedacht, ein weiteres Mal nach Indien zu reisen und über den Musikunterricht dort zu schreiben. In diesem Zusammenhang bekundet Detterbeck sein grundsätzliches Interesse an anderen Kulturen, das insbesondere den verschiedenen Fahrradreisen durch Indien, West- und Ostafrika geschuldet war: *und (.) da kam eben dieses Interesse auf; für die Musik und die Kultur und das hat mich immer sehr fasziniert.* Mit Blick auf die anstehende Zulassungsarbeit sei es letztlich die Idee von Volker Schütz gewesen, nach Südafrika zu gehen. Er wusste von Detterbecks großem Engagement in der Chorarbeit in und außerhalb der Hochschule, daher fragte ihn Schütz: *Mensch; da gibt es doch so wahnsinnig viele (.) Chöre in Südafrika; warum gehst du denn nicht nach Südafrika.* Volker Schütz verfügte bereits über Kontakte nach Südafrika und besorgte Detterbeck außerdem ein Stipendium, sodass dieser in der vorlesungsfreien Zeit für zwei Monate nach Südafrika reiste.

20.2 Zusammenhang zweier Südafrikareisen mit dem Forschungsthema Afrika in der Musikdidaktik

Im Anschluss an die zweimonatige Reise nach Südafrika, transkribierte Detterbeck das gesammelte Material über die südafrikanische Männerchortradition und erarbeitete zu diesem Thema seine Zulassungsarbeit. Seine Forschungsreise hatte weitgehende Folgen, denn zeitgleich sei unter Lehrerinnen und Lehrern in Deutschland ein großes Interesse an südafrikanischen Liedern aufgekommen: Erstens veröffentlichte Detterbeck den praktischen Teil seiner Arbeit, die Transkriptionen, im Jahr 1997 unter dem Titel *Mbube: Chormusik aus Südafrika* im Lugert-Verlag (Kap. 9.1). Zweitens begann Detterbeck noch als Student, Lehrerfortbildungen anzubieten. Hierbei verweist er erneut auf Volker Schütz, der ihn auch in dieser Hinsicht gefördert habe und ihn etwa als Referenten zu den Kongressen des *Arbeitskreises für Schulmusik* einlud. Auch initiierte Detterbeck mit dem *Arbeitskreis Musik in der*

Jugend ein Afrika-Wochenende (in Deutschland), aus dem schließlich eine Afrika-Woche wurde, die bis zum Zeitpunkt des Interviews etwa 15 Jahre etabliert war. Und drittens erarbeitete er weiterhin viele Materialien für die Schule. Rückblickend auf diese Zeit fasst Detterbeck zusammen: *ja: und (.) das war so der Anfang eigentlich von dem Ganzen.*

Dass eine zweite Reise nach Südafrika folgen sollte, war zu dem Zeitpunkt noch nicht absehbar. Erst nach einem Aufbaustudium in Chorleitung und Dirigat fasste Detterbeck die Entscheidung, für vier Jahre nach Südafrika zu gehen, um dort an der *University of Natal* in Durban zu arbeiten und zu promovieren. Ein weiteres Mal zeigt sich ein Zusammenhang zum Thema *Afrika in der Musikdidaktik*, denn Anlass für diese Entscheidung sei unter anderem das damalige Interesse von Lehrerinnen und Lehrern an südafrikanischer Musik gewesen, so führt er aus: *also ich hab dann mit Volker auch viel geredet; und mit den Leuten hier ja:, die Schule könnte das brauchen da einfach bisschen mehr noch (2) Input zu haben.*

Ein weiterer Grund, für längere Zeit nach Südafrika zu gehen, ist für die folgende Darlegung und Einordnung der Intentionen (Kap. 20.3) relevant und betrifft das persönliche Interesse an anderen Kulturen. Mehrfach im Interview unterscheidet Detterbeck zwischen einer touristischen kurzen und einer intensiven längeren Begegnung mit einer anderen Kultur. Detterbeck sagt von sich, er sei nie der *Weltreisetyp* gewesen. Auch wenn die Fahrradreisen durch Indien, West- und Ostafrika eine gewisse Intensität gehabt hätten, stellt er rückblickend heraus: *ich hatte mir immer auf diesen (.) Reisen dann durch die Länder so gedacht, das ist so schade, dass man Tourist ist; also (.) von einem zum anderen Punkt dann irgendwie unterwegs ist und nicht (.) wirklich mit den Leuten so ankommt.* Daher sei es sein großer Traum gewesen, *das dann (.) mal noch zu tun einfach an einem Ort zu sein, mit Leuten zu arbeiten, mit Leuten zu leben.*

20.3 Vom eigenen Handeln zur differenzierteren Beschäftigung mit dem kulturellen Kontext

Den Umgang mit südafrikanischer Musik im Musikunterricht abstrahiert Detterbeck an einer Stelle des Interviews, in dem er als Mitherausgeber der Schulbuchreihe *MusiX* auf *die MusiX-Philosophie* und damit auf das vierschrittige Vorgehen verweist: Vom Handeln über das Können zum Wissen und zum Begriff.³⁶⁴ Dieses

³⁶⁴ Detterbeck erläutert das vierschrittige Vorgehen wie folgt: Nachdem die Schülerinnen und Schüler mit einem Inhalt/Gegenstand ausreichend praktische Erfahrungen gesammelt haben (Schritt 1: Handeln), erwerben sie nach verschiedenen Übungsphasen eine bestimmte Fähigkeit/Fertigkeit (Schritt 2: Können). Darauf folgt auf einer höheren Ebene der Wissenserwerb über den Inhalt/Gegenstand (Schritt 3: Wissen), der letztlich in eine Begrifflichkeit überführt wird (Schritt 4: Begriff).

Vorgehen ist in der Hinsicht als grundlegend zu bezeichnen, als es folglich nicht auf südafrikanische Musik begrenzt ist, sondern als wesentlich für die Thematisierung jeder Kultur oder Teilkultur und mehr noch als zentrales Element des Musikunterrichts angesehen wird. Ziel ist es, erläutert Detterbeck, über das eigene und gemeinsame Handeln Erfahrungen zu machen und Interesse zu wecken, um hierdurch eine Voraussetzung zu schaffen, sich in weiteren Schritten mit kulturellen Hintergründen zu beschäftigen und Wissen zu erschließen. Mehrfach lässt Detterbeck im Interview erkennen, dass er einer differenzierteren Beschäftigung mit dem kulturellen Kontext eine hohe Bedeutung zuschreibt. Folglich besteht eine Gemeinsamkeit zwischen Thomas Ott und Markus Detterbeck hinsichtlich des Versuchs, über musizierpraktisches Tun hinauszugehen und Informationen über kulturelle Hintergründe einzubinden. Vor dem Hintergrund der Ergebnisse aus der Schulbuchanalyse ist, identisch zu Thomas Ott, von einem hohen Stellenwert des »Kulturbegegnungsmotivs« zu sprechen (Kap. 14.2).

An verschiedenen Unterrichtsbeispielen zeigt Detterbeck auf, inwiefern für ihn eine Beschränkung auf einen musizierpraktischen Zugang zur Musik aus Afrika unzureichend ist. Dabei kritisiert er Materialien aus Schulbüchern oder Zeitschriften, in denen oftmals zu wenig oder gar keine Informationen über den kulturellen Kontext beispielsweise eines Liedes zu finden sind: *also da finde ich immer schade, wenn man nicht wenigstens so ein (2) Basic wenigstens an Info hat; wo kommt das her, was sagt das eigentlich, in welchem Kontext wird das benutzt dieses Lied*. Die auf Musizierpraxis orientierte Einseitigkeit weist Detterbeck aus dem Grund zurück, weil sie der anderen Kultur nicht gerecht werde. Daher liegt sein Fokus, ähnlich zu seinen eigenen Auslandserfahrungen, nicht auf einem oberflächlichen Kontakt, sondern auf einem tieferen, den kulturellen Kontext berücksichtigenden Einblick in die andere Kultur. An den Unterricht stellt er folgende Frage: *schaffe ich es wirklich den Schülern (2) zumindest mal so einen Einblick zu geben; was bedeutet das; also hab ich zum Beispiel ein Originalvideo, das ich mal so einen (.) Einblick überhaupt kriege, in welchem (.) Bereich wird das musiziert, in welchem Bereich wird das eingesetzt und (.) so ein Gefühl dafür bekomme; (.) und mich dann eben damit auch auseinandersetzen kann*. Dass es im Musikunterricht aber nur um einen Einblick gehen kann, stellt Detterbeck an anderer Stelle des Interviews nochmals heraus, in dem er ein intensives »Eintauchen« in eine andere Kultur davon abgrenzt: *Das Eintauchen dann wirklich in die Kulturen, das ist so eine andere Geschichte*. Auch in diesem Aspekt zeigt sich eine Parallele zu Thomas Ott, der die musikunterrichtliche Vermittlung seiner vielfältigen und intensiven Erfahrungen aus Gambia eingeschränkt sieht.

Mit dem Kulturgebeugungsmotiv ist in Detterbecks Ausführungen eine weitergehende Intention verbunden, die wiederum Ähnlichkeiten zu Thomas Otts Standpunkt aufweist und Elemente des »Ethikmotivs« enthält (Kap. 15). Die musikunterrichtliche Beschäftigung mit einer anderen Kultur soll Offenheit fördern, den Horizont der Schülerinnen und Schüler erweitern und einen Perspektivwechsel anregen: *ich beschäftige mich (.) mit einer Kultur, weil ich sag, das bereichert meine eigene Kultur (.) in dem ich den Fokus mal nach außen oder von außen nach innen setze; also (2) im Prinzip (.) ja; die Perspektive (.) mal umdrehe auch.* Hierzu verweist Detterbeck unter anderem auf unterschiedliche kulturbedingte Traditionen des Umgangs mit Musik, die miteinander zu vergleichen eine Bereicherung sei. Mehr noch geht es bei einem von ihm anvisierten Perspektivwechsel um die grundsätzliche Diskussion der Frage, *was ist das Fremde und das Eigene.* Diesbezüglich betont Detterbeck, inwiefern die Auseinandersetzung mit dieser Frage und eine reflektierte Positionierung von großer Wichtigkeit sind, wobei in seinen Erläuterungen abermals der hohe Stellenwert des differenzierten Einblicks in eine andere Kultur ersichtlich wird. Denn mit Blick auf die Erarbeitung einer reflektierten Positionierung ergänzt er: *die nicht gefärbt ist nur durch irgendwelche Klischees und irgendwelche (.) Vorstellungen; die (.) unter Umständen gar nicht eine Rolle oder (.) keine wirkliche Rolle [in der anderen Kultur] spielen.*

20.4 Zusammenhang zwischen Intentionen und der Frage der Authentizität

Volker Schütz untermauert mit einem Zitat von Meki Nzewi, über Musik aus Afrika eine neue, körperliche Musikerfahrung ermöglichen zu wollen, wofür auch Änderungen der Musik legitim seien. Demgegenüber ist aus Thomas Otts Erzählungen abzuleiten, eine gewisse Authentizität bewahren zu wollen. Markus Detterbeck wirft die Frage der Authentizität schließlich explizit auf und bringt eine in den anderen Interviews nicht zur Sprache gekommene Komponente ein. Er grenzt verschiedene Traditionen voneinander ab: Authentizität aus Sicht des in der Kunstmusik beheimateten Europäers und Authentizität aus Sicht des Afrikaners, wobei er hierbei für die Afrikanerinnen und Afrikaner spricht, die er kennenlernte. Der Europäer stelle sich beispielsweise die Frage, *wie haben die eine Barockmusik damals aufgeführt und was ist authentisch und so weiter.* Demgegenüber sei es keine Frage, die ein Afrikaner an seine traditionelle Musik stellen würde: *ja das ist, sage ich mal, allen (.) Afrikanern, egal ob das Westafrikaner waren oder Südafrikaner; das war denen (.) so schnurz; Authentizität (.) gibt's (.) da (.) nicht.* Am Beispiel der neotraditionellen Chormusik Südafrikas erläutert Detterbeck ausführlich, inwiefern grundlegende Unterschiede im Authentizitätsbegriff existieren. Die südafrikanischen Lieder als Oral Culture werden mündlich weitergegeben und seien dem

ständigen Wandel unterlaufen, weil jeder etwas verändere, kreativ mit ihnen umgehe und das auch so intendiert sei. Insofern sei allein eine Transkription dieser Lieder nur eine Momentaufnahme und im Grunde nicht Bestandteil der Chorkultur. Die Frage der Authentizität (im Sinne eines europäischen Begriffsverständnisses) also sei eher ein europäischer Gedanke: *also das Interessante ist ja, dass wir oft mit solchen Dingen mehr Probleme haben als (2) als die Leute vor Ort.*

Nichtsdestoweniger distanziert sich Detterbeck von einem beliebigen Umgang mit Musik aus Afrika im Musikunterricht: Für ihn sei eine Veränderung und eine didaktische Reduktion der Musik zwar legitim und aufgrund des Anspruchs mancher Rhythmen und Lieder oftmals schlichtweg notwendig. Auch seien Veränderungen aus Sicht seiner südafrikanischen Kolleginnen und Kollegen unproblematisch, ergänzt Detterbeck, die Ähnliches wie Meki Nzewi bekräftigen: *und die sagen, (.) ja wieso; dann nimmst du die Musik und machst irgendwas, ist doch super dass du mit der Musik (.) agierst; dass du mit unserer Musik (.) lebst. du musst es nicht authentisch singen. Allerdings entstünde mitunter didaktisches Material, das Detterbeck aufgrund der erheblichen didaktischen Reduktion als *pseudoafrikanisch* bezeichnet und seiner Ansicht nach eher als Ausgangspunkt gesehen werden dürfe: *nur diese didaktische Reduktion muss man natürlich irgendwie dann machen; aber vielleicht muss man eben das sehenden Auges machen und dann (3) eventuell auch einen Schritt weitergehen.* Außerdem kritisiert er unter anderem auch musikdidaktische Materialien, in denen Informationen hinsichtlich der Choreografien zu Liedern aus Afrika oftmals fehlten. Manche Choreografien, korrigiert er, stammten nicht aus der jeweiligen Kultur, sondern aus der Feder des Autors oder der Autorin und dies müsste eindeutiger kenntlich gemacht werden. Starke Veränderungen des Originals, dies kann als eine Gemeinsamkeit zu Thomas Ott zusammengefasst werden, sieht Detterbeck insgesamt kritisch. Gemeinsam ist beiden ebenso, das Hauptaugenmerk auf eine direkte Begegnung mit einer anderen Kultur zu legen und einen möglichst unverfälschten Einblick zu erhalten: *ja dann möchte ich lieber das Authentische kennenlernen*, stellt Detterbeck seinen Standpunkt dar. Das Authentische meint in diesem Zusammenhang kulturelle Elemente, die in der anderen Kultur auch existieren, also nicht (von europäischen Autorinnen und Autoren) ausgedacht und als pseudoafrikanisch zu bezeichnen sind. Aufgrund dieser Intention liegt der Fokus seiner Materialauswahl für den Musikunterricht insbesondere auf der südafrikanischen Chormusik, über die er im Laufe der Promotionszeit ein überbordendes Archiv zusammenstellte: *warum Südafrika? weil ich natürlich in Südafrika, einen sehr starken Einblick hatte in die Kultur.**

Zusammenfassung: Teil D

Aus den Einzelinterviews mit Volker Schütz, Thomas Ott und Markus Detterbeck sowie im Vergleich untereinander lassen sich im Wesentlichen folgende sechs Erkenntnisse zusammenfassen:

Erstens bestätigt sich, Volker Schütz als einen zentralen Impulsgeber bezeichnen zu dürfen. Sowohl Thomas Ott als auch Markus Detterbeck stellen heraus, dass ihr erster musizierpraktischer Kontakt zur Musik aus Afrika auf Schütz zurückgeht.

Zweitens steht der Beweggrund, musikdidaktische Materialien über Musik aus Afrika zu erarbeiten, in einem engen Zusammenhang mit eigenen Reisen in afrikanische Länder und mit der Möglichkeit, afrikanischen Kulturen unmittelbar vor Ort zu begegnen. Für Volker Schütz war das eigene Interesse an Musik aus Afrika von Beginn an in starkem Maße mit der Frage verknüpft, wie eine Beschäftigung mit ihr im Musikunterricht möglich sei. Ott und Detterbeck hingegen setzten sich zunächst einmal nur aufgrund des eigenen Interesses mit Musik aus Afrika auseinander, losgelöst von der Frage einer Umsetzung im Musikunterricht. Auch ihre Reisen nach Gambia beziehungsweise Südafrika waren dem allgemeinen eigenen Interesse an anderen Kulturen geschuldet. Die Idee, Materialien für den Musikunterricht zu erarbeiten, erwuchs bei Ott aus einem (musizierpraktischen) Schlüsselerlebnis und bei Detterbeck aus dem großen Interesse von deutschen Lehrerinnen und Lehrern an südafrikanischer Chormusik.

Drittens ist die Entscheidung, welche Musikkulturen Afrikas Eingang in die Musikdidaktik finden, nach eigenen Angaben abhängig von den jeweiligen Reisezielen. Geographisch gesehen sind Volker Schütz und Thomas Ott Westafrika zuzuordnen, da die Workshops in Gambia stattfanden und Ott für seine Publikation mit Famoudou Konaté nach Guinea reiste. Markus Detterbeck hingegen lebte vier Jahre in Südafrika.

Viertens verfolgen alle drei Interviewten bei der Vermittlung von Musik aus Afrika das methodische Prinzip, vom Handeln zum Wissen zu gehen. Das eigene musizierpraktische Tun steht voran, um Interesse, Begeisterung und Faszination zu wecken. Darauf folgt eine Vertiefungsphase, in der kulturelle Hintergründe erarbeitet und ein Einblick in die jeweilige Kultur gegeben werden soll.

Fünftens sind hinsichtlich der zugrunde liegenden Intentionen unterschiedliche Gewichtungen und zuweilen übergeordnete Intentionen festzustellen: Volker Schütz legt seinen Fokus im Interview auf die Intention, Schülerinnen und Schüler

mithilfe von Musikbeispielen aus Afrika insbesondere im Hinblick auf Rhythmik musikalisieren zu wollen. Rhythmuserarbeitungen stehen im Zentrum, auch stellt Schütz rhythmische Defizite von Schülerinnen und Schülern heraus. In diesem Aspekt zeigt sich eine Parallele zum »Rhythmusmotiv« (Kap. 13.2). Darüber hinaus wird in seinen Ausführungen eine übergeordnete Intention deutlich, die allgemeine Musikalisierung von Schülerinnen und Schülern. Musik aus Afrika dient bei ihm als Methode, um Musik körperlich zu erfahren und hierdurch eine neue Facette der Musikerfahrung im Allgemeinen kennenzulernen. Dabei setzt Schütz eigene Musiziererfahrungen dem traditionellen kognitiven Zugang zur klassischen Musik entgegen. Die gleiche Dichotomie ist im »Funktionsmotiv« enthalten, dessen übergeordnete Intention ebenfalls die Hinführung zur musizierpraktischen Eigenaktivität der Schülerinnen und Schüler beinhaltet (Kap. 12.2.3). Im Vergleich zu Schütz legen Thomas Ott und Markus Detterbeck ihr Augenmerk zwar auch auf einen musizierpraktischen Zugang, ihr Fokus liegt aber auf der Intention, einen Einblick in eine andere Kultur zu geben; hier zeigen sich Parallelen zum »Kulturbegegnungsmotiv« (Kap. 14.2). Beide betonen die Wichtigkeit, Informationen über den kulturellen Kontext einzubringen. Darüber hinaus unterstreicht Ott den Mehrwert einer direkten Begegnung mit Menschen anderer Kulturen auch für das Seminar oder den Musikunterricht. Somit spiegelt sich in den musikdidaktischen Intentionen ihr eigenes Interesse wider, eine andere Kultur selbst unmittelbar erleben und kennenlernen zu wollen, wie es in ihren autobiographischen Erzählungen deutlich zum Ausdruck kommt. Gleichzeitig räumen sie Grenzen ein, warum im Musikunterricht keine tiefergehende und umfassendere Kulturbegegnung möglich sei. Denn hierfür fehle das Moment des Eigenerlebens einer anderen Kultur in ihrem jeweiligen kulturellen Kontext. Über das Kulturbegegnungsmotiv hinaus zeigen sich in der Hinsicht Parallelen zum »Ethikmotiv« (Kap. 15), dass beide auf die Intention, offen gegenüber anderen Kulturen zu sein, eingehen. Beide beabsichtigen durch die Beschäftigung mit Musik aus Afrika eine Erweiterung des eigenen Horizontes. Detterbeck verweist außerdem auf einen anzuregenden Perspektivwechsel, um der Frage nach dem Fremden und dem Eigenen nachzugehen und eine reflektierte Position frei von Klischees und Stereotype zu entwickeln.

Aus den unterschiedlichen Intentionen resultieren schließlich sechstens differierende Standpunkte zur Frage der Authentizität. Volker Schütz beruft sich auf ein Zitat von Meki Nzewi, um zu verdeutlichen, dass der verändernde und kreative Umgang mit Musik aus Afrika und das Umfunktionalisieren insbesondere der Intention dient, neue musikalische Erfahrungen zu machen. Thomas Ott und Markus Detterbeck sehen starke Veränderungen des Originals dagegen kritisch. Die verschiedenen Standpunkte sind in Abhängigkeit zu den jeweiligen Intentionen zu

sehen: Denn für Volker Schütz steht die Musikalisierung im Vordergrund, für die Musik aus Afrika als Methode eingesetzt und entsprechend verändert werden kann. Im Unterschied dazu ist für Thomas Ott und Markus Detterbeck nicht die Musik allein, sondern ein umfassenderes Bild einer Kultur von großer Bedeutung. Ihre Intention beinhaltet, einen möglichst unverfälschten Einblick in eine andere Kultur zu geben, für den ein Minimum an kultureller Substanz wichtig ist und Beliebigkeit fehlleitet. Auch wenn Detterbeck einräumt, dass didaktische Reduktionen aufgrund der Komplexität mancher Rhythmen oder Lieder oftmals nicht zu umgehen seien, sollten sie seiner Meinung nach nur einen Ausgangspunkt bilden. Thomas Ott dagegen wertschätzt die Methodik von Famoudou Konaté aus dem Grund, weil er durch einen elementarisierenden Aufbau von hoch komplexen (originalen) Rhythmen auch Anfängern das Spielen eines Patterns vermitteln kann.

Teil E: Schluss

21 Gesamtzusammenfassung

Musik aus Afrika in der Musikdidaktik: Ein Faszinosum

Seit den 1990er-Jahren kann im Hinblick auf Musik aus Afrika in der Musikdidaktik von einem »Faszinosum« gesprochen werden. Zwar lässt sich ein musikdidaktisches Interesse an Musik aus Afrika bis in die 1920er-Jahre rekonstruieren und zentrale Impulse auf die 1960er- sowie eine intensivere Auseinandersetzung mit Musik anderer Kulturen auf die 1970er-Jahre zurückführen. Aber erst durch Volker Schütz wurde Musik aus Afrika in der Musikdidaktik zu einem Faszinosum. Ein zentraler Grund hierfür liegt nicht allein in dem Novum, Popmusik aus Afrika für den Musikunterricht aufzubereiten, sondern insbesondere in seiner methodischen Vorgehensweise: Ein Zugang zur Musik sollte über musizierpraktische Erfahrungen erfolgen. Dieselbe Vorgehensweise hatte Schütz zuvor im Bereich der Rockmusik propagiert, so liegen weitere Parallelen beider Unterrichtsinhalte – auch zur Faszination für Rockmusik – vor.

Schütz veröffentlichte im Jahr 1992 ein erstes musikdidaktisches Arbeitsbuch über *Musik in Schwarzafrika*, nachdem er wenige Jahre zuvor »afrikanische Musik« als ein neues musikpädagogisches Reizwort zur Diskussion stellte und für eine Berücksichtigung im Musikunterricht plädierte. Dieses Arbeitsbuch bildet den Auftakt für einen regelrechten Afrika-Boom in den 1990er-Jahren. Volker Schütz selbst erahnte wohl kaum, welche Tragweite sein Arbeitsbuch haben würde. Mitte der 1990er-Jahre erörterte er die Frage, „worauf das in seinem Ausmaß völlig unerwartete und weiterhin steigende Interesse deutscher Musiklehrerinnen und -lehrer an schwarzafrikanischer Musikkultur zurückzuführen ist“ (Schütz 1996d: 76). Seither ist eine Vielzahl an afrikabezogener Praxisliteratur erschienen. Mehr noch bildet Musik aus Afrika einen nahezu festen Bestandteil im Schulmusikbuch. Weist ein Schulbuch keinen Afrikabezug auf, ist schon eher von einer Ausnahme zu sprechen. Volker Schütz gilt aufgrund weiterer Initiativen im Kontext des neuen Faszinosums als ein zentraler Impulsgeber: Während seines Amtes als Bundesvorsitzender des *Arbeitskreises für Schulmusik* in den 1990er-Jahren nahmen beispielsweise afrikabezogene Workshops auf den *Bundeskongressen für Musikpädagogik* stetig zu. Zudem organisierte er *Reisen in die schwarze Musik*, auf denen Musiklehrkräften eine unmittelbare Begegnung mit Musikerinnen und Musikern in Gambia ermöglicht und ein Interesse an Musik aus Afrika geweckt wurde. Auch Thomas Ott erlebte auf einer dieser Reisen ein musizierpraktisches Schlüsselerlebnis, das sein persönliches und musikdidaktisches Interesse an Musik aus Afrika weckte. Thomas Ott und Markus

Detterbeck, die ich neben Volker Schütz in Einzelinterviews befragte, bekräftigen den großen Einfluss von Volker Schütz. Dass die Erarbeitung von Materialien für den Musikunterricht von der eigenen Begeisterung für die jeweilige Musik, zumeist auch von eigenen Reisen abhängig ist, zeigt sich bei vielen Autorinnen und Autoren, am eindrucklichsten aber in den Interviews mit Volker Schütz, Thomas Ott und Markus Detterbeck. Eigene Reisen und die Möglichkeit, afrikanischen Musikulturen unmittelbar zu begegnen, sind daher auch ausschlaggebend für die jeweiligen geographischen Schwerpunktlegungen: Während Volker Schütz und Thomas Ott Musik aus Westafrika für den Musikunterricht aufbereiteten, legt Markus Detterbeck den Fokus in seiner Praxisliteratur auf Südafrika. Faszination und Begeisterung zu wecken, ist für Schütz, Ott und Detterbeck der erste Schritt einer afrika-bezogenen Musizierpraxis. *Faszination ist alles*, fasst Schütz im Interview zusammen. Dabei stellt Volker Schütz' eigene Faszination für die Musik aus Afrika den Ausgangspunkt für das Faszinosum innerhalb der Musikdidaktik dar. Das musikdidaktische Interesse an Musik aus Afrika aber geht weit über ein Faszinosum hinaus und ist – wie eingangs als These problematisiert – auch mehr als ein Politikum und eine Kapitulation, mehr als nur Spaß und Selbsterfahrung.

Musik aus Afrika in der Musikdidaktik: Mehr als ein Faszinosum

Die zentralsten Ergebnisse der Schulbuchanalyse (Teil C) werden nachfolgend zusammengefasst und durch die wichtigsten Erkenntnisse aus der Historiographie (Teil B) und den drei Interviews (Teil D) ergänzt. Für ein besseres Verständnis der Gesamtzusammenfassung ist es notwendig, folgende Termini erneut voneinander abzugrenzen: Innerhalb der Historiographie (Teil B) verwende ich den Terminus »Ziel« und fasse darunter sowohl fachbezogene als auch allgemeine Ziele, Intentionen oder Absichten, die von den Autorinnen und Autoren explizit genannt werden. Hierbei steht die Forschungsfrage im Fokus, von welchen Personen oder Institutionen in der Vergangenheit mit welchen Zielen ein musikdidaktisches Interesse an Musik aus Afrika ausging und welche Zusammenhänge, Kontinuitäten und Diskontinuitäten deutlich werden. Im Unterschied dazu greife ich in der Schulbuchanalyse (Teil C) aus zwei Gründen auf den Terminus »Motiv« zurück: Zum einen würde eine Fokussierung auf die explizite Verwendung des Terminus »Ziel« die Analyse immens einschränken, weil hinsichtlich der »Ziele« von Musik aus Afrika in Schulmusikbüchern nur ein minimaler Konsens festzustellen ist. Allein für das »Musiziermotiv« ist die explizite Verwendung des Terminus »Ziel« in den Lehrerbänden charakteristisch. Zum anderen liegt das Forschungsinteresse der vorliegenden Schulbuchanalyse zwar auf den Zielen, Intentionen oder Absichten, die explizit zur Sprache kommen. Aber von besonderer Bedeutung ist die Rekonstruktion von

tieferliegenden Beweggründen und insofern die Frage, *warum* die Schulbuchautorinnen und Schulbuchautoren jenes Ziel verfolgen, dem sie sich womöglich selbst nicht bewusst sind. Die Analyse verschiedener, wiederkehrender Motive berücksichtigt jeweils drei Aspekte, die als Charakteristikum den Kern eines Motivs zusammenfassen: Afrikabezug, Unterrichtsaktion, Intention. Am zentralsten für die vorliegende Forschungsfrage ist die Frage nach der »Intention«, in der zwei Dimensionen aufgegriffen werden: Was sollen die Schülerinnen und Schüler lernen und warum sollen sie es lernen? Eine Beantwortung der Warum-Frage ist jedoch nicht für jedes Motiv möglich. Insgesamt können dreizehn Motive aus afrikabezogenen Materialien in Schulmusikbüchern seit den 1970er-Jahren rekonstruiert werden, die aufgrund inhaltlicher Zusammenhänge in fünf »Fokussen« subsumiert werden (vgl. Abbildung 7):

Erstens (*Fokus III – Faszinosum Musizierpraxis*): Aus afrikabezogenen Schulmusikmaterialien lassen sich fünf Motive ableiten, deren Intentionen dezidiert auf Musizierpraxis ausgerichtet sind. Das »**Musiziermotiv**« kommt sowohl in afrikabezogenen Unterrichtsmaterialien in Schulbüchern als auch in musikpädagogischen Zeitschriften am häufigsten vor. Die Intention beinhaltet eine musizierpraktische Reproduktionsleistung durch die Schülerinnen und Schüler. In keinem anderen Motiv bezeichnen verschiedene Autorinnen und Autoren die jeweilige Intention explizit als ein »Ziel«, eine »Intention« oder eine »(Teil-)Kompetenz«. Diese Besonderheit spricht für eine Einigkeit, einen musizierpraktischen Umgang mit Musik aus Afrika als ein wichtiges Ziel aufzufassen. Während das »**Animationsmotiv**« die Schülerinnen und Schüler zur Musizierpraxis animieren möchte, zeigen drei weitere Motive des Motiv-Fokus *Faszinosum Musizierpraxis* konkretere musizierpraktische Intentionen auf: Im »**Körperbewegungsmotiv**« geht es um den Abbau von Hemmungen gegenüber dem Tanzen sowie um die Verbesserung der Körpermotorik und der Körperkoordination. Das »**Rhythmusmotiv**«, das neben dem Musiziermotiv am häufigsten vorkommt, intendiert die Förderung von rhythmischen Fähigkeiten und Fertigkeiten nicht nur im Allgemeinen, sondern auch im Hinblick auf Polyrhythmik und »afrikanische Rhythmik«. Im »**Experimentmotiv**« dient ein Afrikabezug als Einführung in eigene musizierpraktische Experimentierphasen. In allen fünf Motiven dient Musik aus Afrika als Möglichkeit, einen musizierpraktischen Umgang mit Schülerinnen und Schülern im Musikunterricht zu fördern. Die fünf Motive nehmen seit den 1990er-Jahren in Unterrichtsmaterialien an Bedeutung zu und spiegeln die Hinwendung zur Musizierpraxis in der afrikabezogenen Musikdidaktik wider. Zudem sind Analogien zur Rock-Pop-Didaktik vorhanden,

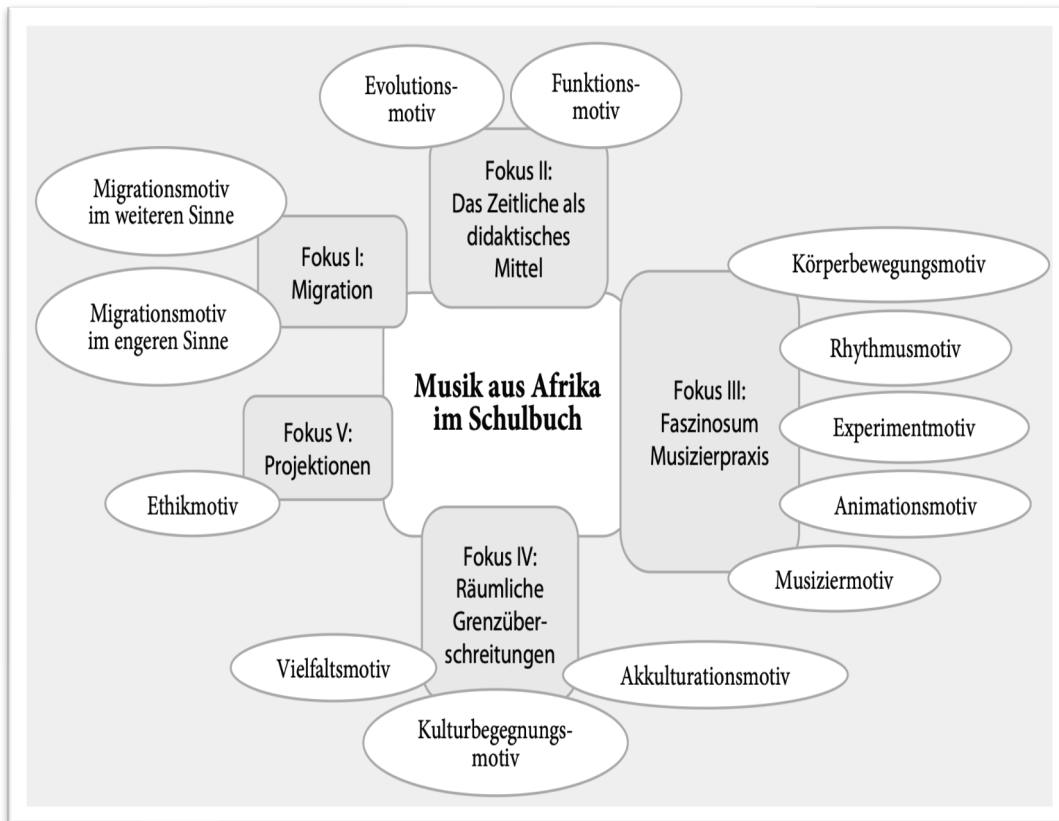


Abbildung 7: Motivübersicht

durch die ein übergeordneter Zusammenhang deutlich wird, nämlich die didaktische Absicht, einen aktiven, ganzheitlichen und körperorientierten Musikunterricht zu gestalten.

Ein musizierpraktischer Umgang mit Musik aus Afrika rückte zwar in den 1990er-Jahren ins Zentrum, nichtsdestoweniger gab es zuvor einzelne, ähnliche Bemühungen: Carl Orff war in den 1920er-Jahren – in ähnlicher Weise wie Volker Schütz – bestrebt, körperliche Erfahrungen mit Musik zu machen sowie ein anthropogenes Ausdruckspotenzial und Ausdrucksbedürfnis zu wecken. Im Übrigen wird hier erstmals eine »Faszination« für Musik aus Afrika innerhalb der Musikdidaktik ersichtlich, die in Verbindung mit musizierpraktischen Erfahrungen steht: Denn Carl Orff zeigte sich »fasziniert«, als er erstmals Xylophone aus Afrika musizierpraktisch ausprobierte. In den 1970er- und 1980er-Jahren sah Siegmund Helms in der Musik aus Afrika unter anderem die Möglichkeit, die Musizierpraxis der Schülerinnen und Schüler zu beleben und einen Impuls für eigene Klangexperimente zu setzen (Ansätze des Animations- und des Experimentmotivs). Dass auch Schulbuchherausgeber in den 1970er-Jahren bemüht waren, mithilfe von Musik aus Afrika musizierpraktische Unterrichtsphasen anzuregen, zeigt nicht nur das gelegentliche

Auftauchen des Körperbewegungsmotivs und am Rande auch des Experimentmotivs in afrikabezogenen Schulbuchmaterialien der Zeit. Das Schulbuch *Sequenzen Musik Sek. I 5/6* (1976) zeigt im »Funktionsmotiv« ähnliche Bestrebungen, mithilfe einer Thematisierung von Musik aus Afrika einen produktiven musizierpraktischen Umgang anzuregen. Das Funktionsmotiv beinhaltet eine Kritik an der Kunstwerkorientierung, an einer Fokussierung auf eine ausschließlich reproduktive Musizierpraxis und an dem Verlust des eigenständigen Musikmachens der Schülerinnen und Schüler. Im Interview mit Volker Schütz wird mit Blick auf das *Faszinosum Musizierpraxis* eine übergeordnete Intention deutlich: Neben dem Rhythmusmotiv, das in seinen Erzählungen von hoher Bedeutung ist, spricht er mehrfach von einer allgemeinen Musikalisierung der Schülerinnen und Schüler. Hierfür fungiert Musik aus Afrika als Methode, um einen körperlichen Zugang zur Musik und hierdurch eine neue Facette der Musikerfahrung im Allgemeinen zu ermöglichen. Aus dem Grund sieht er Veränderungen des musikalischen Materials und didaktische Reduktionen – anders als Thomas Ott und Markus Detterbeck – nicht kritisch, sondern als Möglichkeit, durch einen kreativen Umgang mit Musik aus Afrika neue musikalische Erfahrungen zu sammeln. Seine Dichotomie zwischen eigenen Musiziererfahrungen und dem traditionellen kognitiven Zugang zur klassischen Musik ist zugleich ein wichtiges Element des Funktionsmotivs.

Zweitens (*Fokus V – Projektionen*): Eine Thematisierung von Musik aus Afrika kann auch mit dem Ziel verknüpft sein, Einstellungen und Haltungen der Schülerinnen und Schüler verändern zu wollen. Die Intention des »**Ethikmotivs**« enthält verschiedene Blickrichtungen (Menschen und Kulturen im Allgemeinen, »außer-europäische« und »afrikanische Musik« im Besonderen) sowie unterschiedliche Anspruchsniveaus: Neugierde wecken, Vorstellungen und Vorurteile reflektieren, Offenheit und Verständnis aufbauen, Toleranz, Respekt und Anerkennung fördern. In afrikabezogenen Unterrichtsmaterialien aus Schulbüchern kommt das Ethikmotiv seit den 1980er-Jahren konstant vor, in Zeitschriften ist es nur randständig vorhanden. Schon in den 1950er-Jahren bemühten sich Egon Kraus und Felix Oberborbeck im Schulbuch *Musik in der Schule, Bd. 6* (1955), ein hierarchisches Denken gegenüber anderen Musikkulturen (auch aus Afrika) abzubauen. Zugleich engagierten sie sich im *Internationalen Musikrat* und in der *International Society for Music Education (ISME)* für eine Annäherung und eine respektvollere Haltung zwischen verschiedenen Kulturen. Von der *Deutschen UNESCO-Kommission* und der *ISME* gingen in den 1960er-Jahren wichtige Impulse hinsichtlich einer musikdidaktischen Auseinandersetzung mit Musik anderer Kulturen aus, abzielend auf die Förderung eines weltweiten Friedens und einer internationalen

Gemeinschaft. Vorurteile und Ressentiments sollten abgebaut sowie ein gegenseitiges Verständnis aufgebaut werden. Seither ist das Ziel, eine offene, vorurteilslose und wertschätzende Haltung gegenüber anderen Kulturen und Völkern zu entwickeln, fester Bestandteil der afrikabezogenen Musikdidaktik. Dies impliziert auch Toleranz und Verständnis für die musikkulturelle Vielfalt innerhalb der eigenen Gesellschaft. Eine weitergehende Diskussion um ethische Zielvorstellungen ist notwendig, auch weil die Verwendung des Toleranzbegriffs in afrikabezogenen Schulbuchbeispielen sowohl terminologische als auch inhaltliche Fragen aufwirft und kritisch zu hinterfragen ist.

Drittens (*Fokus IV – Räumliche Grenzüberschreitungen*): Afrikabezogenen Schulbuchmaterialien liegt häufig das »**Vielfaltsmotiv**« zugrunde. Dem Vielfaltsmotiv liegt die Intention zugrunde, Schülerinnen und Schülern einen (audio-)visuellen Einblick in Vielfalt zu vermitteln. Dabei geht es nicht um ein detailliertes Kennenlernen, sondern allein um das Aufzeigen von Vielfalt. Der Afrikabezug ist im Vielfaltsmotiv minimal und auf ein Foto oder ein Foto und ein Hörbeispiel beschränkt, fungiert aber als ein notwendiger Bestandteil, um weltweite Vielfalt veranschaulichen zu können. Virulent ist dabei die Frage der didaktischen Reduktion (welche didaktische Reduktion ist noch im Bereich des Annehmbaren?), der Repräsentativität des Afrikabezugs sowie der Darstellung des Afrikabezugs als andersartig. Der aufgestellten These *Afrika als Sinnbild des Fremden?* müsste eingehender nachgegangen werden. Im Vielfaltsmotiv zeigt sich ein Primärinteresse an der Musik aus Afrika, das im »**Kulturbegegnungsmotiv**« und im »**Akkulturationsmotiv**« stärker in den jeweiligen Intentionen zum Ausdruck kommt: Mit dem Kulturbegegnungsmotiv ist beabsichtigt, einen Einblick in die Musik aus Subsahara-Afrika oder in einzelne Musikkulturen Afrikas zu geben, spezifische Aspekte dieser Musikkulturen kennenzulernen und Erfahrungen mit ihnen zu ermöglichen. Für den Afrikabezug ist im Kulturbegegnungsmotiv der Aspekt der Fremdartigkeit charakteristisch, wobei sich für mich eine übergeordnete Frage aufdrängt: Falls die Intention auf einer Kulturbegegnung mit ‚dem Fremden‘ abzielt, bleibt zu diskutieren, warum für eine Darstellung von Fremdartigkeit auf afrikanische Musikkulturen und nicht etwa serielle Musik zurückgegriffen wird. Das Akkulturationsmotiv zielt darauf ab, Einflüsse der Rock-Pop- und Jazzmusik auf die traditionelle Musik aus Afrika zu analysieren, mitunter soll außerdem allgemein über Akkulturationsprozesse reflektiert werden. Das Akkulturationsmotiv ist seit den 1990er-Jahren, insbesondere aber in den 2000er- und 2010er-Jahren, in afrikabezogenen Schulbuchmaterialien enthalten. Die Jahreszahlen zum Akkulturationsmotiv sind insofern nicht überraschend, als sich ein musikdidaktisches Interesse an populärer Musik aus Afrika, das

ebenso auf die Bemühungen von Volker Schütz zurückgeht, (erst) Mitte der 1980er-Jahre entwickelte und in den 1990er-Jahren verstärkte.

Von einem Primärinteresse ist mit Blick auf die drei Motive aus dem Grund zu sprechen, weil die Intentionen im Afrikabezug begründet sind: Im Vordergrund steht der Einblick in und das Kennenlernen von Musikkulturen Afrikas um ihrer selbst willen. Ziele, die von einem Primärinteresse an Musik aus Afrika ausgehen, äußerte Peter Koch bereits Mitte der 1960er-Jahre. In den 1980er-Jahren kritisierten Ellen Hickmann und Siegmund Helms solche Ziele, die sich lediglich auf Sekundärmotivationen zurückführen lassen und Musik anderer Kulturen allein als ein Hilfsmittel einsetzen, um andere Ziele zu erreichen. Beide forderten eine Fokussierung auf den Eigenwert der Musik, auf das Primärinteresse an ihr. Ob ein direkter Zusammenhang zu den drei Motiven besteht, lässt sich nicht beantworten, allerdings ist Folgendes auffallend: Das Vielfalts- und das Kulturbegegnungsmotiv kommen vorwiegend in Schulbüchern seit den 1990er-Jahren vor, das Akkulturationsmotiv taucht Ende der 1990er-Jahre erstmalig und seit der Jahrtausendwende vermehrt auf. Alle drei Motive zeigen im Übrigen mitunter Schnittstellen zum Ethikmotiv auf. Schnittstellen zwischen dem Kulturbegegnungsmotiv und dem Ethikmotiv werden auch in den Interviews mit Thomas Ott und Markus Detterbeck deutlich, etwa Offenheit für andere Kulturen und den Abbau von Klischees und Stereotypen. Auf eine musizierpraktische Phase sollte eine Vertiefungsphase folgen, in der kulturelle Hintergründe erarbeitet werden, betonen die Interviewten. Wenn gleich beide der direkten Begegnung mit einer anderen Kultur hohe Bedeutung zuschreiben, räumen sie zugleich Grenzen einer tiefergehenden Kulturbegegnung im Musikunterricht ein. Ihr Augenmerk liegt auf einem unverfälschten Einblick in eine andere Kultur, sodass sie – anders als Volker Schütz – Veränderungen des musikalischen Materials und didaktische Reduktionen kritisch sehen.

Viertens (*Fokus II – Das Zeitliche als didaktisches Mittel*): Ein weiteres Motiv ist seit knapp 100 Jahren in Schulmusikbüchern enthalten und zeigt damit eine jahrzehntelange Kontinuität auf. Charakteristisch für das »**Evolutionsmotiv**« ist die Einbindung eines Musikinstruments aus Afrika, das als Vorform konstruiert dazu dient, die Anfänge einer Entwicklungsgeschichte eines »modernen« Musikinstruments zu veranschaulichen. Musikinstrumente aus Afrika werden als einfach und primitiv dargestellt und stehen im Kontrast zu scheinbar hochentwickelten, modernen Musikinstrumenten. Das Evolutionsmotiv ist auf evolutionistische Argumentationsmuster zurückzuführen, von denen die Forschungstätigkeiten der Vergleichenden Musikwissenschaft maßgeblich bestimmt waren. Evolutionistische Darstellungen sind bereits im zweiten Band des Schulbuchs *Musik* (1928) von Edgar Rabsch und Hans Burkhardt enthalten, in dem unter anderem die Anfänge und die Entwicklung

von Musik thematisiert werden. Auch in den 1960er-Jahren griff Rabsch die evolutionistische Idee, bestimmte Entwicklungslinien zu veranschaulichen, erneut für eine Schulbuchproduktion auf. Obwohl sich die allgemeine Ethnologie schon zu Beginn des 20. Jahrhunderts von der Evolutionismustheorie distanzierte, prägte sie weiterhin die Vergleichende Musikwissenschaft. Eine nur verzögerte Abwendung von evolutionistischem Denken ist auf Curt Sachs (u. a. Sachs 1930 und Sachs ²1959) zurückzuführen, der an einigen evolutionistischen Erklärungsansätzen beharrend festhielt. Überdies sind frappierenderweise posthum unkommentierte reprographische Nachdrucke publiziert worden (etwa Sachs ³1974). In Schulmusikbüchern wird mitunter bis in die 2010er-Jahre auf Curt Sachs verwiesen und seine Publikationen als weiterführende Literatur empfohlen. Die Ethnomusikologie lehnt evolutionistische Denkansätze seit langem ab, umso erstaunlicher (und unhaltbarer) ist die Präsenz des Evolutionsmotivs in Schulbüchern der 1970er-, 1980er-, vor allem aber der 1990er-Jahre und in Ansätzen auch in einem Schulbuch aus dem Jahr 2013. Während also die Ethnologie schon Jahrzehnte lang die Evolutionismustheorie zurückweist, erscheint sie lange Zeit wie ein aktuell gültiges Denksystem weiterhin in Schulmusikbüchern.

Evolutionistische Denkansätze sind am Rande auch im »**Funktionsmotiv**« zu finden. Charakteristisch für das Funktionsmotiv ist die Thematisierung von Funktionen afrikanischer Musizierpraxis, die im Laufe der Entwicklungsgeschichte der europäischen Kultur verloren gegangen seien. Eine Gemeinsamkeit zwischen dem Evolutions- und dem Funktionsmotiv besteht darin, einen Afrikabezug zur Veranschaulichung eines Aspekts der europäischen Vergangenheit einzusetzen. Folglich lautet der Grundgedanke, in der Vergangenheit habe es das, was im Afrikabezug dargestellt wird, in gleicher oder ähnlicher Form auch in der europäischen Kultur gegeben, existiere aber gegenwärtig nicht mehr in dieser. Dabei unterscheiden sich die beiden Motive erheblich voneinander, wenn es um die jeweilige Darstellung des Afrikabezugs geht: Für das Evolutionsmotiv ist eine Abwertung des afrikanischen Musikinstruments als das Unterentwickelte und das Primitive charakteristisch. Im Funktionsmotiv hingegen erfährt der Afrikabezug eine positive und wertschätzende Bedeutung. Mehr noch intendiert das Funktionsmotiv nicht nur eine Reflexion der eigenen Musizierpraxis, sondern der Afrikabezug ist vielmehr auf eine Nachahmungsabsicht zurückzuführen: Die Schülerinnen und Schüler sollen mithilfe des Afrikabezugs zu einer produktiven Musizierpraxis hingeführt werden (s. o., erstens). Irmgard Sollinger stellt in ihrer Schulbuchanalyse das Schulbuch *Sequenzen Musik 5/6* (1976) besonders lobend heraus, weil es „stets auf außereuropäische, vor allem afrikanische Musik“ verweist und besonderer Wert auf die Präsenz »fremder Kulturen« gelegt werde (Sollinger 1994: 47). Dabei zeigt meine Schulbuchanalyse, dass die jeweiligen Afrikabezüge differenzierter auf ihre Intention hin

betrachtet werden sollten und die Frage des Warums eine zentrale Rolle einnehmen müsste. Zuzustimmen ist der außergewöhnlichen Präsenz von Afrikabezügen in diesem Schulbuch, beide Motive – das Evolutions- und das Funktionsmotiv – sind gleich mehrfach enthalten. Allerdings erfolgt die Einbindung von Musik aus Afrika zum einen abwertend (Evolutionsmotiv) und zum anderen aufwertend (Funktionsmotiv).

Fünftens (*Fokus I – Migration*): Afrikabezogene Schulbuchbeispiele stehen, wenn auch marginal, im Zusammenhang mit migrationsbezogenen Motiven. Das »**Migrationsmotiv im engeren Sinne**« und das »**Migrationsmotiv im weiteren Sinne**« veranschaulichen Schnittstellen zwischen der musikkulturellen und der migrationsbezogenen Perspektive Interkultureller Musikpädagogik. Während sich in den 1980er-Jahren das musikdidaktische Interesse an Musik aus Afrika (musikkulturelle Perspektive) verringerte und der Fokus auf die damals hochaktuelle Frage gerichtet war, wie die Musikdidaktik auf Kinder von »Gastarbeitern« reagieren sollte (migrationsbezogene Perspektive), zeigen die beiden Motive Überschneidungen zwischen den Themen Musik aus Afrika und Migration. Beide Motive kommen sowohl in ausgewählten Schulbüchern der 1970er- bis 2010er-Jahre als auch in einem musikdidaktischen Zeitschriftenbeitrag aus dem Jahr 2004 vor. Charakteristisch für beide Motive ist ein einleitender Afrikabezug, von dem ausgehend der Blick auf Schülerinnen und Schüler mit Migrationserfahrungen (Migrationsmotiv im engeren Sinne) beziehungsweise auf »Gastarbeiter« sowie Migrantinnen und Migranten der Bundesrepublik (Migrationsmotiv im weiteren Sinne) gerichtet wird. Im Migrationsmotiv im engeren Sinne sollen Schülerinnen und Schüler mit Migrationserfahrungen vorsingen, vortanzen oder von ihren musizierpraktischen Erfahrungen im Herkunftsland erzählen. Die Intention dieses Motivs ist allerdings aus dem Schulbuchmaterial heraus nicht zu rekonstruieren und bleibt daher nebulös. Das Motiv erweckt den Eindruck, nach Möglichkeiten zu suchen, auf Schülerinnen und Schüler mit Migrationserfahrungen auf irgendeine Art und Weise reagieren und sie einbinden zu wollen. Für die 1970er-Jahre ist das Migrationsmotiv im engeren Sinne daher auch als ein Novum zu bezeichnen, seine darüberhinausgehende Präsenz in Schulbüchern hingegen als ein Relikt der anfänglichen Bemühungen. Im Migrationsmotiv im weiteren Sinne ist der Afrikabezug auf Beispiele aus Nordafrika fokussiert, um Probleme und Chancen kultureller Begegnungen auf das Leben von »Gastarbeitern« sowie Migrantinnen und Migranten zu übertragen und zu reflektieren. Einen Perspektivwechsel zeigt ein aktuelleres Schulbuchbeispiel auf, in dem unmittelbar – ohne vorangestellten Nordafrikabezug – die Migrationssituation in Deutschland angesprochen und Probleme sowie Chancen von Geflüchteten aus Afrika thematisiert werden.

Sechstens (weitere Motive und Ziele): Auch wenn die vorliegende Schulbuchanalyse aus verschiedenen Gründen Grenzen aufweist und einige afrikabezogene Schulbuchbeispiele hinsichtlich ihrer Motive ungeklärt bleiben, sind vier weitere Motive zumindest als »potenzielle Motive« aufzuzeigen: Das »Revolutionsmotiv« beabsichtigt, die Schülerinnen und Schüler für die allgemeine Funktionalität politisch motivierter Musik in Revolutionen zu sensibilisieren. Dem »Trancemotiv« liegt ebenfalls die Intention zugrunde, für die Funktionalität von Musik zu sensibilisieren, bezieht sich aber auf Wirkungen von Musik im Zusammenhang mit Trance-Erfahrungen. Im Übrigen erwähnt Peter Koch in den 1960er-Jahren ein ähnliches Ziel, wenn er einen musizierpraktischen Umgang mit Musik aus Afrika vorschlägt, um sich mit dem Wesen des Ekstatischen auseinanderzusetzen und sowohl über Potenziale als auch über Gefahren aufgeklärt zu werden. Das »Urheberrechtsmotiv«, das ebenso wie das Revolutionsmotiv mitunter in Unterrichtsmaterialien aus Zeitschriften enthalten ist, zielt darauf ab, am Beispiel des südafrikanischen Liedes *Mbube* über Urheberrechte zu informieren und zu diskutieren. Schließlich fungiert der Afrikabezug im »Signalmotiv« als Hinführung zu Signalverarbeitungen in musikalischen Werken der Romantik. Die vier potenziellen Motive weisen allesamt Sekundärmotivationen auf: Im Fokus steht nicht das Kennenlernen von Musik aus Afrika um ihrer selbst willen, stattdessen dient sie als ein Hilfsmittel, um andere, sekundäre Ziele zu erreichen.

Darüber hinaus ließe sich ein weiteres Motiv anführen, das aus den aufgestellten Kriterien zur notwendigen Eingrenzung der Analyseeinheiten abzuleiten ist (Kap. 2.3.2). Die Intention könnte wie folgt lauten: Die Schülerinnen und Schüler sollen Einflüsse afrikanischer Musikkulturen auf andere (europäische und amerikanische) Musikrichtungen, Musikgenres oder Komponisten kennenlernen. Hierzu lässt sich eine Vielzahl an Unterrichtsmaterialien aufzeigen, die aus der vorliegenden Schulbuchanalyse bewusst ausgeklammert worden sind, nämlich Unterrichtsmaterialien, in denen es um Jazz, Spirituals und Worksongs, aber auch um Blues, Reggae, Rock- und Popmusik sowie Neue Musik (hierzu Luis de Pablo, John Cage und insbesondere Steve Reich) geht. Die Historiographie (Teil B) macht die Kontinuität dieses Motivs deutlich, das seit den 1960er-Jahren innerhalb der afrikabezogenen Musikdidaktik wiederholt zur Sprache kommt. Peter Koch zeigte in den 1960er-Jahren Möglichkeiten eines musikunterrichtlichen Umgangs mit Musik aus Afrika auf, wobei seine Intentionen unter anderem ein tieferes Verständnis der modernen Musik (Neue Musik) beinhalteten. Auch Einflüsse im Jazz sollten durch Musikbeispiele aus Afrika veranschaulicht werden. Die Thematisierung von Einflüssen der Musik aus Afrika auf Jazz sowie der Rock- und Popmusik ist seit den 1980er-Jahren verstärkt worden und ist im Kontext der aufstrebenden Rock-Pop-Didaktik zu sehen.

Schließlich werden in der Historiographie (Teil B) weitere Ziele aufgezeigt, die im Zusammenhang eines musikdidaktischen Interesses an Musik aus Afrika erwähnt werden: (a) Ausweitung des allgemeinen, des musikalischen und des akustischen Horizontes, (b) Einordnung und Vertiefung von außerschulischen musikalischen Eindrücken mit Musik anderer Kulturen, (c) eine (unklar bleibende) »Entmystifizierung« des Unterrichtsfachs Musik, (d) die Berücksichtigung der Interessen von Schülerinnen und Schülern, um hierdurch auch das Interesse am Fach Musik zu stärken. Hierzu zählt außerdem die Absicht, durch Musik aus Afrika einen motivierenden und faszinierenden Musikunterricht zu gestalten, worin sich erneut das Faszinosum widerspiegelt.

22 Ausblick

Vieles gäbe es noch zu sagen, zu hinterfragen, zu diskutieren und zu untersuchen. Es ist aber an der Zeit, die Buchdeckel zu schließen. Die von mir untersuchte Forschungsfrage ist ein Auftakt, sich wissenschaftlich mit *Afrika in der Musikdidaktik* auseinanderzusetzen. Während meiner Erarbeitung dieses nahezu gänzlich unerforschten Themenfeldes kamen weitere Forschungsfragen auf. Einige sind bereits genannt worden, andere sollen abschließend in fünf Perspektiven zusammengefasst werden:

Perspektive I: Afrikabilder – Authentizität – Aktualität

Die von mir durchgeführte Schulbuchanalyse ist auf eine fachdidaktische Fragestellung ausgerichtet. Dabei könnten die zusammengetragenen afrikabezogenen Schulbuchmaterialien Ausgangspunkt für weitere Forschungsschwerpunkte sein: Durch den Überblick verschiedener Motive zeichnet sich zwar ein grobes Afrikabild bereits ab. In verschiedenen Motiven veranschauliche ich den Aspekt der Anders- und Fremdartigkeit, auch stelle ich im Vielfaltsmotiv die These *Afrika als Sinnbild des Fremden?* auf. Ausgehend von diesen Ergebnissen wäre es wichtig, Afrikabilder in Schulmusikbüchern – und auch in sonstiger fachdidaktischer Literatur – systematisch zu erforschen und darauf aufbauend Stereotype, Vorurteile oder gar rassistische Darstellungen offenzulegen. Analysiert werden müssten nicht nur Bilder über Musik aus Afrika, sondern auch über Menschen aus Afrika. Hierzu seien zwei Schulbuchbeispiele angeführt: In *Rondo 7/8* (1996) beginnt das Thema *Afrikanische Musik* mit einem Absatz über *Musik aus dem Dschungel*. Anhand folgender Aufgabenstellungen sollen das Vorwissen und die Einstellungen der Schülerinnen und Schüler über Musik aus Afrika eingefangen werden: „Wie stellt ihr euch Dschungelmusik aus Afrika vor? Wie würdet ihr diese Musik beschreiben? [Ein Hörbeispiel

folgt.] Was unterscheidet diese Musik von der Musik, die ihr gerne hört?“ (Rondo 7/8 1996: 46, hierzu: Rondo 7/8, Lehrerhandbuch 1997: 24).³⁶⁵ Fragwürdig ist diese Einleitung nicht nur, weil sie Musik aus Afrika unmittelbar mit Dschungelmusik assoziieren lässt und von einer ablehnenden Haltung der Schülerinnen und Schüler ausgegangen wird (sie hörten diese Musik nicht gern). Fragwürdig ist auch, was man sich unter Dschungelmusik vorzustellen hat. Sollen Assoziationen an Mogli aus dem Dschungelbuch oder an Tarzan geweckt werden? Was meint Dschungel und wo in Afrika existiert dieses Bild eines Dschungels? Wissenschaftlich und systematisch erforscht werden müssten aber auch Beschreibungen über Menschen aus Afrika und die Bilder, die hierdurch vermittelt werden, etwa durch Beschreibungen wie die folgende: „Ich war eines von 45 Kindern – mein Vater hatte sieben Frauen!“ (musik live 2 2009: 7).

Darüber hinaus bedarf es eines ethnomusikologischen Blickwinkels, von dem aus das Material auf seine Authentizität und auf seine Aktualität hin überprüft wird. Im Interview klärte mich Markus Detterbeck hinsichtlich eines bestimmten musikdidaktischen Beitrags in einer Zeitschrift auf, dass es sich hierbei um keinen traditionellen Tanz Westafrikas handele, sondern allein der Titel einen Afrikabezug aufweise und sich der Autor/die Autorin den Tanz ausgedacht habe. Von diesem Einwand ausgehend wäre die Authentizität der Materialien zu hinterfragen. Eine Überprüfung der Aktualität sehe ich aus dem Grund als erforderlich, weil einige Afrika-bezüge in Schulmusikbüchern über Jahrzehnte hinweg fortbestehen, ohne dass Informationen über die zeitliche Einordnung zu finden sind. Insofern entsteht zwar der Eindruck von Aktualität, die aber gerade nicht gegeben ist. Es wäre zu prüfen, inwieweit die Darstellung einer afrikanischen Musikkultur einem Fragment der Vergangenheit gleichzusetzen ist oder einen Aktualitätsbezug aufweist.

Perspektive II: Rolle der Verlage

Für die erstgenannten Forschungsfragen wäre auch die Rolle der Verlage in den Vordergrund zu rücken. Denn sie haben sowohl auf die Afrikabilder, die durch Schulbücher vermittelt werden, als auch auf die Ziele, die afrikabezogenen Unterrichtsmaterialien zugrunde liegen, erheblichen Einfluss.³⁶⁶ Hinsichtlich des Einflusses auf die Afrikabilder ist zu konstatieren, dass der Umgang mit dem Quellenmaterial aus Afrika mitunter fehlerhaft und intransparent ist. Während die

³⁶⁵ Zugleich wird im Lehrerband auf die Vielfalt von Musik aus Afrika hingewiesen, die den Schülerinnen und Schülern deutlich zu vermitteln sei (Rondo 7/8, Lehrerhandbuch 1997: 24).

³⁶⁶ Mit Blick auf die Ziele wäre zudem die Rolle der Lehrplankommissionen, die hier nicht vertieft werden konnte, zu berücksichtigen, weil der Konzeption eines Schulbuchs Lehrpläne maßgeblich zugrunde liegen (zu den Einflussfaktoren einer Schulbuchkonzeption s. Wollinger 2022: 3 ff.).

Beschreibung Ghanas als ein ostafrikanisches Land noch als ein Flüchtigkeitsfehler (oder doch Nachlässigkeit?) gedeutet werden könnte (Dreiklang Musik 7/8, Handreichungen für den Unterricht 2011: 109 ff.), lässt sich nicht so leicht erklären, warum manche Bildbeschreibungen nicht zu den abgedruckten Bildern passen (u. a. Musik hören, machen, verstehen 7/8 1982: 74 ff., Musik hören, machen, verstehen 2²1993: 163 ff.). Es fehlen zeitliche und geographische Angaben, die notwendig wären, um ein afrikabezogenes Beispiel einordnen zu können. Beispielsweise weisen die Fotos aus *Musik hören, machen, verstehen* 5/6 (1979: 120) und *Die Musikstunde* 5/6 (2003: 87) einige Ähnlichkeiten auf, die eine identische Quelle vermuten lassen. Ob die Aufnahmen zu derselben Zeit an demselben Ort entstanden sind, muss als eine Vermutung offenbleiben. Dass der Umgang mit Bildmaterial auch in musikpädagogischen Fachzeitschriften fragwürdig ist, zeigt folgendes – paradigmatisch zu sehendes – Beispiel, das ebenso durch eigene Recherchen aufgefallen ist: In einer Ausgabe der Zeitschrift *Musik und Bildung* aus dem Jahr 1979 ist ein Foto des Ghanaers Kakraba Lobi abgedruckt, der in deutschen Schulen zu Besuch war (Jenne 1979: 614). Rund zwanzig Jahre später ist dasselbe Foto erneut in derselben Zeitschrift zu sehen, abgedruckt in einem Aufsatz über *Musik im Dialog der Kulturen* (2000: 2) von Peter W. Schatt. Jegliche Informationen zu Lobis Namen, seiner Herkunft sowie dem Kontext und Jahr, in dem das Foto entstand, werden nicht genannt. Der Zusammenhang zwischen Foto und Aufsatz bleibt völlig unklar, problematischer sehe ich aber die transportierte Suggestion von Aktualität, obwohl das Foto immerhin zwanzig Jahre zurückliegt. Aufgrund dieses unseriösen Umgangs mit dem Quellenmaterial könnte in anderen Fällen das Bild eines traditionellen Afrikas vermittelt werden, ohne die Entwicklungen der vergangenen Jahrzehnte zu berücksichtigen.³⁶⁷ Darüber hinaus beeinflussen die Verlage auch die Ziele, die afrikabezogenen Unterrichtsmaterialien zugrunde liegen, wenn für Neuauflagen der Schulbücher Kürzungen vorgenommen werden. Dass Autoren mögliche Änderungen und Kürzungen des ursprünglichen Materials von Seiten der Verlage nicht gutheißen, kommt auch im Interview mit Thomas Ott zur Sprache (Kap. 19.2). Otts Material über *Musiker in Gambia* zeigt eindrücklich, wie eine kontinuierliche Minimierung des Materials aussehen kann: Aus zwei Doppelseiten (Hauptsache Musik 7/8 1995: 24 ff.) werden eine (Spielpläne 7/8 1997: 172 ff. und Spielpläne kompakt 7–10 2010: 274 f.), während sowohl die Zusatzinformationen im Lehrerband in einer weiteren Verarbeitung von vier Seiten auf eine Seite als auch die Intentionen gekürzt wurden (Spielpläne 7/8, Lehrerband 1998: 110 ff. im Vergleich zu: Spielpläne kompakt 7–10, L-Fundus 2012: 132). In anderen Schulbüchern lässt sich

³⁶⁷ Hierzu auch Karin Guggeis 2004: 264 f., die zum Thema *Unseriöser Umgang mit Quellenmaterial* einige afrikabezogene Beispiele aus Erdkundeschulbüchern anführt.

in einem direkten Vergleich zu Neuauflagen aufzeigen, dass ein zuvor enthaltenes Ethikmotiv wegfällt (Soundcheck 3 2002: 133 im Vergleich zu Soundcheck 2 2014: 116 sowie Musik hören, machen, verstehen 7/8 1982: 71 ff. im Vergleich zu Musik hören, machen, verstehen 2²1993: 141 ff.). Daher müsste dem Einfluss der Verlage und ihrer womöglich kommerziellen Pragmatik Aufmerksamkeit geschenkt werden.³⁶⁸

Perspektive III: Vergleich mit anderen Kontinenten

Musik aus Afrika nimmt innerhalb der Musikdidaktik einen größeren Stellenwert ein als die Musik manch anderer Kontinente. Unterrichtsmaterialien über Australien beispielsweise sind äußerst randständig. Vor dem Hintergrund einer Vertiefung der leitenden Forschungsfrage in dieser Studie wäre es lohnend, eine vergleichende Analyse beispielsweise zum Thema *Musik aus Asien in der Musikdidaktik* oder *Musik aus Südamerika in der Musikdidaktik* durchzuführen.³⁶⁹ Dabei wäre zu untersuchen, welchen Stellenwert diese Kontinente in Musiklehrwerken einnehmen. Denn meine Hypothese lautet, die Präsenz von Musik anderer Kulturen ist in starkem Maße von den Interessen und biographischen Bezüge der jeweiligen Schulbuchautorinnen und Schulbuchautoren abhängig (Kap. 9.2). Durch einen direkten Vergleich könnten weitere Ziel-Fragen beantwortet werden: Welche Motive sind identisch, wo lassen sich Unterschiede aufzeigen? Welche Ziele sind nicht an eine Thematisierung von Musik aus Afrika geknüpft und anders herum gefragt: Welche Besonderheiten lassen sich bezüglich der Ziele zur Musik aus Afrika womöglich aufzuzeigen?

Perspektive IV: Grundschulbereich

Das Augenmerk der vorliegenden Studie liegt auf der Sekundarstufe I und II. Daher stellt sich mir mit Blick auf didaktische Materialien auch die Frage, inwieweit Musik aus Afrika in Schulmusikbüchern der Grundschule enthalten ist, welche Motive diesen Materialien zugrunde liegen und welche Überschneidungen oder Unterschiede sich zu den vorliegenden Ergebnissen zeigen. Die historische Perspektive einzubeziehen wäre aus dem Grund aufschlussreich, da einzelne Schulmusikbücher für die Grundschule schon in den 1970er-Jahren ebenfalls Musik aus Afrika aufgreifen: Im *Musikbuch – Primarstufe B* (1975) beispielsweise dient eine kurze

³⁶⁸ Auf das Eingreifen der Verlage, etwa durch Veränderungen und Kürzungen, macht auch Barbara Alge aufmerksam, die für das Schulbuch *Dreiklang* Unterrichtsmaterial über Gamelan-Musik erstellte (Alge 2013: 159).

³⁶⁹ Für eine erste wissenschaftliche Auseinandersetzung mit dem Forschungsthema *Musik aus Südamerika in der Musikdidaktik* s. Cvetko, C. 2018: 196 ff.; s. a. Kap. 8, Fußnote 157.

Vorstellung der Sansa (inklusive Abbildung und Tonbeispiel) als Ausgangspunkt, selbst ein solches Musikinstrument zu bauen (Musikbuch – Primarstufe B 1975: 25). Dagegen weist das Schulbuch *Unser Musikbuch für die Grundschule: Dudelsack* (1976) gleich zwei Afrikabezüge auf. Nicht nur ist unter dem Titel *Trommeln* ein afrikabezogenes Bild mit der Erläuterung „Trommler bei einem Volksfest in Afrika“ abgedruckt. Eine Schulbuchdoppelseite ist dezidiert zum Thema *Musik aus fremden Ländern: Aus Afrika – Aus Bali* konzipiert und stellt drei afrikanische Musikinstrumente vor: »Standtrommeln«, »Eintontrompeten« und das »Xylophon« (Unser Musikbuch für die Grundschule: Dudelsack 1976: 13 und 92). Die Abbildung der Eintontrompeten wird im Übrigen zwei Jahre später im Schulbuch *Banjo Musik 5/6* (1978: 17) erneut aufgegriffen (Kap. 12.1.1 und 14.1.2). Viele weitere Schulmusikbücher für die Grundschule harren ihrer Entdeckung.

Perspektive V: Unterrichtspraxis

Die vorliegende Studie untersucht nicht die reale Unterrichtspraxis. Hierzu bleiben also viele Fragen offen: Welche Bedeutung nimmt Musik aus Afrika in der Unterrichtspraxis überhaupt ein? Greifen Musiklehrkräfte auf die afrikabezogenen Materialien aus Schulmusikbüchern und musikpädagogischen Zeitschriften zurück und auf welche? Welche Motive finden sich in der Unterrichtspraxis wieder, mit welchem Ziel wird Musik aus Afrika einbezogen? Hans Jünger stellt in seiner Rezeptionsstudie über Unterrichtsmedien am Beispiel zweier afrikabezogener Schulbuchbeispiele sowohl verschiedene Positionen von Lehrkräften als auch unterschiedliche Wahrnehmungs- und Beurteilungsstile knapp heraus (Jünger 2007: 180 f.; s. a. Kap. 2.1.1). Beispiele zur Umsetzung von Musik aus Afrika kommen, wenn auch am Rande, in zwei Interviews mit Musiklehrkräften zur Sprache, die Eva-Maria Tralle durchführte (Tralle 2020: 208 ff.). Den von mir aufgeworfenen Fragen müsste gezielter mit Blick auf die unterrichtspraktische Umsetzung nachgegangen werden.

Schlussendlich: „Warum haben Sie das getan?“

... fragt Rudolf Nykrin den Ethnomusikologen Ivo Strecker mit Blick auf seine Forschungen bei den Hamar (Kap. 2.2.3). Die Warum-Frage ist neben der Was-Frage innerhalb der Interkulturellen Musikpädagogik bislang zu sehr übergangen worden, obwohl sie ein zentrales Moment einer inhaltlichen Diskussion bilden müsste. Ziele müssten – vielmehr als bisher geschehen – sowohl erfragt als auch hinterfragt werden. Hierfür müsste eine offene Ziel-Diskussion aber erst einmal initiiert werden, denn am Beispiel von *Musik aus Afrika* zeigt sich eine fehlende Kommunikation: Kritische Einwände und scharfe Vorwürfe, etwa die Beschäftigung mit Musik

anderer Kulturen sei eine Kapitulation vor dem Eigenen, eine Flucht oder gar nicht mehr als ein politisches Alibi, gehen an den jeweilig intendierten Zielen einer Beschäftigung mit Musik aus Afrika entschieden vorbei. Die Einwände sind fehlgeleitet und beruhen allein auf einer Vorstellung, nicht aber auf einer Analyse von Unterrichtsmaterialien (Teil C) oder einer Befragung derjenigen, die Musik aus Afrika in den Musikunterricht einzubringen versuchen (Teil D). Es fehlt nicht nur ein offenes (Streit-) Gespräch über Ziele, sondern mehr noch: überhaupt eine Kenntnisnahme sinnstiftender Motive. Rudolf Nykrin beabsichtigt mit seiner Warum-Frage an Ivo Strecker, Motive des Forschers auf die fachdidaktische Auseinandersetzung mit Musik der Hamar zu übertragen. Dass Strecker zunächst mit einer gewissen Vorsicht auf Nykrins Warum-Frage reagiert, ist nachvollziehbar. Denn sie ist zwar ein integraler Bestandteil sowohl von Forschung als auch von Fachdidaktik, denn jedem Stundenentwurf allein schon liegt eine Zielbegründung zugrunde. Die Autobiographie in einer Selbstreflexion zu begründen, ist hingegen ein schwieriges Unterfangen: „Weiß denn jemand jemals wirklich, warum er (oder sie) dieses oder jenes getan, diesen oder jenen Lebensweg eingeschlagen, sich dieser oder jener Aufgabe verschrieben hat? Auch die Frage nach dem Sinn der Beschäftigung mit anderen Kulturen ist schwierig, weil es auf sie unendlich viele Antworten gibt ...“ (Ivo Strecker zit. in Spielpläne Musik 7/8, Lehrerband 1992: 160).

Literaturverzeichnis

Primär- und Sekundärliteratur

- Abel-Struth, Sigrid (1978): Ziele des Musik-Lernens. Teil I: Beitrag zur Entwicklung ihrer Theorie (= Musikpädagogik. Forschung und Lehre, Bd. 12), Mainz u. a.: Schott.
- Abel-Struth, Sigrid (2005): Grundriss der Musikpädagogik, 2. Auflage, Mainz: Schott.
- Abraham, Otto / Hornbostel, Erich Moritz von (1904): Über die Bedeutung des Phonographen für vergleichende Musikwissenschaft, in: Zeitschrift für Ethnologie, Jg. 36, Heft 2, S. 222–236.
- Adjei, Godwin K. (2015): Kwabena Nketia and the Genesis of Archival Collections at the Institute of African Studies, in: Ampene, Kwasi (Hg.): Discourses in African Musicology. J. H. Kwabena Nketia. Festschrift, Ann Arbor: Michigan Publishing, S. 538–550.
- Adler, Guido (1885): Umfang, Methode und Ziel der Musikwissenschaft, in: Vierteljahrschrift für Musikwissenschaft, Jg. 1, S. 5–20.
- Adorno, Theodor W. (1956): Dissonanzen. Musik in der verwalteten Welt (= Kleine Vandenhoeck-Reihe, Bd. 28/29), Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Akrofi, Eric A. (2002): Sharing Knowledge and Experience: A Profile of Kwabena Nketia. Scholar and Music Educator, Accra: Afram.
- Alge, Barbara (2013): Von der Feldforschung ins Klassenzimmer. Reflexive Ethnografie und ihre Relevanz für die Musikpädagogik, in: Alge, Barbara / Krämer, Oliver (Hg.): Beyond Borders: Welt – Musik – Pädagogik. Musikpädagogik und Ethnomusikologie im Diskurs (= Forum Musikpädagogik: Berliner Schriften, Bd. 116), Augsburg: Wißner, S. 149–163.
- Alge, Barbara / Krämer, Oliver (2013a): Musikpädagogik und Ethnomusikologie im Diskurs: eine Einführung, in: Alge, Barbara / Krämer, Oliver (Hg.): Beyond Borders: Welt – Musik – Pädagogik. Musikpädagogik und Ethnomusikologie im Diskurs (= Forum Musikpädagogik: Berliner Schriften, Bd. 116), Augsburg: Wißner, S. 7–12.
- Alge, Barbara / Krämer, Oliver (2013b): Musikpädagogik und Ethnomusikologie im Diskurs: Ergebnisse und Ausblick, in: Alge, Barbara / Krämer, Oliver (Hg.): Beyond Borders: Welt – Musik – Pädagogik. Musikpädagogik und Ethnomusikologie im Diskurs (= Forum Musikpädagogik: Berliner Schriften, Bd. 116), Augsburg: Wißner, S. 241–245.
- Allwardt, Torsten (2014): Black Music. Musikgeschichte und Musikpraxis, in: Musik & Bildung. Zeitschrift für Musik in den Klassen 5–13, Jg. 46 (105), Heft 3, S. 50–57.
- Alóba, Babátólá / Steinhäuser, Eva (1999): Kinderlieder der Yorùbá. Yorùbá Children's Songs. Yorùbá – Deutsch – Englisch, hg. von Ursula Hemetek, Frankfurt: Brandes & Appel.
- Altrichter, Herbert (1990): Ist das noch Wissenschaft? Darstellung und wissenschaftstheoretische Diskussion einer von Lehrern betriebenen Aktionsforschung (= Bildung-Arbeit-Gesellschaft, Bd. 3), München: Profil.
- Altrichter, Herbert / Aichner, Waltraud / Soukup-Altrichter, Katharina / Welte, Heike (2010): PraktikerInnen als ForscherInnen. Forschung und Entwicklung durch Aktionsforschung, in: Friebertshäuser, Barbara / Langer, Antje / Prengel, Annedore (Hg.):

- Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft, 3. Auflage, Weinheim u. a.: Juventa, S. 803–818.
- Altrichter, Herbert / Posch, Peter / Spann, Harald (2018): Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht (= utb 4754), 5. Auflage, Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Amoaku, W[illiam] K[omla] (Ed.) (1971): Orff-Schulwerk in the African Tradition: African Songs and Rhythms for Children. A Selection from Ghana [Vorwort, Preface und Einführung von J. H. Kwabena Nketia], Mainz u. a.: Schott.
- Ansohn, Meinhard (2010): Blicke auf Afrika. Fußballzirkus in einer unfassbaren Welt, in: Musik in der Grundschule. Zeitschrift für den Musikunterricht in den Klassen 1–6, Jg. 14, Heft 1, S. 6–11.
- Antholz, Heinz (1970): Unterricht in Musik. Ein historischer und systematischer Aufriß seiner Didaktik (= Didaktik), Düsseldorf: Schwann.
- Arndt, Susan (2009a): Art. Neger/Negerin, in: Arndt, Susan / Hornscheidt, Antje (Hg.): Afrika und die deutsche Sprache. Ein kritisches Nachschlagewerk, 2. Auflage, Münster: Unrast, S. 184–189.
- Arndt, Susan (2009b): Art. Stamm, in: Arndt, Susan / Hornscheidt, Antje (Hg.): Afrika und die deutsche Sprache. Ein kritisches Nachschlagewerk, 2. Auflage, Münster: Unrast, S. 213–218.
- Arndt, Susan / Hornscheidt, Antje (Hg.) (2018): Afrika und die deutsche Sprache. Ein kritisches Nachschlagewerk, 3. Auflage, Münster: Unrast.
- Arnold, Anton (2005): Salama Afrika von der Idee bis zur Aufführung, in: Praxis des Musikunterrichts. Die Grünen Hefte, Heft 82, S. 34–40.
- Arom, Simha / Lortat-Jacob, Bernard (2005): Art. Afrika, in: Musiklexikon in vier Bänden, red. von Harald Hassler, Bd. 1, 2. Auflage, Stuttgart u. a.: Metzler, S. 18–20.
- Auernheimer, Georg (2008): Das Multikulturalismusverständnis bei Herder: Versuch einer Ehrenrettung, in: Neubert, Stefan / Roth, Hans-Joachim / Yildiz, Erol (Hg.): Multikulturalität in der Diskussion. Neuere Beiträge zu einem umstrittenen Konzept (= Interkulturelle Studien, Bd. 12), 2. Auflage, Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 149–176.
- Auernheimer, Georg (2016): Einführung in die Interkulturelle Pädagogik (= Einführung Erziehungswissenschaft), 8. Auflage, Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Bababoutilabo, Vincent (2019): Africa Bling Bling Hakuna Matata. Visuelle Repräsentationen schwarzer Menschen in Schulbüchern des Fachs Musik (= Schriften online: Musikpädagogik, Bd. 5), Leipzig: Hochschule für Musik und Theater »Felix Mendelssohn Bartholdy« Leipzig [Online unter: <https://slub.qucosa.de/api/qucosa%3A32854/attachment/ATT-0/> (12.2.2022)].
- Bader, Leo (1973a): Musik in der Orientierungsstufe. Schülerheft (= Bausteine für Musikerziehung und Musikpflege, Bd. 25), Mainz u. a.: Schott.
- Bader, Leo (1973b): Musik in der Orientierungsstufe. Unterrichtshilfen. Ziele, Planung und Erfolgskontrolle. Lehrerheft (= Bausteine für Musikerziehung und Musikpflege, Bd. 26), Mainz u. a.: Schott.

- Barth, Dorothee (2000): Zum Kulturbegriff in der Interkulturellen Musikpädagogik, in: Knolle, Niels (Hg.): Kultureller Wandel und Musikpädagogik (= Musikpädagogische Forschung, Bd. 21), Essen: Die Blaue Eule, S. 27–50.
- Barth, Dorothee (2004): Kultur – Identität – Musik. Eine Analyse von Unterrichtsmaterialien zur türkischen Musik, in: Ansohn, Meinhard / Terhag, Jürgen (Hg.): Musikkulturen – fremd und vertraut (= Musikunterricht heute, Bd. 5), Oldershausen: Lugert, S. 318–330.
- Barth, Dorothee (2007a): Nicht Ethnie, nicht Bildung, sondern Bedeutungszuweisung. Plädoyer für einen bedeutungsorientierten Kulturbegriff, in: Schläbitz, Norbert (Hg.): Interkulturalität als Gegenstand der Musikpädagogik (= Musikpädagogische Forschung, Bd. 28), Essen: Die Blaue Eule, S. 31–51.
- Barth, Dorothee (2007b): 50 Cent für Cem. Interkulturelle Musikpädagogik – notwendig oder überflüssig?, in: Grundschule, Jg. 39, Heft 9, S. 32–34.
- Barth, Dorothee (2012a): Was heißt ›kulturelle Identität‹? Eine musikpädagogische Auseinandersetzung mit einem provozierenden Begriff, in: Altenburg, Detlef / Bayreuther, Rainer (Hg.): Musik und kulturelle Identität: Bericht über den XIII. Internationalen Kongress der Gesellschaft für Musikforschung Weimar 2004, Band 2: Symposien B, Kassel u. a.: Bärenreiter, S. 158–163.
- Barth, Dorothee (2012b): Was verbirgt sich im Trojanischen Pferd? Eine Analyse von Unterrichtsmaterialien zur Interkulturellen Musikpädagogik, in: Niessen, Anne / Lehmann-Wermser, Andreas (Hg.): Aspekte Interkultureller Musikpädagogik. Ein Studienbuch (= Musikpädagogik im Fokus, Bd. 2), Augsburg: Wißner, S. 73–92.
- Barth, Dorothee (2013a): Ethnie, Bildung oder Bedeutung? Zum Kulturbegriff in der interkulturell orientierten Musikpädagogik (= Forum Musikpädagogik, Bd. 78) (= Augsburger Schriften), [Diss.], 2. Auflage, Augsburg: Wißner.
- Barth, Dorothee (2013b): Hör ich verschieden oder hören wir gleich? Zur Bedeutung der Begriffe „Diversität“ und „Identität“ in der Interkulturellen Musikpädagogik, in: Alge, Barbara / Krämer, Oliver (Hg.): Beyond Borders: Welt – Musik – Pädagogik. Musikpädagogik und Ethnomusikologie im Diskurs (= Forum Musikpädagogik: Berliner Schriften, Bd. 116), Augsburg: Wißner, S. 67–80.
- Barth, Dorothee (2013c): „In Deutschland wirst du zum Türken gemacht!!“ oder: „Die ich rief, die Geister, werd ich nun nicht los“, in: Diskussion Musikpädagogik 57, 1. Quartal, S. 50–58.
- Barth, Dorothee (2016): Singen, Chorkultur, Migrationsgesellschaft und die allgemeinbildende Schule, in: Ermert, Karl (Hg.): Chormusik und Migrationsgesellschaft: Erhebungen und Überlegungen zu Kinder- und Jugendchören als Orte transkultureller Teilhabe (= Wolfenbütteler Akademie-Texte, Bd. 66), Wolfenbüttel: Bundesakademie für Kulturelle Bildung, S. 81–89.
- Barth, Dorothee (Hg.) (2018a): Musik – Sprache – Identität. Musikunterricht mit geflüchteten Jugendlichen, Innsbruck u. a.: Helbling.
- Barth, Dorothee (2018b): Musikunterricht, in: Gogolin, Ingrid / Georgi, Viola B. / Krüger-Potratz, Marianne / Lengyel, Drorit / Sandfuchs, Uwe (Hg.): Handbuch Interkulturelle Pädagogik (= utb, Bd. 8697), Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 545–549.

- Barth, Dorothee (2018c): Neue Geschichten aus dem Morgenland, in: *Diskussion Musikpädagogik* 78, 2. Quartal, S. 30–37.
- Barth, Dorothee (2020): Von eigenen und fremden Kulturen: Dichotome Strukturen in der Interkulturellen Musikpädagogik, in: Buchborn, Thade / Tralle, Eva-Maria / Völker, Jonas (Hg.): *Interkulturalität – Musik – Pädagogik* (= Schriften der Hochschule für Musik Freiburg, Bd. 8), Hildesheim u. a.: Olms, S. 79–91.
- Barth, Dorothee (2022): (Zu) Wem gehören Musiken? Interkulturelles Musizieren im Spannungsfeld kultureller Aneignungsprozesse, in: Henning, Heike / Koch, Kai (Hg.): *Vielfalt. Musikpädagogik und interkulturelles Musizieren* (= Innsbrucker Perspektiven zur Musikpädagogik, Bd. 6), Münster u. a.: Waxmann, S. 153–180.
- Barth, Dorothee / Bicker, Nele (2017): Musikunterricht mit geflüchteten Jugendlichen. Unterstützung bei der Bildung einer (neuen) Kulturellen Identität?!, in: *Musikunterricht aktuell: Zeitschrift des Bundesverbandes Musikunterricht e.V.*, Heft 5, S. 18–21.
- Barth, Dorothee / Honnens, Johann (2022): Zwischen Affirmation und Dekonstruktion. Standpunkte zum Verhältnis von Interkultureller Musikpädagogik und Inklusion, in: Klingmann, Heinrich / Schilling-Sandvoß, Katharina (Hg.): *Musikunterricht und Inklusion: Grundlagen, Themen- und Handlungsfelder*, Esslingen u. a.: Helbling, S. 153–166.
- Bastian, Hans Günter (1985): Jugend und Neue Musik – Synopse und Interpretation von Ergebnissen empirischer Rezeptionsforschung, in: Kleinen, Günter / Klüppelholz, Werner / Lugert, Wulf Dieter (Hg.): *Neue Musik / Neues Musiktheater. Musikunterricht Sekundarstufen*, Düsseldorf: Schwann, S. 37–45.
- Batel, Günther (1994): Art. Kestenber, Leo, in: *Neues Lexikon der Musikpädagogik. Personenteil*, hg. von Siegmund Helms / Reinhard Schneider / Rudolf Weber, Kassel: Bosse, S. 117–118.
- Baumann, Max Peter (Hg.) (1985): *Musik der Türken in Deutschland*, Kassel: Landeck.
- Bechtel, Dirk (1998): „African Odyssey Interactive“. Webseiten (nicht nur) über Schwarzafrikanische Kultur, in: *Musik und Unterricht. Zeitschrift für Musikpädagogik*, Jg. 9, Heft 50, S. 51–53.
- Behrendt, Jan-Peter (2004): Zwischen proletarischem Internationalismus und Sicherheitsdenken. Afrikabilder in den Lehrplänen und Schulbüchern der DDR (= *Hamburger Beiträge zur Erziehungs- und Sozialwissenschaft*, Bd. 8), Hamburg: Helmut-Schmidt-Universität.
- Bender, Wolfgang (1985): *Sweet Mother. Moderne afrikanische Musik*, München: Trickster.
- Bergelt, Reinhard Bill (1998): Mai Nozipo. Klassenmusizieren mit afrikanischer Musik vom Kronos Quartet, in: *Musik & Bildung. Praxis Musikunterricht*, Jg. 30 (89), Heft 3, S. 40–44.
- Berger, Martin (2020): Community Music in Südafrika, in: *Diskussion Musikpädagogik* 87, 3. Quartal, S. 22–26.
- Berghahn, Cordula (2004): Das Afrikabild in ausgewählten Schulbüchern der Bundesrepublik Deutschland und der DDR. Ein Vergleich. In: Schultz, Hans-Dietrich (Hg.): *Beiträge zur Didaktik der Geographie und zur Geschichte des Geographieunterrichts* (=

- Arbeitsberichte, Bd. 92), Berlin: Geographisches Institut Humboldt-Universität Berlin, S. 1–113.
- Betzwieser, Thomas (1995): Art. Exotismus. I. Zum Terminus, in: Die Musik in Geschichte und Gegenwart. Allgemeine Enzyklopädie der Musik, hg. von Ludwig Finscher, Sachteil, Bd. 3, 2. Auflage, Kassel u. a.: Bärenreiter, Stuttgart u. a.: Metzler, Sp. 226–228.
- Biedermann, Detlef (2005): Afrika in der Schule. Den afrikanischen Rhythmus „Kpanlogo“ schülergerecht bearbeiten und einstudieren, in: *klasse musik*. Musik in der Schule in den Klassen 5 bis 10, Jg. 4, Heft 3, S. 36–42.
- Binkowski, Bernhard (1967): Teaching the Music Teacher to Use the Music of His Own Culture, in: The University of Michigan, School of Music (Hg.): International Seminar on Teacher Education in Music (August 8–18, 1966), Ann Arbor: The University of Michigan, S. 217–225.
- Bitugu, Bella Bello (2002): Rezension zu Branscheid, Ursula (2000): Djembé. Freies Spielen auf der Djembé als musikalisches Ausdrucksmittel, Bergisch Gladbach: Leu, in: *mip-Journal*. Die Praxiszeitschrift für den Musikunterricht, Heft 4, S. 74–75.
- Blanchard, Olivier (2019): Hegemonie im Musikunterricht. Die Befremdung der eigenen Kultur als Bedingung für den verständigen Umgang mit kultureller Diversität (= Perspektiven musikpädagogischer Forschung, Bd. 9), Münster u. a.: Waxmann.
- Blaschke, Anette / Fuchs, Eckhardt (2019): Das Georg-Eckert-Institut – Leibniz-Institut für internationale Schulbuchforschung (GEI), in: *Erziehungswissenschaft. Mitteilungen der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE)*, Jg. 30, Heft 59, S. 37–43.
- Boas, Franz (1914): *Kultur und Rasse*, Leipzig: Veit & Comp.
- Böhle, Reinhard C. (1993): Aufgaben und Konzepte der Erziehung in einer multikulturellen Gesellschaft, in: Böhle, Reinhard C. (Hg.): *Möglichkeiten der Interkulturellen Ästhetischen Erziehung in Theorie und Praxis*. Beiträge vom 1. Symposium zur Interkulturellen Ästhetischen Erziehung an der Hochschule der Künste Berlin, Frankfurt a. M.: Verlag für Interkulturelle Kommunikation, S. 13–28.
- Böhle, Reinhard C. (1996): (Inter)Kulturell orientierte Musikdidaktik, Habil., Frankfurt a. M.: IKO.
- Böhle, Reinhard C. (2000): Musik, in: Reich, Hans H. / Holzbrecher, Alfred / Roth, Hans-Joachim (Hg.): *Fachdidaktik interkulturell*. Ein Handbuch (= Schule und Gesellschaft, Bd. 20), Opladen: Leske & Budrich, S. 327–342.
- Böhle, Reinhard C. / Zheng, Zhonghua (1993): Wie fließt die Moldau in China. Interkulturelle Wahrnehmungen zu einer Flußdarstellung, in: *Musik und Unterricht*. Zeitschrift für Musikpädagogik, Jg. 4, Heft 22, S. 11–14.
- Börs, Peter (1995): Wema Africa (Manu Dibango). Ein Arrangement ab Klasse 5, in: *Die Grünen Hefte*. Zeitschrift für die Praxis des Musikunterrichts, Heft 42, S. 26–31.
- Börs, Peter (2000): Nights in Zeralda (Manu Dibango), in: *Praxis des Musikunterrichts*. Die Grünen Hefte, Heft 64, S. 30–33.
- Bohlan, Philip V. (2002): *World Music: A Very Short Introduction*, New York u. a.: Oxford University Press.

- Bohnsack, Ralf (2021): *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden* (= utb, Bd. 8242), 10. Auflage, Opladen u. a.: Budrich.
- Borris, Siegfried (1966): Die Bedeutung exotischer Musik für die Musikerziehung, in: *Musik im Unterricht. Zeitschrift für Musik in Schule und Lehrerbildung*, Jg. 57, Heft 6, S. 187–191.
- Borris, Siegfried (1967): Neue pädagogische Konzeptionen aus orientalischen Klangstrukturen, in: *Deutsche UNESCO-Kommission (Hg.) / Opitz, Kurt (Red.): Der Zugang Jugendlicher zu den Zeugnissen außereuropäischer Kulturen. L'Accès des Jeunes aux Accomplissements des Cultures Non-Européennes. The Introduction of Young People to the Achievements of Non-European Cultures. Bericht über eine internationale Tagung der Deutschen UNESCO-Kommission veranstaltet in Zusammenarbeit mit dem Deutschen Musikrat und dem Internationalen Kunsterzieherverband (INSEA) und der finanziellen Unterstützung der UNESCO vom 7. bis 9. September 1966 in der Heimvolkshochschule Bergneustadt der Friedrich-Ebert-Stiftung, Köln: [Eigenverlag], S. 26–28.*
- Bose, Fritz (1953): *Musikalische Völkerkunde*, Freiburg: Atlantis.
- Bose, Fritz (1967): Art. Afrikanische Musik, in: *Riemann Musik Lexikon. Sachteil*, hg. von Hans Heinrich Eggebrecht, 12. Auflage, Mainz u. a.: Schott, S. 12–13.
- Bose, Fritz (1973): Musikethnologie in der Schule?, in: *Musik und Bildung. Zeitschrift für Theorie und Praxis der Musikerziehung*, Jg. 5 (64), Heft 10, S. 525–528.
- Boussoulas, Andriana (2009a): Art. Buschmänner, in: *Arndt, Susan / Hornscheidt, Antje (Hg.): Afrika und die deutsche Sprache. Ein kritisches Nachschlagewerk*, 2. Auflage, Münster: Unrast, S. 102–106.
- Boussoulas, Andriana (2009b): Art. Pygmäe, in: *Arndt, Susan / Hornscheidt, Antje (Hg.): Afrika und die deutsche Sprache. Ein kritisches Nachschlagewerk*, 2. Auflage, Münster: Unrast, S. 194–196.
- [Brandt, Dore] (1961): IV. Internationale Konferenz der ISME in Wien, in: *Musik im Unterricht. Zeitschrift für Musik in Schule und Lehrerbildung*, Jg. 52, Heft 9, S. 285–287.
- Branscheid, Ursula (2000): *Djembé. Freies Spielen auf der Djembé als musikalisches Ausdrucksmittel*, Bergisch Gladbach: Leu.
- Breckoff, Werner (1982): Türkische Musik in unserer Stadt, Versuch einer Annäherung in Schule und Hochschule, in: *Jahrbuch für Musiklehrer*, Nr. 3, S. 155–161.
- Breitfeld, Claudia (1997): Klassisch-indischer Tanz im Musikunterricht, in: *Musik & Bildung. Praxis Musikunterricht*, Jg. 29, Heft 5, S. 34–38.
- Brezinka, Wolfgang (1972): Was sind Erziehungsziele? Zur logischen Analyse eines pädagogischen Grundbegriffes, in: *Zeitschrift für Pädagogik*, Jg. 18, Heft 4, S. 497–550.
- Brown, Steven / Merker, Björn / Wallin, Nils L. (2000): *An Introduction to Evolutionary Musicology*, in: *Brown, Steven / Merker, Björn / Wallin, Nils L. (Hg.): The Origins of Music [consists of papers given at a workshop on the origins of music held in Fiesole, Italy, May 1997, the first series called Florentine Workshops in Biomusicology]*, Cambridge, Mass. u. a.: MIT Press, S. 3–24.

- Brugger, Barbara / Blersch, Ines (1993): *Tanzen zwischen Himmel und Erde: Afrikanischer Tanz*. Mit Choreographien von Cheikh Tidiane Niane, Freiamt: Arbor.
- Brugger, Barbara / Blersch, Ines (1995): *Afrikanische Tänze und Rhythmen. Eine Anleitung mit Choreografien von Cheikh Tidiane Niane*, Freiamt: Arbor.
- Buchborn, Thade (2020): Interkulturalität, Migration und Musikunterricht. Spannungsfelder zwischen Schulpraxis und Theorie und daraus resultierende Herausforderungen für Musikdidaktik, Lehrer*innenbildung und Forschung, in: Buchborn, Thade / Tralle, Eva-Maria / Völker, Jonas (Hg.): *Interkulturalität – Musik – Pädagogik* (= Schriften der Hochschule für Musik Freiburg, Bd. 8), Hildesheim u. a.: Olms, S. 9–32.
- Buchborn, Thade / Schmauder, Hansjörg / Tralle, Eva-Maria / Völker, Jonas (2021): Hegemony in German School Music Education and Music Teacher Training? An Analysis of Current Curricula, in: Heß, Carmen / Honnens, Johann (Hg.): *Polarisierende Deutungen von Gesellschaft als Herausforderung für die Musikpädagogik. Polarizing Interpretations of Society as a Challenge for Music Education*, erschienen als Sonderedition 5 der Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik, S. 35–60 [Online unter: <https://zfk.m.org/sonder21-Buchborn%20et%20al.pdf> (31.03.2022)].
- Bülow, Dorothee / Decker-Horz, Sabine (1984): *Die Darstellung der Dritten Welt im Schulunterricht* (= Forschungsbericht des Bundesministeriums für Wirtschaftliche Zusammenarbeit, Bd. 54), Köln u. a.: Weltforum.
- Burkhalter, Thomas (2005): Vorwort, in: Capol, Reto (Hg.): *Musik der Welt. Welten der Musik. Ein Lehrmittel für den interkulturellen Musikunterricht ab der 5. Klasse*, Bern: hep, S. 5.
- Burkhalter, Thomas / Lugert, Wulf Dieter (2003): Vom französischen Rai zum algerischen Rap, in: *Praxis des Musikunterrichts. Die Grünen Hefte*, Heft 73, S. 38–46.
- Capol, Reto (1999): *Che che koolay. Eine Unterrichtseinheit für die Unter-, Mittel- und Oberstufe*, Oldershausen: Lugert.
- Capol, Reto (2005): *Musik der Welt. Welten der Musik. Ein Lehrmittel für den interkulturellen Musikunterricht ab der 5. Klasse*, Bern: hep.
- Carl, Florian (2004): *Was bedeutet uns Afrika? Zur Darstellung afrikanischer Musik im deutschsprachigen Diskurs des 19. und frühen 20. Jahrhunderts* (= Encounters/Begegnungen. History and Present of the African-Europe Encounter, Geschichte und Gegenwart der afrikanisch-europäischen Begegnung, Bd. 4), Münster: Lit.
- Carl, Florian (2009): *Berlin/Accra: Music, Travel, and the Production of Space* (= KlangKulturStudien / SoundCultureStudies, Bd. 3), [Diss.], Münster: Lit.
- Carl, Florian (2011): The representation and performance of African music in German popular culture, in: *Yearbook for traditional music*, Jg. 43, S. 198–223.
- Chernoff, John Miller (1997): Das Geheimnis der afrikanischen Rhythmen, in: *Du: Die Zeitschrift der Kultur*, Jg. 57, Heft 1, S. 31–32.
- Christensen, Dieter (1991): Erich M. von Hornbostel, Carl Stumpf, and the Institutionalization of Comparative Musicology, in: Nettl, Bruno / Bohlman, Philip V. (Hg.): *Comparative Musicology and Anthropology of Music. Essays on the History of Ethnomusicology* (= Chicago Studies in Ethnomusicology), Chicago u. a.: The University of Chicago Press, S. 201–209.

- Claus-Bachmann, Martina (1994): Der Sega. Eine Musikform zwischen Tradition, Tourismus und Hitparade, in: Die Grünen Hefte. Zeitschrift für die Praxis des Musikunterrichts, Heft 39, S. 26–32.
- Claus-Bachmann, Martina (1999): Traumeltern. Reflexionen und Praxiserfahrungen zum Thema „Abgrenzung und friedliche Koexistenz“, in: Musik und Unterricht. Zeitschrift für Musikpädagogik, Heft 55, S. 28–37.
- Clausen, Bernd (2000): Der Echo Gegenlaut. Zum Umgang mit dem Fremden in der musikpädagogischen Diskussion, in: Musik & Bildung. Praxis Musikunterricht, Jg. 32, Heft 6, S. 20–22.
- Clausen, Bernd (2003): Das Fremde als Grenze. Fremde Musik im Diskurs des 18. Jahrhunderts und der gegenwärtigen Musikpädagogik (= Publikationen der Hochschule für Musik und Theater Hannover, Bd. 14), Augsburg: Wißner.
- Clausen, Bernd (2011): „Schiefe Relationen“. Annotate zu einem musikpädagogisch angeleiteten Nachdenken über Musik, in: Schäfer-Lembeck, Hans-Ulrich (Hg.): Musikalische Bildung – Ansprüche und Wirklichkeiten. Reflexionen aus Musikwissenschaft und Musikpädagogik. Beiträge der Münchner Tagung 2011 (= Musikpädagogische Schriften der Hochschule für Musik und Theater München, Bd. 3), München: Allitera, S. 78–106.
- Clausen, Bernd (2013a): Musiken im Musikunterricht: Das Problem des Exemplarischen, in: Alge, Barbara / Krämer, Oliver (Hg.): Beyond Borders: Welt – Musik – Pädagogik. Musikpädagogik und Ethnomusikologie im Diskurs (= Forum Musikpädagogik: Berliner Schriften, Bd. 116), Augsburg: Wißner, S. 203–221.
- Clausen, Bernd (2013b): Responses to Diversity: Musikunterricht und -vermittlung im Spannungsfeld globaler und lokaler Veränderungen, in: Knigge, Jens / Mautner-Obst, Hendrikje (Hg.): Responses to Diversity. Musikunterricht und -vermittlung im Spannungsfeld globaler und lokaler Veränderungen, Stuttgart: Staatliche Hochschule für Musik und Darstellende Kunst, S. 8–40.
- Clausen, Bernd (2018): »Ethnomusikologie«, in: Dartsch, Michael / Knigge, Jens / Niessen, Anne / Platz, Friedrich / Stöger, Christine (Hg.): Handbuch Musikpädagogik. Grundlagen – Forschung – Diskurse (= utb 5040), Münster u. a.: Waxmann, S. 69–72.
- Clausen, Bernd (2020): Historisch-chronologische Synopse: USA et al. – DR, BRD, in: Buchborn, Thade / Tralle, Eva-Maria / Völker, Jonas (Hg.): Interkulturalität – Musik – Pädagogik (= Schriften der Hochschule für Musik Freiburg, Bd. 8), Hildesheim u. a.: Olms, S. 303–336.
- Clausen, Bernd / Cvetko, Alexander J. / Hörmann, Stefan et al. (2020): Axiome einer Verwendung des Begriffes »Hermeneutik« in der Wissenschaftlichen Musikpädagogik, in: Clausen, Bernd / Cvetko, Alexander J. / Hörmann, Stefan / Krause-Benz, Martina / Kruse-Weber, Silke (Hg.) (2020): Grundlagentexte Wissenschaftlicher Musikpädagogik. Mythos Hermeneutik, Münster u. a.: Waxmann, S. 533–544.
- Clausen, Bernd / Cvetko, Alexander J. / Hörmann, Stefan / Krause-Benz, Martina / Kruse-Weber, Silke (Hg.) (2020): Grundlagentexte Wissenschaftlicher Musikpädagogik. Mythos Hermeneutik, Münster u. a.: Waxmann.
- Collaer, Paul (1970): Afrikanische Musik, in: Die Welt der Musik. The World of Music. Le Monde de la Musique, Jg. 12, Heft 1, S. 34–45.

- Cording, Jens (2014): Music in Africa. Utopie und Praxis eines Online-Projekts, in: positionen. Texte zur aktuellen Musik, Heft 98, S. 33–34.
- Cronenberg, Bernhard (2002): Anyé Mbòre Bia. Aktives Musizieren mit schwarzafrikanischen Rhythmen, in: mip-journal. Unterrichtspraxis – Information – Fortbildung, Heft 4, S. 43–47.
- Cvetko, Alexander J. (2006): ...durch Gesänge lehrten sie...: Johann Gottfried Herder und die Erziehung durch Musik. Mythos – Ideologie – Rezeption (= Beiträge zur Geschichte der Musikpädagogik, Bd. 16), Diss., Frankfurt a. M. u. a.: Lang.
- Cvetko, Alexander J. (2008): Musik als Weg zur Humanisierung durch kulturelle Grenzüberschreitung – Johann Gottfried Herders Brückenschlag zwischen Musik. Kultur und Identität, in: Cvetko, Alexander J. / Graf, Peter (Hg.): Wege interkultureller Wahrnehmung. Grenzüberschreitungen in Pädagogik. Musik und Religion, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht unipress, S. 97–149.
- Cvetko, Alexander J. (2012): Wege zur Etablierung einer Historischen Musikdidaktik. Vom zufälligen zum systematischen Quellenfund, in: Vogt, Jürgen / Heß, Frauke / Rolle, Christian (Hg.): Musikpädagogik und Heterogenität. Sitzungsbericht 2011 der Wissenschaftlichen Sozietät Musikpädagogik (= Wissenschaftliche Musikpädagogik, Bd. 5), Berlin: Lit, S. 124–143.
- Cvetko, Alexander J. (2013): Zeitliche und räumliche Grenzüberschreitungen in der Musikpädagogik, in: Alge, Barbara / Krämer, Oliver (Hg.): Beyond Borders: Welt – Musik – Pädagogik. Musikpädagogik und Ethnomusikologie im Diskurs (= Forum Musikpädagogik: Berliner Schriften, Bd. 116), Augsburg: Wißner, S. 183–199.
- Cvetko, Alexander J. (2014): Zur wissenschaftlichen Herder-Rezeption in der deutschen Musikpädagogik, in: Michael Maurer (Hg.): Herder und seine Wirkung / Herder and His Impact. Beiträge zur Konferenz der Internationalen Herder-Gesellschaft [an der Friedrich-Schiller-Universität] Jena [vom 18.–21. August] 2008, Heidelberg: Synchron, S. 301–307.
- Cvetko, Alexander J. (2017): Schulmusiker als Künstler und Pädagogen im Denken und Wirken Leo Kestenbergs, in: Koch, Jan-Peter / Schilling-Sandvoß, Katharina (Hg.): Lehrer als Künstler. [Beiträge der Jahrestagung der Gesellschaft für Musikpädagogik vom 20.–21. Februar 2015 an der Hochschule für Musik und Darstellende Kunst Frankfurt am Main] (= Musikpädagogik im Diskurs, Bd. 2), Aachen: Shaker, S. 64–79.
- Cvetko, Alexander J. (2018): Der Mythos vom Zwei-Kugel-Modell Johann Gottfried Herders in der Musikpädagogik, in: Koch, Jan-Peter / Rora, Constanze / Schilling-Sandvoß, Katharina (Hg.): Musikkulturen und Lebenswelt [Beiträge zur Jahrestagung der Gesellschaft für Musikpädagogik an der Universität zu Köln vom 18.–19. März 2016] (= Musikpädagogik im Diskurs, Bd. 3), Aachen: Shaker, S. 18–29.
- Cvetko, Alexander J. (2020): Grenzen des Verstehens. Hermeneutik in der Geschichtswissenschaft aus dem Blickwinkel der (Historischen) Musikpädagogik, in: Clausen, Bernd / Cvetko, Alexander J. / Hörmann, Stefan / Krause-Benz, Martina / Kruse-Weber, Silke (Hg.) (2020): Grundlagentexte Wissenschaftlicher Musikpädagogik. Mythos Hermeneutik, Münster u. a.: Waxmann, S. 393–472.

- Cvetko, Claudia Maria (2018): Musik anderer Kulturen: Lateinamerika in der Musikdidaktik – weitaus mehr, als ein Modetrend?, in: Koch, Jan-Peter / Rora, Constanze / Schilling-Sandvoß, Katharina (Hg.): Musikkulturen und Lebenswelt [Beiträge zur Jahrestagung der Gesellschaft für Musikpädagogik an der Universität zu Köln vom 18.–19. März 2016] (= Musikpädagogik im Diskurs, Bd. 3), Aachen: Shaker, S. 196–215.
- Dahlhaus, Carl (1998): Art. autonome Musik, Brockhaus Riemann Musiklexikon in vier Bänden und einem Ergänzungsband (= Serie Musik, Bd. 8396), hg. von Carl Dahlhaus und Hans Heinrich Eggebrecht, Bd. 1, 2. Auflage, [Mainz]: Atlantis/Schott, S. 72–73.
- Dahlhaus, Carl (2002): Absolute Musik, in: Ehrmann-Herfort, Sabine / Finscher, Ludwig / Schubert, Giselher (Hg.): Europäische Musikgeschichte, Bd. 2, Kassel: Bärenreiter, Stuttgart: Metzler, S. 679–704.
- Dahlhaus, Carl / Eggebrecht, Hans Heinrich (1998): Art. exotische Musik, in: Brockhaus Riemann Musiklexikon in vier Bänden und einem Ergänzungsband, hg. von Carl Dahlhaus und Hans Heinrich Eggebrecht, (= Musik Atlantis, Bd. 8397), 2. Auflage, Bd. 2, [Mainz]: Atlantis Musikbuch, S. 33.
- Daniélou, Alain (1966): Isolation oder gegenseitiges Verständnis in der Musik, in: Musik im Unterricht. Zeitschrift für Musik in Schule und Lehrerbildung, Jg. 57, Heft 6, S. 185–187.
- Daniélou, Alain (1967): L'introduction de la musique non-européenne dans la culture mondiale. Problèmes et Méthodes, in: Deutsche UNESCO-Kommission (Hg.): Der Zugang Jugendlicher zu den Zeugnissen außereuropäischer Kulturen. L'Accès des Jeunes aux Accomplissements des Cultures Non-Européennes. The Introduction of Young People to the Achievements of Non-European Cultures. Bericht über eine internationale Tagung der Deutschen UNESCO-Kommission veranstaltet in Zusammenarbeit mit dem Deutschen Musikrat und dem Internationalen Kunsterzieherverband (INSEA) und der finanziellen Unterstützung der UNESCO vom 7. bis 9. September 1966 in der Heimvolkshochschule Bergneustadt der Friedrich-Ebert-Stiftung, Köln: [Eigenverlag], S. 13–19, deutsche Übersetzung: Die Stellung der außereuropäischen Musik in der Weltkultur – Probleme und Methoden, S. 103–109.
- Daniélou, Alain (1970): Kultureller Völkermord, in: Musik und Bildung. Zeitschrift für Theorie und Praxis der Musikerziehung, Jg. 2 (61), Heft 10, S. 417–418.
- Daniélou, Alain (1971): Die Stellung der außereuropäischen Musik in der Weltkultur, in: Musik und Bildung. Zeitschrift für Theorie und Praxis der Musikerziehung, Jg. 3 (62), Heft 10, S. 461–464.
- Daniélou, Alain (1973): Musikunterricht in Asien und Afrika, in: Musik und Bildung. Zeitschrift für Theorie und Praxis der Musikerziehung, Jg. 5, Heft 10, S. 521–522.
- Del Perugia, Paul (1971): Von der Musik zur Ekstase, in: Die Welt der Musik. The World of Music. Le Monde de la Musique, Jg. 13, Heft 3, S. 3–17.
- Detterbeck, Markus (1998): Tshotsholoza Stimela. Ein Chorlied aus Südafrika, in: Musik und Unterricht. Zeitschrift für Musikpädagogik, Heft 53, S. 45–52.
- Detterbeck, Markus (1999): „Mamaliye“. Ein Chorlied aus Südafrika, in: Musik und Unterricht. Zeitschrift für Musikpädagogik, Heft 55, S. 38–51.

- Detterbeck, Markus (2003a): Auf Spurensuche: *Mbube* oder der Löwe mit seinen vielen Gesichtern. „In the jungle, the mighty jungel, the lion sleeps tonight ...“, in: Kruse, Matthias (Hg.): Interkultureller Musikunterricht (= Musikpraxis in der Schule, Bd. 7), Kassel: Bosse, S. 77–94.
- Detterbeck, Markus (2003b): Sithi Molweni. Ein südafrikanisches Begrüßungslied, in: mip-journal. Die Praxiszeitschrift für den Musikunterricht der 1. bis 10. Schulstufe/Klasse, Heft 7, S. 40–45.
- Detterbeck, Markus (2004): Musikunterricht multikulturell. Singen – Spielen – Trommeln – Tanzen: Praxismodelle für den Zugang zur Musik anderer Kulturen, in: mip-journal. Die Praxiszeitschrift für den Musikunterricht der 1. bis 10. Schulstufe/Klasse, Heft 10, S. 54–56.
- Detterbeck, Markus (2006): Sing Africa, Sing. 9 afrikanische Lieder für gemischten Chor SATB a capella (= Chor aktiv, Bd. 16), Esslingen u. a.: Helbling.
- Detterbeck, Markus (2008a): Jambo Bwana. Ein Song mit Talent zum ‚Klassenhit‘, in: mip-journal. Die Praxiszeitschrift für den Musikunterricht der 5. bis 10. Jahrgangsstufe/Klasse, Heft 21, S. 54–57.
- Detterbeck, Markus (2008b): Nyela Africa! 1. 9 afrikanische Lieder und Spielstücke (= Live! Singen und Musizieren mit der ganzen Klasse), Innsbruck u. a.: Helbling.
- Detterbeck, Markus (2008c): Stimmen der Welt. Stimm-Klänge der Kulturen, in: mip-journal. Die Praxiszeitschrift für den Musikunterricht der 5. bis 10. Jahrgangsstufe/Klasse, Heft 22, S. 65–69.
- Detterbeck, Markus (2010a): Amandla! Die Macht des Chorgesangs, in: mip-journal. Die Praxiszeitschrift für den Musikunterricht der 5. bis 10. Jahrgangsstufe/Klasse, Heft 28, S. 66–70.
- Detterbeck, Markus (2010b): Die Musik Südafrikas. Facetten einer vielfältigen Musikkultur, in: mip-journal. Die Praxiszeitschrift für den Musikunterricht der 5. bis 10. Jahrgangsstufe/Klasse, Heft 28, S. 58–60.
- Detterbeck, Markus (2010c): Marabi, Kwela und Pennywhistle. Die Musik der südafrikanischen Townships, in: mip-journal. Die Praxiszeitschrift für den Musikunterricht der 5. bis 10. Jahrgangsstufe/Klasse, Heft 28, S. 71–75.
- Detterbeck, Markus (2010d): Shosholozza. Vom Worksong zur Fußballhymne, in: mip-journal. Die Praxiszeitschrift für den Musikunterricht der 5. bis 10. Jahrgangsstufe/Klasse, Heft 28, S. 61–65.
- Detterbeck, Markus (2014): Obwisana. Afrikanisches Spiel-Lied, in: mip-journal. Die Praxiszeitschrift für den Musikunterricht der 5. bis 10. Jahrgangsstufe/Klasse, Heft 39, S. 18–19.
- Detterbeck, Markus (2015): Sponono. Ein Gamesong aus Südafrika, in: mip-journal. Die Praxiszeitschrift für den Musikunterricht der 5. bis 10. Jahrgangsstufe/Klasse, Heft 42, S. 39–41.
- Detterbeck, Markus (2016): Siyanibulisa. Begrüßungslied aus Südafrika, in: mip-journal. Die Praxiszeitschrift für den Musikunterricht der 5. bis 10. Jahrgangsstufe/Klasse, Heft 45, S. 28–31.

- Detterbeck, Markus (2019): Akekho ofana no Jesu. Eine Hymne aus Südafrika, in: mip-journal. Die Praxiszeitschrift für den Musikunterricht der 5. bis 10. Jahrgangsstufe/Klasse, Heft 56, S. 40–44.
- Detterbeck, Markus (2020): Think of Me. Ein südafrikanischer Gospel-Song, in: mip-journal. Die Praxiszeitschrift für den Musikunterricht der 5. bis 10. Jahrgangsstufe/Klasse, Heft 58, S. 18–20.
- Detterbeck, Markus / Giddy, Patti (2004): Tanzende Gummistiefel. Gumbo-Tanz aus Südafrika, in: mip-journal. Die Praxiszeitschrift für den Musikunterricht der 1. bis 10. Schulstufe/Klasse, Heft 10, S. 70–72.
- Detterbeck, Markus / Kirmse, Almut (2007): Von Trommlern, Zauberern und wilden Tieren. 6 afrikanische Geschichten mit Liedern, Spielen, Tänzen. Zum Erzählen, Anhören und Darstellen mit fächerverbindenden Materialien zu Deutsch, Musik, Kunst und Sachunterricht. Für die 2. bis 5. Klasse/Schulstufe, Innsbruck u. a.: Helbling.
- Detterbeck, Markus / Kugi, Martin (2015): Ev'rybody loves Saturday night. Lied aus Nigeria, in: mip-journal. Die Praxiszeitschrift für den Musikunterricht der 5. bis 10. Jahrgangsstufe/Klasse, Heft 43, S. 50–53.
- Detterbeck, Markus / Schmid, Wieland (2008): Sklaven als Kulturträger – Menschenhandel und Kulturexport in die Neue Welt, in: mip-journal. Die Praxiszeitschrift für den Musikunterricht der 5. bis 10. Jahrgangsstufe/Klasse, Heft 23. 62–66.
- Detterbeck, Markus / Schmid, Wieland (Hg.) (2009a): Black Music. Von der Musik der Sklaven zur musikalischen Weltsprache. Themenheft für Schüler ab der 7. Jahrgangsstufe (= Im Fokus), Rum/Innsbruck u. a.: Helbling.
- [Detterbeck, Markus / Schmid, Wieland] (2009b): Vorwort, in: Detterbeck, Markus / Schmid, Wieland (Hg.): Black Music. Von der Musik der Sklaven zur musikalischen Weltsprache. Themenheft für Schüler ab der 7. Jahrgangsstufe (= Im Fokus), Rum/Innsbruck u. a.: Helbling, S. 4–5.
- Detterbeck, Markus / Schütz, Volker (1997): Vorwort, in: Detterbeck, Markus / Schütz, Volker (Hg.): Mbube. Chormusik aus Südafrika, Oldershausen: Institut für Didaktik populärer Musik, S. 4.
- Deutsche Unesco-Kommission (1967): Empfehlungen, in: Deutsche UNESCO-Kommission (Hg.) / Opitz, Kurt (Red.): Der Zugang Jugendlicher zu den Zeugnissen außereuropäischer Kulturen. L'Accès des Jeunes aux Accomplissements des Cultures Non-Européennes. The Introduction of Young People to the Achievements of Non-European Cultures. Bericht über eine internationale Tagung der Deutschen UNESCO-Kommission veranstaltet in Zusammenarbeit mit dem Deutschen Musikrat und dem Internationalen Kunsterzieherverband (INSEA) und der finanziellen Unterstützung der UNESCO vom 7. bis 9. September 1966 in der Heimvolkshochschule Bergneustadt der Friedrich-Ebert-Stiftung, Köln: [Eigenverlag], S. 116–118.
- Dickopp, Karl-Heinz (1986): Begründung und Ziele einer Interkulturellen Erziehung – Zur Konzeption einer transkulturellen Pädagogik, in: Borelli, Michele (Hg.): Interkulturelle Pädagogik. Positionen – Kontroversen – Perspektiven (= Interkulturelle Erziehung in Praxis und Theorie, Bd. 4), Baltmannsweiler: Schneider, S. 37–48.

- Diestel, Susanne (1978): Das Afrikabild in europäischen Schulbüchern. Die Darstellung Afrikas von den Entdeckungsreisen bis zur Gegenwart in englischen, französischen, italienischen, portugiesischen und spanischen Geschichtsbüchern (= Studien und Dokumentationen zur vergleichenden Bildungsforschung, Bd. 7), Diss., Weinheim u. a.: Beltz.
- Distelhorst, Lars (2021): Kulturelle Aneignung (= Nautilus Flugschrift), Hamburg: Nautilus.
- Djedje, Jacqueline Cogdell (2001): Nketia, J(oseph) H(anson) Kwabena, in: Sadie, Stanley (Hg.): The New Grove Dictionary of Music and Musicians, Volume 18, 2. Auflage, London: Macmillan Publishers Limited, S. 7.
- Eberhard, Daniel Mark (2004): Aïcha. Von Raï bis Hip-Hop – eine multikulturelle Verwandlung, in: mip-journal. Die Praxiszeitschrift für den Musikunterricht der 1. bis 10. Schulstufe/Klasse, Heft 10, S. 40–47.
- Eckhardt, Rainer (1992): Bella Bella Bimba. Ausländische Lieder in westdeutschen Unterrichtswerken für den Musikunterricht der Orientierungsstufe, in: Kaiser, Hermann J. (Hg.): Musikalische Erfahrung. Wahrnehmen, Erkennen, Aneignen (= Musikpädagogische Forschung, Bd. 13), Essen: Die Blaue Eule, S. 235–248.
- Eggebrecht, Hans Heinrich (1973): Funktionale Musik, in: Archiv für Musikwissenschaft, Bd. 30, S. 1–25.
- [Eggebrecht, Hans Heinrich] (1984): Art. afrikanische Musik, in: Meyers Taschenlexikon Musik in 3 Bänden, hg. von Hans Heinrich Eggebrecht in Verbindung mit der Redaktion Musik des Bibliographischen Instituts unter Leitung von Gerhard Kwiatkowski, Bd. 1, Mannheim u. a.: Bibliographisches Institut, S. 25–27.
- Ehlen, Catrin (2015): „Nee, nee, also hier bei uns nicht“. Das Rassismusverständnis weißer Lehrender, in: Marmer, Elina / Sow, Papa (Hg.): Wie Rassismus aus Schulbüchern spricht. Kritische Auseinandersetzung mit „Afrika“-Bildern und Schwarz-Weiß-Konstruktionen in der Schule – Ursachen, Auswirkungen und Handlungsansätze für die pädagogische Praxis, Weinheim u. a.: Beltz Juventa, S. 148–159.
- Ehrich, Patrick (2018): Crossover im Pop. Kreuzung, Mischung, Exotismus, in: mip-journal. Die Praxiszeitschrift für den Musikunterricht der 5. bis 10. Jahrgangsstufe/Klasse, Heft 51, S. 64–68.
- Eicke, Kurt-Erich (1974): Tanzriten der Indios im Staate Puebla, Mexiko. Ein Beispiel für multimedialen und fächerübergreifenden Musikunterricht, in: Kraus, Egon (Hg.): Musik und Individuum. Musikpädagogische Theorie und Unterrichtspraxis. Vorträge der zehnten Bundesschulmusikwoche München 1974 (= Edition Schott, Bd. 6126), Mainz: Schott, S. 169–172.
- Eicke, Kurt-Erich (1976 †): Musikverhalten und Musikpädagogik unter verschiedenen kulturellen Bedingungen, in: Zeitschrift für Musikpädagogik, Jg. 1, Heft 1, S. 17–25.
- Eicke, Kurt-Erich (1978 †): Musik in Mexiko: bei Indios, Mestizen und Kreolen zum Singen, zum Tanzen, zum Erzählen, zum Gottesdienst, zur Unterhaltung, zur Revolution. Zweite bearbeitete Neuauflage des von Helga Ettl und Kurt-Erich Eicke begründeten Werkes »Mediothek Musik: Curriculum Mexiko« (= Materialien zur Didaktik und Methodik des Musikunterrichts, Bd. 8), Wiesbaden: Breitkopf & Härtel.

- El Mahdi, Salah (1973): Über arabische Musik, in: Musik und Bildung. Zeitschrift für Theorie und Praxis der Musikerziehung, Jg. 5 (64), Heft 10, S. 512–518.
- Engel, Joachim (1972): Afrika im Schulbuch unserer Zeit – Eine vergleichende Untersuchung deutscher und ausländischer Erdkundebücher unter erziehungswissenschaftlichen und unter fachlichen, vorwiegend wirtschaftlich-sozialgeographischen Aspekten (= Schriften der Stiftung Europa-Kolleg Hamburg, Bd. 16 [vielmehr 19]), [Diss.], Hamburg: Stiftung Europa-Kolleg / Fundament-Verlag Dr. Sasse & Co.
- Erlank, Niels (1993): „Towards a Songbook for Namibian Students“. Ein Projekt-Bericht, in: Musik und Unterricht. Zeitschrift für Musikpädagogik, Jg. 4, Heft 22, S. 37–41.
- Erlank, Niels (Hg.) (1996a): Concert Songs aus Namibia, Oldershausen: Institut für Didaktik populärer Musik.
- Erlank, Niels (1996b): *Concert Songs*: Lieder der Jugendlichen in Namibia als Gegenstand eines Interkulturellen Musikunterrichts, in: Böhle, Reinhard C. (Hg.): Aspekte und Formen Interkultureller Musikerziehung. Beiträge vom 2. Symposium zur Interkulturellen Ästhetischen Erziehung an der Hochschule der Künste Berlin, Frankfurt a.M.: IKO, S. 69–75.
- Erlank, Niels (2004): Concert Songs. Lieder der Jugendlichen in Namibia als Gegenstand eines interkulturellen Musikunterrichts, in: Ansohn, Meinhard / Terhag, Jürgen (Hg.): Musikkulturen – fremd und vertraut (= Musikunterricht heute, Bd. 5), Oldershausen: Lugert, S. 268–272.
- Erlmann, Veit (Hg.) (1991): Populäre Musik in Afrika. Mit 10 Beiträgen von Urban Bareis, Wolfgang Bender, John Collins, Veit Erlmann, Werner Graebner, Paul Kavyu, Gerhard Kubik, John Low, Artur Simon und Chris Waterman (= Veröffentlichungen des Museums für Völkerkunde Berlin, Neue Folge 53, Abteilung Musikethnologie VIII), Berlin: Staatliche Museen Preussischer Kulturbesitz.
- Erwe, Hans-Joachim (2004): Musizieren im Unterricht, in: Helms, Siegmund / Schneider, Reinhard / Weber, Rudolf (Hg.): Kompendium der Musikpädagogik, 3. Auflage, Kassel: Bosse, S. 241–261.
- Esch, Christian (2007): Vorrede, in: NRW KULTURsekretariat (Hg.): »Weltmusik« – ein Missverständnis? Dokumentation des Symposiums vom 13. Mai 2006 PACT Zollverein, Essen (= Kulturhandbücher NRW, Bd. 12), Essen: Klartext, S. 7–9.
- Essinger, Helmut (1986): Interkulturelle Pädagogik, in: Borelli, Michele (Hg.): Interkulturelle Pädagogik. Positionen – Kontroversen – Perspektiven (= Interkulturelle Erziehung in Praxis und Theorie, Bd. 4), Baltmannsweiler: Schneider, S. 71–80.
- Feucht, Wolfgang (2007): Was soll Sandra lernen, wenn sie türkisch singt? Die Lehr-Lern-Ziele der Musikpädagogik in Bezug auf Interkulturalität, in: Schläbitz, Norbert (Hg.): Interkulturalität als Gegenstand der Musikpädagogik (= Musikpädagogische Forschung, Bd. 28), Essen: Die Blaue Eule, S. 141–164.
- Feucht, Wolfgang (2011): Didaktische Dimensionen musikalischer Kompetenz. Was sind die Lehr-Lern-Ziele des Musikunterrichts?, Diss., Aachen: Shaker.
- Fischer, Bernd (2006): Herder heute? Überlegungen zur Konzeption eines transkulturellen Humanitätsbegriffs, in: Herder-Jahrbuch VIII, S. 175–193.

- Fischer, Ernst (2002a): Rezension zu Hofer, Ursula / Schmid, Adrian (1996): Afrochor 1. Lieder aus Südafrika für 4stimmigen Chor a capella, Mettmensstetten: Innovative Music, und Schmid, Adrian (1996): Afrochor 2. Lieder aus Tansania für 4stimmigen Chor a capella und Rhythmusbegleitung ad lib., Mettmensstetten: Innovative Music, in: mip-journal. Die Praxiszeitschrift für den Musikunterricht, Heft 4, S. 72–73.
- Fischer, Ernst (2002b): Rezension zu Erlank, Niels (Hg.) (1996): Concert Songs aus Namibia, Oldershausen: Institut für Didaktik populärer Musik, in: mip-journal. Die Praxiszeitschrift für den Musikunterricht, Heft 4, S. 73.
- Fischer, Ernst (2002c): Rezension zu Kräubig, Peter (2002): All You Need. 8 Stücke mit afrikanischen Wurzeln, arrangiert für gemischten Chor (SAM) a capella, Kassel: Bosse, in: mip-journal. Die Praxis-Zeitschrift für den Musikunterricht, Heft 4, S. 74.
- Fischer, Kurt von (1977): Zur Anwendung der musikethnologischen Begriffe von „Use“ und „Function“ auf die historische Musikwissenschaft und Musikgeschichtsschreibung, in: Die Musikforschung, Jg. 30, S. 148–151.
- Fohrbeck, Karla / Wiesand, Andreas J. / Zahar, Renate (1971): Heile Welt und Dritte Welt. Medien und politischer Unterricht I. Schulbuchanalyse (= Arbeitsplatz Schule, Bd. 1), 2. Auflage, Opladen: Leske.
- Franzen, Stefan (2005): Art. Afrika: Populärmusik, in: Musiklexikon in vier Bänden, red. von Harald Hassler, Bd. 1, 2. Auflage, Stuttgart u. a.: Metzler, S. 20–21.
- Fritzsche, K. Peter (1992): Schulbuchforschung und Schulbuchbeurteilung im Disput, in: Fritzsche, K. Peter (Hg.): Schulbücher auf dem Prüfstand. Perspektiven der Schulbuchforschung und Schulbuchbeurteilung in Europa (= Studien zur internationalen Schulbuchforschung, Bd. 75), Frankfurt a. M.: Diesterweg, S. 9–22.
- Fröhlich, Mary Ann / Portele, Chris (2010): Tanz mit mir! Afrikanisches Tanzen mit Kindern, in: Musik in der Grundschule. Zeitschrift für den Musikunterricht in den Klassen 1–6, Jg. 14, Heft 1, S. 24–27.
- Fromm, Michael (2003): Adouma! (Angélique Kidjo / Carlos Santana), in: Praxis des Musikunterrichts. Die Grünen Hefte, Heft 73, S. 4–11.
- Früh, Werner (2015): Inhaltsanalyse. Theorie und Praxis (= utb 2501), 8. Auflage, Konstanz u. a.: UVK.
- Fuchs, Mechthild (1998): Je länger man hinsieht, desto fremder schaut es zurück. Ein Resümee, in: Gruhn, Wilfried (Hg.): Musik anderer Kulturen. 10 Vorträge und ein Resümee zu interkulturellen Ansätzen in Musikwissenschaft und Musikpädagogik (= Hochschuldokumentationen zu Musikwissenschaft und Musikpädagogik Musikhochschule Freiburg, Bd. 6), Kassel: Bosse, S. 287–299.
- Füller, Klaus (1977): Kompendium Didaktik Musik (= Kompendium Didaktik), München: Ehrenwirth.
- Fürnrohr, Walter (Hg.): Afrika im Geschichtsunterricht europäischer Länder. Von der Kolonialgeschichte zur Geschichte der Dritten Welt (= Politik – Recht – Gesellschaft, Bd. 4), München: Minerva.
- Fulda, Daniel (2002): Art. Historiographie, in: Jordan, Stefan (Hg.): Lexikon Geschichtswissenschaft. Hundert Grundbegriffe (= Reclams Universal-Bibliothek, Bd. 503), Stuttgart: Reclam, S. 152–155.

- Gaetgens, Florian (2010): Der Afrika-Baukasten. Wie rhythmische und melodische Puzzleteile einen ganz eigenen Afrika-Song ergeben, in: Musik in der Grundschule. Zeitschrift für den Musikunterricht in den Klassen 1–6, Jg. 14, Heft 1, S. 36–39.
- Galden, Manfred Paul (1993): Vom Blues zum Rhythm & Blues. Arbeitsbuch für den Musikunterricht in den Sekundarstufen, unter Mitarbeit von Wulf Dieter Lugert, Oldershausen: Institut für Didaktik populärer Musik.
- Galla, Markus (2011): „Seven Seconds“ – das Original im Unterricht, in: Musik und Unterricht. Das Magazin für Musikpädagogik, Heft 102, S. 14–17.
- Gauck, Joachim (2020): Toleranz: einfach schwer, München: Goldmann.
- Geißler, Johannes (1981): Die Darstellung Ostafrikas in neueren Geographielehrbüchern der Bundesrepublik Deutschland (= Materialien zur Didaktik der Geographie: MDG, Bd. 4), Trier: Geographische Gesellschaft.
- Geißler, Johannes (1985): Tropische Entwicklungsräume – Ihre Darstellung in neueren Geographielehrbüchern der Bundesrepublik Deutschland am Beispiel Ostafrikas und der Andenregion Südamerikas (= Europäische Hochschulschriften Reihe IV Geographie und Heimatkunde, Bd. 7), [Diss.], Frankfurt a. M. u. a.: Lang.
- Gerhardt, Bert (2009): Grenzenlose Musik, in: Musik und Unterricht. Zeitschrift für Musikpädagogik, Heft 94, S. 6–9.
- Germann, Petra (2012): Highlife. Rhythmus und Lied aus Westafrika, in: mip-journal. Die Praxiszeitschrift für den Musikunterricht der 5. bis 10. Jahrgangsstufe/Klasse, Heft 34, S. 26–28.
- Germann, Petra (2017): Gigbo. Lied aus Ghana mit Tanz, in: mip-journal. Die Praxiszeitschrift für den Musikunterricht der 5. bis 10. Jahrgangsstufe/Klasse, Heft 50, S. 33–37.
- Gerstner, Timo / Völker, Jonas (2015): „Die Architektur des Seins“. Afrikanische Trommelkulturen, in: Musik und Unterricht. Das Praxismagazin für die Klassen 5 bis 13, Heft 119, S. 48–57.
- Gerwin, Jos (1989): Materialien und Thesen zur Herausbildung des Negerstereotyps durch Schulen und Realienbücher im 19. Jahrhundert und um die Jahrhundertwende, in: Mergner, Gottfried / Häfner, Ansgar (Hg.): Der Afrikaner im deutschen Kinder- und Jugendbuch. Untersuchungen zur rassistischen Stereotypenbildung im deutschen Kinder- und Jugendbuch von der Aufklärung bis zum Nationalsozialismus, 2. Auflage, Hamburg: Ergebnisse, S. 19–29.
- Geuen, Heinz (2005): Art. Lernziele/Lehrziele, in: Lexikon der Musikpädagogik, hg. von Siegmund Helms / Reinhard Schneider / Rudolf Weber, Kassel: Bosse, S. 144–145.
- Geuen, Heinz (2012): Klassenmusizieren oder allgemeinbildender Musikunterricht? Plädoyer für einen vielfältigen schulischen Musikunterricht, in: Pabst-Krueger, Michael / Terhag, Jürgen (Hg.): Musizieren mit Schulklassen. Praxis – Konzepte – Perspektiven (= Musikunterricht heute, Bd. 9), [Oldershausen]: Lugert, S. 48–63.
- Giannini, Juri (2014): »Ein ehrgeiziges und riesiges Projekt«. Die Internetplattform »Music in Africa«, in: Österreichische Musikzeitschrift, Jg. 69, Heft 1, S. 70–72.
- Gies, Stefan (2013): Kulturen, Kultur und Identität, in: Gies, Stefan / Heß, Frauke (Hg.): Kulturelle Identität und soziale Distinktion. Herausforderungen für Konzepte musikalischer Bildung, Esslingen u. a.: Helbling, S. 87–113.

- Gieseler, Walter (1981): Musikethnologie – einmal anders betrachtet, in: Helms, Siegmund (1987) (Hg.): Musikpädagogik – Spiegel der Kulturpolitik. Ausgewählte Texte aus der Musikalischen Jugend/Neuen Musikerziehung 1965–1985 (= bosse musik paperback), Regensburg: Bosse, S. 199–202.
- Gieseler, Walter (1984): Art. Ausländerkinder, in: Lexikon der Musikpädagogik, hg. von Helmuth Hopf / Walter Heise / Siegmund Helms, (= bosse musik paperback, Bd. 23), Regensburg: Bosse, S. 31–32.
- Giger, Matthias (1999): Das Bild des schwarzafrikanischen Menschen in Geographie- und Musiklehrmitteln des 20. Jahrhunderts [Online unter: <https://www.gigers.com/matthias/afrbild/start.htm> (12.2.2022)].
- Göbel, Kerstin / Buchwald, Petra (2017): Interkulturalität und Schule: Migration – Heterogenität – Bildung (= utb, Bd. 4642) (= StandardWissen Lehramt), Paderborn u. a.: Schöningh.
- Götte, Ulli (2004): Der weltweite Reiz der Einfachheit. Weltmusik, die Stilelemente der Kulturen verbindet: Minimal Music und ihr Einsatz im Unterricht, in: Musik und Unterricht. Zeitschrift für Musikpädagogik, Heft 77, S. 40–51.
- Göttel, Stefan (2009): Art. Hottentotten/Hottentottin, in: Arndt, Susan / Hornscheidt, Antje (Hg.): Afrika und die deutsche Sprache. Ein kritisches Nachschlagewerk, 2. Auflage, Münster: Unrast, S. 147–153.
- Goldschmidt, Hugo (1915): Die Musikästhetik des 18. Jahrhunderts und ihre Beziehungen zu seinem Kunstschaffen, Zürich/Leipzig: Rascher & Co., reprografischer Nachdruck 1968: Hildesheim: [Olms].
- Goll, Reinhard (1972): Der Evolutionismus: Analyse eines Grundbegriffs neuzeitlichen Denkens (= Beck'sche schwarze Reihe, Bd. 90), München: Beck.
- Günther, Ulrich (1990): Musik und Bewegung in der Unterrichtspraxis. Bericht über eine Befragung von Musiklehrern, in: Pütz, Werner (Hg.): Musik und Körper (= Musikpädagogische Forschung, Bd. 11), Essen: Die Blaue Eule, S. 205–222.
- Günther, Ulrich / Ott, Thomas (1984): Musikmachen im Klassenunterricht – 10 Unterrichtsreihen aus der Praxis (= Schriften zur Musikpädagogik, Bd. 12), Wolfenbüttel u. a.: Mösel.
- Günther, Ulrich / Ott, Thomas / Ritzel, Fred (1982): Musikunterricht 1–6 (= U-und-S-Pädagogik), Weinheim u. a.: Beltz.
- Graf, Walter (1957): Musikethnologie und vergleichende Musikwissenschaft, in: Wiener Völkerkundliche Mitteilungen, Jg. 5, S. 1–12.
- Graf, Walter (1962): Neue Möglichkeiten, neue Aufgaben der vergleichenden Musikwissenschaft, in: [o. Hg.]: Festschrift für Erich Schenk [zum 60. Geburtstag gewidmet von Kollegen, Freunden und Schülern] (= Studien zur Musikwissenschaft. Beihefte der Denkmäler der Tonkunst in Österreich, Bd. 25), Graz u. a.: Böhlau Nachf., S. 231–245.
- Graf, Walter (1965): Die vergleichende Musikwissenschaft an der Universität Wien, in: Mitteilungen der Anthropologischen Gesellschaft in Wien, Bd. 95, S. 155–161.
- Greve, Martin (1997): Alla Turca: Musik aus der Türkei in Berlin (= Miteinander leben in Berlin), Berlin: Die Ausländerbeauftragte des Senats.

- Greve, Martin (1999): Musik aus der Türkei in Duisburg, in: Flender, Christine / Jerrentrup, Ansgar / Husslein, Uwe (Hg.): »Tief im Westen ...« Rock und Pop in NRW (= Musikland NRW, Bd. 2), Köln: Emons, S. 266–279.
- Greve, Martin (2000): Kreuzberg und Unkapani. Skizzen zur Musik türkische Jugendlicher in Deutschland, in: Attia, Iman / Marburger, Helga (Hg.): Alltag und Lebenswelten von Migrant*innen (= Interdisziplinäre Studien zum Verhältnis von Migrationen, Ethnizität und gesellschaftlicher Multikulturalität, Bd. 11), Frankfurt a. M.: IKO, S. 189–212.
- Greve, Martin (2002): Writing against Europe. Vom notwendigen Verschwinden der „Musikethnologie“, in: Die Musikforschung, Jg. 55, Heft 3, S. 239–251.
- Greve, Martin (2003): Die Musik der imaginären Türkei, Musik und Musikleben im Kontext der Migration aus der Türkei in Deutschland (= M&P-Schriftenreihe für Wissenschaft und Forschung: Kulturwissenschaften), Stuttgart u. a.: Metzler.
- Greve, Martin (2007): Musik nach Migration: Türkische Musik in Deutschland, in: de la Motte-Haber, Helga / Neuhoff, Hans (Hg.): Musiksoziologie (= Handbuch der Systematischen Musikwissenschaft, Bd. 4) Laaber: Laaber, S. 518–533.
- Greve, Martin / Çınar, Tülay (Hg.) (1997): Das türkische Berlin (= Miteinander leben in Berlin), Berlin: Die Ausländerbeauftragte des Senats.
- Greve, Martin / Orhan, Kalbiye Nur (2008): Berlin deutsch-türkisch. Einblicke in die neue Vielfalt, Berlin: Der Beauftragte des Berliner Senats für Integration und Migration [Verlag = Herausgeber].
- Gruhn, Wilfried (2003): Geschichte der Musikerziehung. Eine Kultur- und Sozialgeschichte vom Gesangunterricht der Aufklärungspädagogik zu ästhetisch-kultureller Bildung, 2. Auflage, Hofheim: Wolke.
- Gruhn, Wilfried (2008): Leo Kestenberg 1882–1962 Kosmopolit und Visionär, in: Fontaine, Susanne / Mahler, Ulrich / Schenk, Dietmar / Weber-Lucks, Theda (Hg.): Leo Kestenberg. Musikpädagoge und Musikpolitiker in Berlin, Prag und Tel Aviv (= Rombach Wissenschaften: Reihe Litterae, Bd. 144), Freiburg u. a.: Rombach, S. 11–26.
- Grupe, Gerd (2004): »Frequently Asked Questions« an einen Musikethnologen. Zu einigen Mythen über außereuropäische Musik, in: Bullerjahn, Claudia / Löffler, Wolfgang (Hg.): Musikmythen. Alltagstheorien, Legenden und Medieninszenierungen (= Musik – Kultur – Wissenschaft, Bd. 2), Hildesheim u. a.: Olms, S. 95–123.
- Grupe, Gerd (2011): Zeichen der Zugehörigkeit und Mittel der Abgrenzung: Prozesse der Identitätsstiftung aus ethnomusikologischer Sicht, in: Auhagen, Wolfgang / Bullerjahn, Claudia / Höge, Holger (Hg.): Musikpsychologie – Musikselektion zur Identitätsstiftung und Emotionsmodulation (= Jahrbuch der Deutschen Gesellschaft für Musikpsychologie, Bd. 21), Göttingen u. a.: Hogrefe, S. 7–29.
- Günther, Dorothee (1935): Das Orff-Schulwerk als elementare Musikübung für Gymnastiker und Tänzer, in: Twittenhoff, Wilhelm (Hg.): Orff-Schulwerk. Einführung in Grundlagen und Aufbau, Mainz u. a.: Schott, S. 32–35.

- Guggeis, Karin (1992): Der Mohr hat seine Schuldigkeit noch nicht getan. Afrikanische Bevölkerungsgruppen in aktuellen deutschen Erdkundeschulbüchern (= Sozialwissenschaftliche Studien zu internationalen Problemen / Social Science Studies on International Problems, Bd. 173), Saarbrücken u. a.: Breitenbach.
- Guggeis, Karin (2004): Der Mohr hat seine Schuldigkeit noch nicht getan – Afrika und seine Bewohner in zeitgenössischen Schulbüchern aus ethnologischer Sicht, in: Matthes, Eva / Heinze, Carsten (Hg.): Interkulturelles Verstehen und kulturelle Integration durch das Schulbuch? Die Auseinandersetzung mit dem Fremden (= Beiträge zur historischen und systematischen Schulbuchforschung), Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 251–269.
- Hagemann, Ulf (2000): Kpanlogo. Eine Einführung in die Welt der afrikanischen Musik, in: Musik & Bildung. Praxis Musikunterricht, Jg. 32 (91), Heft 3, S. 50–53.
- Hammel, Lina (2007): Der Kulturbegriff im wissenschaftlichen Diskurs und seine Bedeutung für die Musikpädagogik. Versuch eines Literaturberichts, in: Zeitschrift für kritische Musikpädagogik, S. 1–21 [Online-Zeitschrift: <http://www.zfkm.org/07-hammel.pdf> (29.1.2019)].
- Haraszi, Emile (1932): Fétis fondateur de la musicologie comparée. Son étude sur un nouveau mode de classification des races humaines d'après leurs systèmes musicaux. Contribution à l'œuvre de Fétis, in: Acta Musicologica, Bd. 4, Heft 3, S. 97–103.
- Heinemann, Rudolf (1970): Außereuropäische Musik im Unterricht?, in: Musik und Bildung. Zeitschrift für Theorie und Praxis der Musikerziehung, Jg. 2 (61), Heft 10, S. 419–421.
- Heinemann, Rudolf (1973): Musikalische Fremd- und Subkulturen – Opfer westlicher Überlegenheitskomplexe?, in: Musik und Bildung. Zeitschrift für Theorie und Praxis der Musikerziehung, Jg. 5 (64), Heft 10, S. 501–503.
- Heinemann, Rudolf (1975): Musik der Dritten Welt auf dem Plattenmarkt, in: Musik und Bildung. Zeitschrift für Theorie und Praxis der Musikerziehung, Jg. 7 (66), Heft 4, S. 168–170.
- Heinze, Carsten (2005): Das Schulbuch zwischen Lehrplan und Unterrichtspraxis. Zur Einführung in den Themenband, in: Matthes, Eva / Heinze, Carsten (Hg.): Das Schulbuch zwischen Lehrplan und Unterrichtspraxis (= Beiträge zur historischen und systematischen Schulbuchforschung), Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 9–17.
- Held, Thomas (2017): Allunde. Afrikanisches Wiegenlied mit Chorarrangement, in: mip-journal. Die Praxiszeitschrift für den Musikunterricht der 5. bis 10. Jahrgangsstufe/Klasse, Heft 48, S. 30–34.
- Helfferrich, Cornelia (2011): Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews, 4. Auflage, Wiesbaden: VS Verlag, S. 182–189.
- Helms, Siegmund (1970): Schulmusik und Musikethnologie, in: Musica; Jg. 24, Heft 5, S. 482–483.
- Helms, Siegmund (1973): Außereuropäische Musik im Unterricht, in: Krützfeldt, Werner (Hg.): Die Wertproblematik in der Musikdidaktik. Vorträge und Referate im Zusammenhang mit der 18. und der 19. Bundestagung des Arbeitskreises für Schulmusik und allgemeine Musikpädagogik, Ratingen u. a.: Henn, S. 118–132.

- Helms, Siegmund (1974a): Außereuropäische Musik mit 123 Hörbeispielen auf Tonband (= Materialien zur Didaktik und Methodik des Musikunterrichts, Bd. 2), Wiesbaden: Breitkopf & Härtel.
- Helms, Siegmund (1974b): Stilmerkmale japanischer Musik, in: Kraus, Egon (Hg.): Musik und Individuum. Musikpädagogische Theorie und Unterrichtspraxis. Vorträge der zehnten Bundesschulmusikwoche München 1974 (= Edition Schott, Bd. 6126), Mainz: Schott, S. 218–227.
- Helms, Siegmund (1975): Über die Beurteilung außereuropäischer Musik – Zwischenergebnisse einer Schülerbefragung, in: Verband Deutscher Schulmusikerzieher (Binkowski, Bernhard) / Arbeitskreis Musikpädagogischer Forschung (Noll, Günther / Reinecke, Hans Peter / Helms, Siegmund) / Bundesfachgruppe Musikpädagogik (Noll, Günther / Abel-Struth, Sigrid) / Kraus, Egon (Schriftleitung) (Hg.): Forschung in der Musikerziehung 1975 (= Edition Schott 6642), Mainz: Schott, S. 82–100.
- Helms, Siegmund (1976): Musikpädagogik und außereuropäische Musik, in: Musik und Bildung. Zeitschrift für Theorie und Praxis der Musikerziehung, Jg. 8 (67), Heft 4, S. 192–195.
- Helms, Siegmund (1984): Art. Außereuropäische Musik, in: Lexikon der Musikpädagogik, hg. von Helmuth Hopf / Walter Heise / Siegmund Helms, (= bosse musik paperback, Bd. 23), Regensburg: Bosse, S. 32–33.
- Helms, Siegmund (1994): Art. Außereuropäische Musik, in: Neues Lexikon der Musikpädagogik: Sachteil, hg. von Siegmund Helms / Reinhard Schneider / Rudolf Weber, [3. Auflage], Kassel: Bosse, S. 28.
- Helms, Siegmund (2000): Musik anderer Kulturen, in: European Music Journal 2000, S. 1–10 [Online-Zeitschrift: <http://www.music-journal.com/htm/musunt/makult/musikkult.PDF> (1.6.2016)].
- Helms, Siegmund (2005): Musikpädagogik zwischen Globalisierung, Europäisierung und Regionalisierung, in: Bullerjahn, Claudia / Gembris, Heiner / Lehmann, Andreas C. (Hg.): Musik: gehört, gesehen und erlebt. Festschrift Klaus-Ernst Behne zum 65. Geburtstag (= IfMpF-Monografie, Bd. 12), Hannover: Institut für Musikpädagogische Forschung der Hochschule für Musik und Theater Hannover, S. 419–433.
- Henke, Matthias (2008): „Von der Wesentlichkeit des Unerreichbaren“. Ernst Krenek und die Musikpädagogik, in: Schmidt, Matthias (Hg.): Kunst lernen. Zur Vermittlung musikpädagogischer Meisterkompositionen des 20. Jahrhunderts, Regensburg: ConBrio, S. 96–108.
- Henkel, Mary Ann / Bussius, Christoph (2001): Maoma. Ein mehrstimmiges Lied aus Afrika mit einem einfachen Kreistanz und einer Instrumentalbegleitung, in: AfS-Magazin, Jg. 6, Heft 12, S. 14–15.
- Henningsen, Julia (2022): Repräsentationen des Globalen Südens im evangelischen Religionsbuch. Eine Thematische Diskursanalyse vor dem Horizont postkolonialer Theorien (= Religionspädagogik in pluraler Gesellschaft, Bd. 29), Diss., HPaderborn: Brill Schöningh.
- Herder, Johann Gottfried [von] (o. J.): Stimmen der Völker in Liedern [1807 posthum unter diesem Titel hg. von Johannes von Müller (= Johann Gottfried Herder's sämtliche

- Werke. Zur schönen Literatur und Kunst. Achter Theil), Tübingen: Cotta], Neudruck 1975, hg. von Heinz Rölleke (= Reclams Universal-Bibliothek, Bd. 1371), Stuttgart: Reclam, Anhang [zu Zwei Teile 1778/79].
- Herder, Johann Gottfried (1784): Ideen zur Philosophie der Geschichte der Menschheit. Erster Theil, Riga/Leipzig: Hartknoch, Neudruck 1887: Herders Sämmtliche Werke, hg. von Bernhard Suphan, Bd. XIII, Berlin: Weidmannsche Buchhandlung.
- Herder, Johann Gottfried (1794): Briefe zur Beförderung der Humanität. Dritte Sammlung, Riga: Hartknoch, Neudruck 1881: Herders Sämmtliche Werke, hg. von Bernhard Suphan, Bd. XVII, Berlin: Weidmannsche Buchhandlung.
- Heß, Carmen (2018): Klassenmusizieren in der Schule, in: Dartsch, Michael / Knigge, Jens / Niessen, Anne / Platz, Friedrich / Stöger, Christine (Hg.): Handbuch Musikpädagogik. Grundlagen – Forschung – Diskurse (= utb 5040), Münster u. a.: Waxmann, S. 306–308.
- Heß, Frauke (2006): ... daß das Spielen auf das Hören vorbereite, dürfte irrig sein... Ernst Kreneks frühe Kritik an der „musikpädagogischen Musik“, in: Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik, S. 42–53 [Online-Zeitschrift: <http://www.zfkm.org/06-hess.pdf> (15.7.2019)].
- Heß, Frauke (2010): Musikmachen: Ziel oder Methode des Musikunterrichts?, in: Vogt, Jürgen / Rolle, Christian / Heß, Frauke (Hg.): Inhalte des Musikunterrichts. Sitzungsbericht 2009 der Wissenschaftlichen Sozietät Musikpädagogik (= Wissenschaftliche Musikpädagogik, Bd. 4), Münster: Lit, S. 59–77.
- Heß, Frauke (2011): Mit Meki Nzewi in Europa oder Informelles Lernen im Musikunterricht?, in: Eichhorn, Andreas / Schneider, Reinhard (Hg.): Musik – Pädagogik – Dialoge. Festschrift für Thomas Ott (= Musik | Kontexte | Perspektiven, Bd. 1), München: Allitera, S. 75–85.
- Hickmann, Ellen (1987): Musikethnologie in der Schul- und Hochschulunterweisung, in: Edler, Arnfried / Helms, Siegmund / Hopf, Helmuth (Hg.): Musikpädagogik und Musikwissenschaft (= Taschenbücher zur Musikwissenschaft, Bd. 111), Wilhelmshaven: Noetzel, Heinrichshofen-Bücher, S. 270–290.
- Hickmann, Hans (1949–1951): Art. Afrikanische Musik, in: Die Musik in Geschichte und Gegenwart. Allgemeine Enzyklopädie der Musik, hg. von Friedrich Blume, Bd. 1, Kassel u. a.: Bärenreiter, Sp. 123–132.
- Hickmann, Hans (1958): Musik im Lande der Pharaonen, in: Kontakte. Zeitschrift für musikalisches Leben in der Jugend, Heft 6, S. 298–301.
- Hillers, Elfriede (1984): Afrika in europäischer Sicht. Die Behandlung außereuropäischer Völker und Kulturen am Beispiel Afrikas in ausgewählten europäischen Erdkundelehrbüchern. Belgien, Bundesrepublik Deutschland, England/Wales, Frankreich, Niederlande (= Studien zur internationalen Schulbuchforschung, Bd. 38), Diss., Braunschweig: Georg-Eckert-Institut für Internationale Schulbuchforschung.
- Hömberg, Tobias (2022): Interkulturelles Musizieren als kulturelle Aneignung? Musikpädagogische Argumentationen zur Kritik an *Cultural Appropriation*, in: Henning, Heike / Koch, Kai (Hg.): Vielfalt. Musikgeragogik und interkulturelles Musizieren (= Innsbrucker Perspektiven zur Musikpädagogik, Bd. 6), Münster u.a: Waxmann, S. 181–205.

- Hofer, Ursula / Schmid, Adrian (1996): Afrochor 1. Lieder aus Südafrika für 4stimmigen Chor a capella, Mettmensstetten: Innovative Music.
- Hoffmann, Freia (1974): Musiklehrbücher in den Schulen der BRD, Neuwied u. a.: Luchterhand.
- Hofmann, Bernhard (2012): Was heißt »Kultur« in der Musikpädagogik?, in: Altenburg, Detlef / Bayreuther, Rainer (Hg.): Musik und kulturelle Identität: Bericht über den XIII. Internationalen Kongress der Gesellschaft für Musikforschung in Weimar 2004, Bd. 2: Symposien B, Kassel u. a.: Bärenreiter, S. 148–157.
- Hofner, Angelika (1998): „Wir haben Besuch aus Afrika“. Ein Begegnungs-Projekt, in: Musik und Unterricht. Zeitschrift für Musikpädagogik, Jg. 9, Heft 50, S. 14–18.
- Hofner, Angelika (2012): Die Sicht einer Lehrerin: Zwischen Transkulturalität und Hyperkulturalität: die Kinder haben sich verändert – der Musikunterricht auch, in: Niessen, Anne / Lehmann-Wermser, Andreas (Hg.): Aspekte Interkultureller Musikpädagogik. Ein Studienbuch (= Musikpädagogik im Fokus, Bd. 2), Augsburg: Wißner, S. 93–101.
- Hofstetter, Renate (1982): Ziele und Inhalte in Schulbüchern für den Musikunterricht seit 1970. Eine inhaltsanalytische Untersuchung, Diss., Gießen: Justus-Liebig-Universität Gießen.
- Hofstetter, Renate (1994): Schulbuchanalyse aus methodologischer Sicht: Eine Synopse, in: Musikpädagogische Forschungsberichte 1993 (= Forum Musikpädagogik, Bd. 6), Augsburg: Wißner, S. 239–267.
- Honnens, Johann (2016): Eine musikpädagogische Fremdbeschreibung von Unterricht: Sozioästhetische Anerkennungsdynamiken unter Jugendlichen, in: Knigge, Jens / Niessen, Anne (Hg.): Musikpädagogik und Erziehungswissenschaft. Music Education and Educational Science (= Musikpädagogische Forschung. Research in Music Education, Bd. 37), Münster u. a.: Waxmann, S. 249–264.
- Honnens, Johann (2017): Sozioästhetische Anerkennung. Eine qualitativ-empirische Untersuchung der *arabesk*-Rezeption von Jugendlichen als Basis für die Entwicklung einer situativen Perspektive auf Musikunterricht (= Perspektiven musikpädagogischer Forschung, Bd. 7), Münster u. a.: Waxmann.
- Honnens, Johann (2018): Sperrige Ethnizitäten. Depolarisierende Gedanken zum Migrationsdiskurs in der Musikpädagogik, in: Diskussion Musikpädagogik 80, 4. Quartal, S. 4–12.
- Honnens, Johann (2020): Diversität. Einführende Diskussionsanregungen zu einem spannungsreichen Konzept, in: Niegot, Adrian / Rora, Constanze / Welte, Andrea (Hg.): Gelingendes Leben und Musik (= Musikpädagogik im Diskurs, Bd. 4), Düren: Shaker, S. 13–27.
- Hood, Marguerite V. (1967): Foreword, in: The University of Michigan, School of Music (Hg.): International Seminar on Teacher Education in Music (August 8–18, 1966), Ann Arbor: The University of Michigan, S. ix–x.
- Hornberger, Barbara (2015): Einschließen, ausschließen. Eine Skizze zur Vermittlung populärer Musik vor dem Hintergrund von Honneths Konzept von Anerkennung, in: Ahlers, Michael (Hg.). Popmusik-Vermittlung. Zwischen Schule, Universität und Beruf (= Theorie und Praxis der Musikvermittlung, Bd. 14), Berlin u. a.: LIT, S. 257–275.

- Hornbostel, Erich Moritz von (1905): Die Probleme der vergleichenden Musikwissenschaft, in: Zeitschrift der Internationalen Musikgesellschaft, Jg. 7, Heft 3, S. 85–97.
- Hornbostel, Erich Moritz von / Sachs, Curt (1914): Systematik der Musikinstrumente, Ein Versuch, in: Zeitschrift für Ethnologie, Heft 4/5, S. 553–590.
- Hornscheidt, Antje (2009): Art. primitiv/Primitive, in: Arndt, Susan / Hornscheidt, Antje (Hg.): Afrika und die deutsche Sprache. Ein kritisches Nachschlagewerk, 2. Auflage, Münster: Unrast, S. 190–193.
- Hosbach, Sina (2014): Das Liederbuch in der Grundschule. Eine multidimensionale Bestandsaufnahme, Hamburg: Disserta.
- Hüttmann, Rebekka / Krämer, Oliver / Ziegenmeyer, Annette (2022): Editorial: Schulbücher im Musikunterricht, in: Diskussion Musikpädagogik 95, 3. Quartal, S. 1.
- Husmann, Heinrich (1971): Außereuropäische Musik und ihre Bedeutung für die Erkenntnis der europäischen Musik, in: Musik und Bildung. Zeitschrift für Theorie und Praxis der Musikerziehung, Jg. 3 (62), Heft 10, S. 465–467.
- Institut für Sozialforschung an der Johann Wolfgang [von] Goethe-Universität (1970): Kritische Analyse von Schulbüchern zur Darstellung der Probleme der Entwicklungsländer und ihrer Positionen in internationalen Beziehungen, Frankfurt a. M. [maschinenschriftlich].
- Jäger, Ingeborg (2012): Senegal ... und meine Seele singt und tanzt. Eine Musikerin nimmt Sie mit auf die Reise, Schweinfurth: Wiesenburg.
- Jakoby, Richard / Richter, Christoph / Schmidt-Brunner, Wolfgang (1982): Editorial, in: Musik und Bildung. Zeitschrift für Musikerziehung, Jg. 14, Heft 12, S. 774–775.
- Jank, Werner / Gies, Stefan / Bähr, Johannes / Gallus, Hans Ulrich / Nimczik, Ortwin (2013): Aufbauender Musikunterricht: Musizieren und musikbezogenes Handeln, in: Jank, Werner (Hg.): Musik-Didaktik Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II, 5. Auflage, Berlin: Cornelsen, S. 92–131.
- Jank, Werner / Meyer, Hilbert (2005): Didaktische Modelle, 7. Auflage, Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Jenne, Michael (1979): Sachwörter zur Musikpädagogik. Außereuropäische Musik – Musikkulturen der Welt, in: Musik und Bildung. Zeitschrift für Theorie und Praxis der Musikerziehung, Jg. 11, Heft 10, S. 612–616.
- Johnson, Lauritz (1959): Bei uns in Norwegen, in: Kontakte. Zeitschrift für musikalisches Leben in der Jugend, Heft 4, S. 202–204.
- Jones, Adam (1997): Franz Liszt und die Musik Afrikas. Welche Beziehungen bestehen zwischen einem Stück von Franz Liszt und der Chormusik der Asantes?, in: AfS-Magazin. Zeitschrift des Arbeitskreises für Schulmusik, Jg. 2, Heft 3, S. 24–27.
- Jordan, Stefan (2005): Einführung in das Geschichtsstudium (= Reclams Universal-Bibliothek, Bd. 17046), Stuttgart: Reclam.
- Jordan, Stefan (2013): Theorien und Methoden der Geschichtswissenschaft (= Orientierung Geschichte | UTB, Bd. 3104), 2. Auflage, Paderborn: Schöningh.
- Jünger, Hans (2003): Prinzipiell interkulturell! Plädoyer für einen kulturübergreifenden Musikunterricht, in: Diskussion Musikpädagogik 17, 1. Quartal, S. 15–21.

- Jünger, Hans (2004): Schulbuch – das trojanische Pferd. Mediendidaktische Überlegungen zum Musikunterricht, in: *Diskussion Musikpädagogik* 21, 1. Quartal, S. 36–41.
- Jünger, Hans (2006): Schulbücher im Musikunterricht? Quantitativ-qualitative Untersuchungen zur Verwendung von Musiklehrbüchern an allgemein bildenden Schulen (= *Hochschulschriften*, Bd. 153), Hamburg: LIT.
- Jünger, Hans (2007): „Afrika“ im Schulbuch. Interviewstudie zur Rezeption von Unterrichtsmedien durch Musiklehrer, in: Schläbitz, Norbert (Hg.): *Interkulturalität als Gegenstand der Musikpädagogik* (= *Musikpädagogische Forschung*, Bd. 28), Essen: Die Blaue Eule, S. 165–188.
- Jünger, Hans (2016): Die heimliche Didaktik des Materials, in: Lehmann-Wermser, Andreas (Hg.): *Musikdidaktische Konzeptionen. Ein Studienbuch* (= *musikpädagogik im fokus*, Bd. 3), Augsburg: Wißner, S. 157–169.
- Jünger, Hans (2020): Andere Zeiten – andere Länder. Wie man Musik an ihrem Sound erkennt, in: *Musik & Bildung. Zeitschrift für Musik in den Klassen 5-13*, Jg. 52 (111), Heft 3, S. 24–29.
- Jung, Matthias (2018): *Hermeneutik zur Einführung*, 5. Auflage, Hamburg: Junius.
- Kaiser, Hermann J. (2002): Musik in der Schule? – Musik in der Schule! Lernprozesse als ästhetische Bildungspraxis, in: *Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik*, S. 1–12 [Online-Zeitschrift: http://www.zfkm.org/sonder02-kaiser_a.pdf (13.11.2018)].
- Kaiser, Hermann J. (2008): Anerkennungstheoretische Grundlagen gemeinsamen Musizierens, in: Lehmann, Andreas C. / Weber, Martin (Hg.): *Musizieren innerhalb und außerhalb der Schule* (= *Musikpädagogische Forschung*, Bd. 29), Essen: Die Blaue Eule, S. 15–31.
- Kaiser, Hermann J. / Nolte, Eckhard (2003): *Musikdidaktik. Sachverhalte – Argumente – Begründungen. Ein Lese- und Arbeitsbuch* (= *Schott Musikpädagogik*), 2. Auflage, Mainz u. a.: Schott.
- Kautny, Oliver (2010): Populäre Musik als Herausforderung interkultureller Musikerziehung, in: *Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik*, S. 26–46 [Online-Zeitschrift: <http://www.zfkm.org/10-kautny.pdf> (1.3.2017)].
- Kautny, Oliver (2012): Für eine Entlastung des Interkulturellen Musikunterrichts, in: *Diskussion Musikpädagogik* 55, 3. Quartal, S. 16–22.
- Kautny, Oliver (2018a): Anerkennung, Achtung, Toleranz...? Auf der Suche nach ethischen Begriffen für die Interkulturelle Musikpädagogik, in: *Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik*, S. 46–76 [Online-Zeitschrift: <http://www.zfkm.org/18-kautny2.pdf> (16.9.2019)].
- Kautny, Oliver (2018b): Ethische Dimensionen in Zielen des interkulturellen Musikunterrichts. Eine Annäherung, in: *Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik*, S. 31–45 [Online-Zeitschrift: <http://www.zfkm.org/18-kautny1.pdf> (16.9.2019)].
- Kautny, Oliver (2018c): Offenohrigkeit und interkulturelle Kompetenz – Reflexionen über ethische und ästhetische Aspekte in der Erfahrung von musikalischer Fremdartigkeit, in: Koch, Jan-Peter / Rora, Constanze / Schilling-Sandvoß, Katharina (Hg.): *Musikkulturen und Lebenswelt* [Beiträge zur Jahrestagung der Gesellschaft für Musikpädagogik

- an der Universität zu Köln vom 18.–19. März 2016] (= Musikpädagogik im Diskurs, Bd. 3), Aachen: Shaker, S. 98–118.
- Keck, Rudolf W. (2004): Art. Lehrziele – Lernziele, in: Wörterbuch Schulpädagogik. Ein Nachschlagewerk für Studium und Schulpraxis, hg. von Rudolf W. Keck, Uwe Sandfuchs und Bernd Feige, 2. Auflage, [Bad Heilbrunn]: Klinkhardt, S. 275–278.
- Kelle, Udo (2003): »Grounded Theory« als Beitrag zur allgemeinen Methodenlehre der Sozialforschung, in: Hallesche Beiträge zu den Gesundheits- und Pflegewissenschaften, Jg. 2, Heft 12, S. 1–24.
- Kemme, Manfred (2004): Das Afrikabild in deutschen Religionsbüchern. Eine Untersuchung katholischer Religionsbücher für die Sekundarstufe I (= Theologie, Bd. 59), Münster: Lit, Essen: Univ., Diss., 2003.
- Kemmelmeyer, Karl Jürgen (1991): Musikpädagogik – Ein Rückblick, in: Lugert, Wulf Dieter / Schütz, Volker (Hg.): Aspekte gegenwärtiger Musikpädagogik. Ein Fach im Umbruch, Stuttgart: Metzler, S. 78–86.
- Kern, Renate (2002a): Rezension zu Schreiber, Gudrun / Heilmann, Peter (1997): Karibuni Watoto. Spielend Afrika entdecken (= Auf den Spuren fremder Kulturen), Münster: Ökotoxia, in: mip-Journal. Die Praxiszeitschrift für den Musikunterricht, Heft 4, S. 71.
- Kern, Renate (2002b): Rezension zu Alóba, Babátólá / Steinhäuser, Eva (1999): Kinderlieder der Yorùbá. Yorùbá Children's Songs. Yorùbá – Deutsch – Englisch, hg. von Ursula Hemetek, Frankfurt: Brandes & Apsel, in: mip-Journal. Die Praxiszeitschrift für den Musikunterricht, Heft 4, S. 71–72.
- Kern, Renate (2002c): Rezension zu Brugger, Barbara / Blerch, Ines (1993): Tanzen zwischen Himmel und Erde: Afrikanischer Tanz. Mit Choreographien von Cheikh Tidiane Niane, Freiamt: Arbor, in: mip-Journal. Die Praxiszeitschrift für den Musikunterricht, Heft 4, S. 75.
- Kern, Renate (2002d): Rezension zu Brugger, Barbara / Blerch, Ines (1995): Afrikanische Tänze und Rhythmen. Eine Anleitung mit Choreografien von Cheikh Tidiane Niane, Freiamt: Arbor, in: mip-Journal. Die Praxiszeitschrift für den Musikunterricht, Heft 4, S. 75.
- Kertz-Welzel, Alexandra (2005): How Musical Is Man? Beziehungen zwischen Musikpädagogik und Musikethnologie, in: Diskussion Musikpädagogik 25, 1. Quartal, S. 43–48.
- Kertz-Welzel, Alexandra (2007): Kann multikultureller Musikunterricht die Gesellschaft verändern? Erfahrungen aus den USA, in: Schläbitz, Norbert (Hg.): Interkulturalität als Gegenstand der Musikpädagogik (= Musikpädagogische Forschung, Bd. 28), Essen: Die Blaue Eule, S. 69–89.
- Kestenberg, Leo (1923): Denkschrift über die gesamte Musikpflege in Schule und Volk, Neudruck 2009: Kestenberg, Leo: Gesammelte Schriften, Bd. 1: Die Hauptschriften, hg. von Wilfried Gruhn, Freiburg u. a.: Rombach, S. 149–203.
- Kestenberg, Leo (1937): Vortrag beim Prager Kongress, in: Société d'Éducation Musicale (Hg.): L'éducation musicale trait d'union entre les peuples: rapports et discours sur l'éducation musicale dans les divers pays, Prague: Orbis, S. 158–162.

- Khittl, Christoph (2001): Musikpädagogik und Außereuropäische Musik im Unterricht, in: Pongratz, Gregor / Khittl, Christoph (Hg.): Jahrbuch 2000: Ästhetische Bildung, Musik und Bildende Kunst, Außereuropäische Musik im Unterricht (= Heidelberger Hochschulschriften zur Musikpädagogik, Bd. 1), Essen: Die Blaue Eule, S. 207–216.
- Khittl, Christoph (2009): „Die ewige Wiederkehr“? oder: Wie die Musikpädagogik ihre Geschichtlichkeit (nicht) reflektiert am Beispiel des „Aufbauenden Musikunterrichts“, in: Diskussion Musikpädagogik 43, 3. Quartal, S. 39–46.
- King, Anthony V. (1967): Problems of Subject Definition in the Study of an African Music, in: Deutsche UNESCO-Kommission (Hg.) / Opitz, Kurt (Red.): Der Zugang Jugendlicher zu den Zeugnissen außereuropäischer Kulturen. L'Accès des Jeunes aux Accomplissements des Cultures Non-Européennes. The Introduction of Young People to the Achievements of Non-European Cultures. Bericht über eine internationale Tagung der Deutschen UNESCO-Kommission veranstaltet in Zusammenarbeit mit dem Deutschen Musikrat und dem Internationalen Kunsterzieherverband (INSEA) und der finanziellen Unterstützung der UNESCO vom 7. bis 9. September 1966 in der Heimvolkshochschule Bergneustadt der Friedrich-Ebert-Stiftung, Köln: [Eigenverlag], S. 29–42, deutsche Kurzfassung: Definitionsfragen beim Studium einer afrikanischen Musik, S. 110–111.
- Kinoshita, Takehisa (1958): Die Musik im Leben der Völker: Bei uns in Japan, in: Kontakte. Zeitschrift für musisches Leben in der Jugend, Heft 2, S. 91–94.
- Kiwi Menrath, Stefanie (2018): Transkulturelle Musikvermittlung im Kontext von Flucht und Asyl: zwischen Transformation und Selbstrepräsentation, in: Diskussion Musikpädagogik 80, 4. Quartal, S. 12–18.
- Klebe, Dorit (1983): Türkische Volksmusik – Informationen, Beispiele, Anregungen, Berlin: Pädagogisches Zentrum.
- Klein, Tobias Robert (2004): Art. Nketia, J(oseph) H(anson) Kwabena, in: Die Musik in Geschichte und Gegenwart. Allgemeine Enzyklopädie der Musik, hg. von Ludwig Finscher, Personenteil, Bd. 12, 2. Auflage, Kassel u. a.: Bärenreiter, Stuttgart u. a.: Metzler, Sp. 1145–1146.
- Kleinen, Günther (1998): Pop- und Rockmusik in China, in: Musik und Unterricht. Zeitschrift für Musikpädagogik, Jg. 9, Heft 50, S. 44–50.
- Klieme, Eckhard / Avenarius, Hermann / Blum, Werner / Döbrich, Peter / Gruber, Hans / Prenzel, Manfred / Reiss, Kristina / Riquarts, Kurt / Rost, Jürgen / Tenorth, Heinz-Elmar / Vollmer, Helmut J. (2003): Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise (= Bildungsreform, Bd. 1), [Berlin]: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Klieme, Eckhard / Hartig, Johannes (2007): Kompetenzkonzepte in den Sozialwissenschaften und im erziehungswissenschaftlichen Diskurs, in: Zeitschrift für Erziehungswissenschaften, Sonderheft 8, S. 11–29.
- Klinger, Hanna (2005): Ich will jetzt König sein. Ein Projekt der Klasse 6d der IGS Hassee, Kiel, in: Praxis des Musikunterrichts. Die Grünen Hefte, Heft 82, S. 30–33.
- Klusen, Ernst (1985): Lied und Unterricht, in: Helms, Siegmund / Hopf, Helmuth / Valentin, Erich (Hg.): Handbuch der Schulmusik (= Bosse-Musik-Paperback, Bd. 6), Regensburg: Bosse, S. 325–345.

- Knappik, Magdalena / Mecheril, Paul (2018): Migrationshintergrund oder die Kulturalisierung von Ausschlüssen, in: Dirim, İnci / Mecheril, Paul (Hg.): Heterogenität, Sprache(n) und Bildung. Eine differenz- und diskriminierungstheoretische Einführung (= Studentexte Bildungswissenschaft) (= utb, Bd. 4443), Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 159–177.
- Knigge, Jens (2012): Interkulturelle Musikpädagogik: Hintergründe – Konzepte – Empirische Befunde, in: Niessen, Anne / Lehmann-Wermser, Andreas (Hg.): Aspekte Interkultureller Musikpädagogik. Ein Studienbuch (= Musikpädagogik im Fokus, Bd. 2), Augsburg: Wißner, S. 25–55.
- Knigge, Jens (2014): Der Kompetenzbegriff in der Musikpädagogik: Verwendung, Kritik, Perspektiven, in: Vogt, Jürgen / Heß, Frauke / Brenk, Markus (Hg.): (Grund-)Begriffe musikpädagogischen Nachdenkens. Entstehung, Bedeutung, Gebrauch. Sitzungsbericht 2013 der Wissenschaftlichen Sozietät Musikpädagogik (= Wissenschaftliche Musikpädagogik, Bd. 6), Berlin: LIT, S. 105–135.
- Knigge, Jens / Lehmann-Wermser, Andreas (2008): Bildungsstandards für das Fach Musik – Eine Zwischenbilanz, in: Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik. Sonderedition: Bildungsstandards und Kompetenzmodelle für das Fach Musik?, S. 60–98 [Online-Zeitschrift: <http://www.zfkm.org/sonder08-knigge-lehmannwermser.pdf> (1.3.2017)].
- Knigge, Jens / Niessen, Anne (2012): Modelle interkultureller Kompetenz für das Fach Musik?, in: Niessen, Anne / Lehmann-Wermser, Andreas (Hg.): Aspekte Interkultureller Musikpädagogik. Ein Studienbuch (= Musikpädagogik im Fokus, Bd. 2), Augsburg: Wißner, S. 57–72.
- Knolle, Niels (1979): Populäre Musik in Freizeit und Schule. Eine textkritische Untersuchung der musikpädagogischen Literatur seit 1945, Diss., Oldenburg: Universität.
- Koch, Dörthe / Rubisch, Andreas (2007): Es ist, als ob ... Kreative Unterrichtsideen zu afrikanischen Kompositionen von Papa Wemba und Dumisani Maraire, in: Musik & Bildung. Praxis Musikunterricht, Jg. 39 (98), Heft 4, S. 28–32.
- Koch, Herbert R. (1970): Gastarbeiterkinder in deutschen Schulen, Königswinter: Verlag für Sprachmethodik Hermann Kessler.
- Koch, Lars-Christian (2017): Musikethnologie zwischen Wiederaufbau und Vergessen, in: Auhagen, Wolfgang / Schipperges, Thomas / Schmidt, Dörte / Sponheuer, Bernd (Hg.): Musikwissenschaft – Nachkriegskultur – Vergangenheitspolitik. Interdisziplinäre wissenschaftliche Tagung der Gesellschaft für Musikforschung Freitag 20. und Samstag 21. Januar 2012 (= Mannheimer Manieren musik + musikforschung, Bd. 4), Hildesheim u. a.: Olms, S. 147–168.
- Koch, Peter (1967a): Pädagogische Möglichkeiten mit außereuropäischer und moderner europäischer Musik, in: Musik im Unterricht. Zeitschrift für Musik in Schule und Lehrerbildung, Heft 11, S. 365–370.
- Koch, Peter (1967b): Pädagogische Möglichkeiten mit außereuropäischer und moderner europäischer Musik in der höheren Schule. Was mich bewegt, außereuropäische Musik in meine Schule zu holen, in: Deutsche UNESCO-Kommission (Hg.) / Opitz, Kurt (Red.): Der Zugang Jugendlicher zu den Zeugnissen außereuropäischer Kulturen. L'Ac-

- cès des Jeunes aux Accomplissements des Cultures Non-Européennes. The Introduction of Young People to the Achievements of Non-European Cultures. Bericht über eine internationale Tagung der Deutschen UNESCO-Kommission veranstaltet in Zusammenarbeit mit dem Deutschen Musikrat und dem Internationalen Kunsterzieherverband (INSEA) und der finanziellen Unterstützung der UNESCO vom 7. bis 9. September 1966 in der Heimvolkshochschule Bergneustadt der Friedrich-Ebert-Stiftung, Köln: [Eigenverlag], S. 19–25.
- Koch, Peter (1986): Von fremden Ländern und Menschen. Schüler imitieren Musik fremder Kulturen, in: *Musik und Bildung. Zeitschrift für Musikerziehung*, Jg. 18 (77), Heft 6, S. 593–595.
- Koch, Volker (1993): *Begegnungen mit afrikanischer Musik. Materialien für den Unterricht*, Hannover: Metzler.
- Kocina, Roland (1991): *Untersuchungen zum Stellenwert des Lernfeldes Musikhören im Musik-Schulbuch der Grundschule seit 1970 (= Europäische Hochschulschriften: Reihe XI Pädagogik, Bd. 475)*, Frankfurt a. M. u. a.: Lang.
- Kohl, Karl-Heinz (2012): *Ethnologie – die Wissenschaft vom kulturell Fremden. Eine Einführung*, 3., aktualisierte und erweiterte Auflage, München: Beck.
- Kokemohr, Elisabeth (1976): *Dogmatismus als Problem der Schulbuchrezeption. Beispiel: Schulmusikbücher (= Schriften zur Musikpädagogik, Bd. 3)*, Wolfenbüttel u. a.: Mösele.
- Konaté, Famoudou (2021): *Mein Leben – meine Djembe – meine Kultur. Aufzeichnungen eines afrikanischen Musikers*, hg. von Thomas Ott, Mainz: Schott.
- Konaté, Famoudou / Ott, Thomas (1997): *Rhythmen und Lieder aus Guinea*, Oldershausen: Institut für Didaktik populärer Musik.
- Konaté, Famoudou / Ott, Thomas (2000): *Rhythms and Songs from Guinea*, Oldershausen: Lugert.
- Konaté, Famoudou / Ott, Thomas (2003): *Rythmes et chansons de la Guinée*, Paris: Van de Velde.
- Kraemer, Rudolf-Dieter (2007): *Musikpädagogik – eine Einführung in das Studium (= Forum Musikpädagogik, Bd. 55) (= Reihe Wißner-Lehrbuch, Bd. 6)*, 2. Auflage, Augsburg: Wißner.
- Kräubig, Peter (2002): *All You Need. 8 Stücke mit afrikanischen Wurzeln, arrangiert für gemischten Chor (SAM) a cappella*, Kassel: Bosse.
- [Kraus, Egon] (1965): Die Internationale Gesellschaft für Musikerziehung lädt ein: VII. Internationale Konferenz vom 18. bis 26. August 1966 in Interlochen, Michigan, USA, in: *Musik im Unterricht. Zeitschrift für Musik in Schule und Lehrerbildung*, Jg. 56, Heft 10, S. 337–338.
- Kraus, Egon (1966a): Der Beitrag der Musikerziehung zum Verständnis fremder Kulturen. Gedanken zur 7. Internationalen Konferenz der ISME in Interlochen, in: *Musik im Unterricht. Zeitschrift für Musik in Schule und Lehrerbildung*, Jg. 57, Heft 12, S. 369–373.
- Kraus, Egon (1966b): Die Musik in der kulturellen Auslandsarbeit, in: *Musik im Unterricht. Zeitschrift für Musik in Schule und Lehrerbildung*, Jg. 57, Heft 11, S. 333–341.

- Kraus, Egon (1967): The Role of a Music Teacher in the German Schools, in: The University of Michigan, School of Music (Hg.): International Seminar on Teacher Education in Music (August 8–18, 1966), Ann Arbor: The University of Michigan, S. 15–20.
- Krause, Martina (2007): Kulturkonstruktion durch Bedeutungskonstruktion? Perspektiven für einen Musikunterricht als Ort der Konstituierung von Kultur, in: Schläbitz, Norbert (Hg.): Interkulturalität als Gegenstand der Musikpädagogik (= Musikpädagogische Forschung, Bd. 28), Essen: Die Blaue Eule, S. 53–68.
- Krause-Benz, Martina (2014): »Musik hat für mich Bedeutung« – Bedeutungskonstruktion im Musikunterricht als Dimension musikbezogener Bildung, in: Art Education Research, Jg. 5, Heft 9, S. 1–8 [Online unter: https://blog.zhdk.ch/iaejournal/files/2017/11/Martina-Krause-Benz-Text_n°9.pdf (1.2.2019)].
- Kreft, Ekkehard (1975): Instrumentales Musizieren in der Schule, in: Valentin, Erich / Hopf, Helmut (Hg.): Neues Handbuch der Schulmusik (= Bosse-Musik-Paperback, Bd. 6), Regensburg: Bosse, S. 157–174.
- Krenek, Ernst (1936): Kongress für Musikerziehung in Prag, in: Neues Wiener Tagblatt vom 20. August 1936, S. 2–3.
- Krenek, Ernst (1937): Was erwartet der Komponist von der Musikerziehung?, in: Société d'Éducation Musicale (Hg.): L'éducation musicale trait d'union entre les peuples: rapports et discours sur l'éducation musicale dans les divers pays, Prague: Orbis, S. 18–21.
- Krettenauer, Thomas (1999): „Mãe velha“ (Alte Mutter). Eine musikalische Liebeserklärung von Cesaria Évora, in: Musik und Unterricht. Zeitschrift für Musikpädagogik, Heft 55, S. 52–59.
- Krettenauer, Thomas (2004): Mit 5 Tönen um den Globus. Ideen und Materialangebote für eine pentatonische Entdeckungsreise im Unterstufenunterricht, in: Musik und Unterricht. Zeitschrift für Musikpädagogik, Heft 74, S. 28–33.
- Krettenauer, Thomas (2005): Musikalischer Botschafter. Ein Porträt des senegalesischen Musikers und UNESCO-Musikpreisträgers Youssou N'Dour, in: Musik und Unterricht. Zeitschrift für Musikpädagogik, Heft 78, S. 44–51.
- Krettenauer, Thomas (2007): Singende Storyteller. Griots in Westafrika: ein privilegierter Berufsstand im Wandel der Zeit, in: Musik und Unterricht. Zeitschrift für Musikpädagogik, Heft 87, S. 32–45.
- Kröhne, Annette (2002): Erokamano. Religiöse Lieder aus Kenia, Oldershausen: Lugert.
- Kruse, Jan (2015): Qualitativ Interviewforschung. Ein integrativer Ansatz (= Grundlagen-texte Methoden), 2. überarbeitete und ergänzte Auflage, Weinheim u. a.: Beltz Juventa.
- Kruse, Matthias (1992): „Frisch gesungen!“: Studien zur Geschichte des Schulmusikbuches in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts, Teil 1 und Teil 2, (= Musikwissenschaft, Bd. 4), [Diss.], Münster u. a.: Lit.
- Kruse, Matthias (2003): Zu den Zielen, Chancen und Grenzen interkulturellen Musiklernens, in: Kruse, Matthias (Hg.): Interkultureller Musikunterricht (= Musikpraxis in der Schule, Bd. 7), Kassel: Bosse, S. 7–16.
- Kruse, Matthias (2005): Art. Interkulturelle Musikpädagogik, in: Lexikon der Musikpädagogik, hg. von Siegmund Helms / Reinhard Schneider / Rudolf Weber, Kassel: Bosse, S. 119–120.

- Kubaneck, Angelika (1987): Dritte Welt im Englischlehrbuch der Bundesrepublik Deutschland: Aspekte der Darstellung und Vermittlung (= Eichstätter Beiträge, Bd. 23: Abteilung Sprache und Literatur, Bd. 7), Regensburg: Pustet.
- Kubik, Gerhard (1973): Verstehen in afrikanischen Musikkulturen, in: Faltin, Peter / Reinicke, Hans-Peter (Hg.): Musik und Verstehen. Aufsätze zur semiotischen Theorie, Ästhetik und Soziologie der musikalischen Rezeption, Köln: Volk, S. 171–188.
- Kubik, Gerhard (1988) (Hg.): Zum Verstehen afrikanischer Musik. Ausgewählte Aufsätze (= Reclams Universal-Bibliothek, Bd. 1251), Leipzig: Reclam.
- Kubik, Gerhard (1994a): Art. Afrika südlich der Sahara. I. Geschichte: Von den Anfängen bis zum späten 19. Jahrhundert, in: Die Musik in Geschichte und Gegenwart. Allgemeine Enzyklopädie der Musik, hg. von Ludwig Finscher, Sachteil, Bd. 1, 2. Auflage, Kassel u. a.: Bärenreiter, Stuttgart u. a.: Metzler, Sp. 49–75.
- Kubik, Gerhard (1994b): Art. Afrika südlich der Sahara. III. Systematischer Teil. (Phänomenologie, theoretische Begriffswelt). I. Musik und Tanz, in: Die Musik in Geschichte und Gegenwart. Allgemeine Enzyklopädie der Musik, hg. von Ludwig Finscher, Sachteil, Bd. 1, 2. Auflage, Kassel u. a.: Bärenreiter, Stuttgart u. a.: Metzler, Sp. 96–98.
- Kubik, Gerhard (1994c): Art. Afrika südlich der Sahara. V. Urbane Musik des 20. Jahrhunderts, in: Die Musik in Geschichte und Gegenwart. Allgemeine Enzyklopädie der Musik, hg. von Ludwig Finscher, Sachteil, Bd. 1, 2. Auflage, Kassel u. a.: Bärenreiter, Stuttgart u. a.: Metzler, Sp. 170–191.
- Kubik, Gerhard (2004): Einführung in das Studium von Musik und Tanz in Afrika, in: Kubik, Gerhard (Hg.): Zum Verstehen afrikanischer Musik. Aufsätze, 2. Auflage, Wien: Lit, S. 8–51.
- Kubik, Gerhard (2009): Das „Eigene“ und das „Fremde“, in: Blomann, Ulrich J. / Heßler, Hans-Joachim (Hg.): Rastlose Brückenbauerin: Festschrift zum 80. Geburtstag von Ilse Storb, Duisburg: NonEM, S. 197–214.
- Kuckartz, Udo (2018): Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung (= Grundlagentexte Methoden), 4. Auflage, Weinheim u. a.: Beltz Juventa.
- Kuckertz, Erwin (1971): Gedanken zu einer Studienreform, in: Krützfeldt, Werner (Hg.): Didaktik der Musik 1970. Vorträge und Referate im Zusammenhang mit der 17. Bundestagung des Arbeitskreises für Schulmusik und allgemeine Musikpädagogik, Hamburg: Erziehung und Wissenschaft, Wolfenbüttel u. a.: Mössler, S. 49–65.
- Kuckertz, Josef (1978): Zur Vermittlung musikethnologischer Ergebnisse im Musikunterricht, in: Gieseler, Walter / Klinkhammer, Rudolf (Hg.): Musikwissenschaft und Musiklehrerausbildung. Inhaltliche, bildungspolitische und institutionelle Perspektiven. Dokumentation einer Wissenschaftlichen Tagung der Bundesfachgruppe Musikpädagogik vom 29.9. bis 2.10.1977 in der Justus-Liebig-Universität Gießen (= Forschung in der Musikerziehung 1978), Mainz u. a.: Schott, S. 173–175.
- Kuckertz, Josef (1980): Einleitung, in: Außereuropäische Musik in Einzeldarstellungen. Mit einer Einleitung von Josef Kuckertz sowie weiterführende Literatur und Diskographie von Rüdiger Schumacher (= edition MGG, Bd. 4330), München u. a.: Deutscher Taschenbuch-Verlag, S. 13–35.

- Kuckertz, Josef (1981): Musik in Asien I. Indien und der Vordere Orient. Für die Sekundar- und Studienstufe (= Musik aktuell. Analysen, Beispiele, Kommentare, Bd. 3), Kassel u. a.: Bärenreiter.
- Kudrass, Eva (2009): Franz Boas und die kulturgeschichtliche Ethnologie in Deutschland, in: Schmuhl, Hans-Walter (Hg.): Kulturrelativismus und Antirassismus. Der Anthropologe Franz Boas (1858–1942) (= Kultur und soziale Praxis), Bielefeld: transcript, S. 141–162.
- Kühn, Clemens (2009): Musik als Kunst. Unzeitgemäße Thesen zu einem zeitgemäßen Musikunterricht?, in: Diskussion Musikpädagogik 41, 1. Quartal, S. 3–4.
- Kugler, Michael (2000): Die Methode Jaques-Dalcroze und das Orff-Schulwerk. Elementare Musikübung. Bewegungsorientierte Konzeptionen der Musikpädagogik (= Beiträge zur Geschichte der Musikpädagogik, Bd. 9), Habil., Frankfurt a. M. u. a.: Lang.
- Kugler, Michael (2004): Bewegung und Musik, in: Helms, Siegmund / Schneider, Reinhard / Weber, Rudolf (Hg.): Kompendium der Musikpädagogik, 3. Auflage, Kassel: Bosse, S. 223–240.
- Kwakwa, Patience A. (2015): Kwabena Nketia and The Creative Arts: The Genesis of the School of Music and Drama, and the Formation of the Ghana Dance Ensemble, in: Ampene, Kwasi (Hg.): Discourses in African Musicology. J. H. Kwabena Nketia. Festschrift, Ann Arbor: Michigan Publishing, S. 480–506.
- Laade, Wolfgang (1958): Vom Schießbogen zum Konzertflügel, in: Kontakte. Zeitschrift für musikalisches Leben in der Jugend, Heft 5, S. 243–245.
- Laade, Wolfgang (1959): Vom klingenden Stab zur Laute, in: Kontakte. Zeitschrift für musikalisches Leben in der Jugend, Heft 1, S. 42–43.
- Laade, Wolfgang (1960): Kuriose Musikinstrumente, in: Kontakte. Zeitschrift für musikalisches Leben in der Jugend, Heft 3, S. 150–152.
- Laade, Wolfgang (1961): Vom Heulrohr zur Trompete (Hörner, Trompeten, Posaunen), in: Kontakte. Zeitschrift für musikalisches Leben in der Jugend, Heft 4, S. 199–202.
- Laade, Wolfgang (1964): Musizierende Werkzeuge und getanzte Arbeit, in: Kontakte. Zeitschrift für musikalisches Leben in der Jugend, Heft 3, S. 145–147.
- Laade, Wolfgang (1971): Musik in Afrika. Der Kontinent und seine Menschen, in: Musik und Bildung. Zeitschrift für Theorie und Praxis der Musikerziehung, Jg. 3 (62), Heft 10, S. 482–492.
- Laade, Wolfgang (1973): Notizen zum Problem der afrikanischen Schulmusik, in: Musik und Bildung. Zeitschrift für Theorie und Praxis der Musikerziehung, Heft 10, S. 523–525.
- Lachmann, Robert (1931): Die Musik der außereuropäischen Natur- und Kulturvölker, in: Bücken, Ernst (Hg.): Handbuch der Musikwissenschaft, Wildpark-Potsdam: Athenaion, S. 1–34.
- Läpple, Christian (1981): Afrikanische Musik in den Massenmedien – Ein Weg zur Popularisierung?, in: Jazzforschung, Jg. 13, S. 129–137.
- Lehmann, Siegfried (1982): Im Rhythmus der Völker. Lied und Spiel für die Mittelstufe (= Edition Merseburger, Bd. 1662), Kassel: Merseburger.

- Lehmann-Wermser, Andreas (2011): Aufgaben in Schulbüchern für den Musikunterricht – und was die Gegenwart mit der Geschichte zu tun hat, in: Matthes, Eva / Schütze, Sylvia (Hg.): Aufgaben im Schulbuch (= Beiträge zur historischen und systematischen Schulbuchforschung), Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 331–339.
- Lehmann-Wermser, Andreas / Niessen, Anne (2004): Die Gegenüberstellung von Theorie und Praxis als irreführende Perspektive in der (Musik-)Pädagogik, in: Kaiser, Hermann Josef (Hg.): Musikpädagogische Forschung in Deutschland. Dimensionen und Strategien (= Musikpädagogische Forschung, Bd. 24), Essen: Die Blaue Eule, S. 131–162.
- Lehr, Wilhelm sen. / Lehr, Wilhelm jun. (1985): Südamerikanische Musik – weitaus mehr, als ein musikpädagogischer Modetrend! Die Behandlung außereuropäischer Musikkulturen im Unterricht, in: Zeitschrift für Musikpädagogik, Jg. 10, Heft 32, S. 21–32.
- Lehr, Wilhelm sen. / Lehr, Wilhelm jun. (1986): „Black Music“ – ein „heißes“ Thema für den Musikunterricht?, in: Zeitschrift für Musikpädagogik, Jg. 11, Heft 35, S. 13–19.
- Lemke, Dietrich (1986): Art. Lernziel, in: Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, hg. von Dieter Lenzen, Bd. 3: Ziele und Inhalte der Erziehung und des Unterrichts, hg. von Hans-Dieter Haller und Hilbert Meyer, Stuttgart: Klett-Cotta, S. 537–546.
- Lemmermann, Heinz (1977): Musikunterricht. Hinweise – Bemerkungen – Erfahrungen – Anregungen (= Didaktische Grundrisse), Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Lemmermann, Heinz (1984): Kriegserziehung im Kaiserreich: Studien zur politischen Funktion von Schule und Schulmusik 1890–1918, Bd. 1: Darstellung und Bd. 2: Dokumentation, Lilienthal: Eres.
- Lemmermann, Heinz (1985): Politik in Liederbüchern, in: Pöggeler, Franz (Hg.): Politik im Schulbuch (= Bundeszentrale für politische Bildung, Bd. 231), Ulm: Spiegel, S. 192–234.
- Leuenberger, Hans (1958): Die Musik im Leben der Völker: Sprechende Trommeln in Afrika, in: Kontakte. Zeitschrift für musikalisches Leben in der Jugend, Heft 4, S. 191–193.
- Lomax, Alan (1972): Allen Kulturen gleiches Recht, in: Die Welt der Musik. The World of Music. Le Monde de la Musique, Jg. 14, Heft 2, S. 3–17.
- Louven, Christoph / Ritter, Aileen (2012): Hargreaves' „Offenohrigkeit“ – Ein neues, softwarebasiertes Forschungsdesign, in: Knigge, Jens / Niessen, Anne (Hg.): Musikpädagogisches Handeln: Begriffe, Erscheinungsformen, politische Dimensionen. Music Education: Concepts, Practices, and Political Dimensions (= Musikpädagogische Forschung. Research in Music Education, Bd. 33), Essen: Die Blaue Eule, S. 275–299.
- Lück, Alexander (1996): Erfahrungen mit dem Projekt „Afrikanische Musik in Berliner Schulen“, in: Böhle, Reinhard C. (Hg.): Aspekte und Formen Interkultureller Musikerziehung: Beiträge vom 2. Symposium zur Interkulturellen Ästhetischen Erziehung an der Hochschule der Künste Berlin, Frankfurt a. M.: Verlag für Interkulturelle Kommunikation, S. 52–68.
- Lüderwaldt, Andreas (1990): „Laszive Lieder“, „Kunst des Kontrapunkts“ und „Negermusik“. Vom Umgang mit fremder Musik, in: Musik & Bildung. Praxis Musikerziehung, Jg. 22, Heft 9/10, S. 537–543.

- Lüderwaldt, Andreas (1993): Wir warten auf das Essen. Ein chinesischer Stäbchentanz. *Eine interkulturelle Übung für die Grundschule*, in: Musik und Unterricht. Zeitschrift für Musikpädagogik, Jg. 4, Heft 22, S. 8–10.
- Lugert, Wulf Dieter (1998): Alane, in: Praxis des Musikunterrichts. Die Grünen Hefte, Heft 55, S. 10–20.
- Lugert, Wulf Dieter (2005): Der Löwe schläft heut Nacht. Die Geschichte eines Welthits, in: Praxis des Musikunterrichts. Die Grünen Hefte, Heft 81, S. 28–35.
- Lugert, Wulf Dieter / Neumann, Friedrich (1994): DEEP FOREST meets HIGH TECH Sweet Lullaby (Deep Forest), in: Die Grünen Hefte. Zeitschrift für die Praxis des Musikunterrichts, Heft 40, S. 8–14.
- Machnik, Katharine (2009a): Art. Dritte Welt, in: Arndt, Susan / Hornscheidt, Antje (Hg.): Afrika und die deutsche Sprache. Ein kritisches Nachschlagewerk, 2. Auflage, Münster: Unrast, S. 107–111.
- Machnik, Katharine (2009b): Art. Schwarzafrika, in: Arndt, Susan / Hornscheidt, Antje (Hg.): Afrika und die deutsche Sprache. Ein kritisches Nachschlagewerk, 2. Auflage, Münster: Unrast, S. 204–205.
- Mack, Dieter (1993): Indonesien – Erfahrungen mit einem Musikerziehungsprojekt, in: Musik und Unterricht. Zeitschrift für Musikpädagogik, Jg. 4, Heft 22, S. 42–46.
- Mager, Robert F. (1965): Lernziele und Unterricht. Aus dem Amerikanischen übertragen von Helga Thomas und Hermann Rademacker aus der Arbeitsgruppe Programmierter Unterricht des Seminars für Erziehungswissenschaft der Universität Hamburg (= Beltz-Bibliothek, Bd. 2), Weinheim u. a.: Beltz.
- Mahdi, Salah (1967): Preparing the Music Teacher to Use the Music of His Own Culture, in: The University of Michigan, School of Music (Hg.): International Seminar on Teacher Education in Music (August 8–18, 1966), Ann Arbor: The University of Michigan, S. 213–216.
- Maierhofer, Lorenz (2001): Hambani Kahle. Ein stimmungsvoller Lichtertanz zur Adventszeit, in: mip-journal. Unterrichtspraxis – Information – Fortbildung, Heft 2, S. 22–25.
- Maierhofer, Lorenz (2011): Wake up, Africa. 16 Chorstücke für gemischten Chor SATB (= Helbling choral collections), Innsbruck u. a.: Helbling.
- Malmberg, Isolde (2013): Zeigen – Tun – Recherchieren – Feiern. Methodische Herzstücke einer Welt-Musik-Pädagogik, in: Alge, Barbara / Krämer, Oliver (Hg.): Beyond Borders: Welt – Musik – Pädagogik. Musikpädagogik und Ethnomusikologie im Diskurs (= Forum Musikpädagogik: Berliner Schriften, Bd. 116), Augsburg: Wißner, S. 223–240.
- Marienfeld, Wolfgang (1976): Schulbuchanalyse und Schulbuchrevision: Zur Methodenproblematik, in: Internationales Jahrbuch für Geschichts- und Geographie-Unterricht, Bd. 17, S. 47–58.
- Markert, Malte (2018): „Musikverstehen“ zwischen Hermeneutik und Posthermeneutik. Untersuchungen aus historischer und pädagogischer Perspektive (= Klangfiguren. Studien zur Historischen Musikwissenschaft, Bd. 4), Würzburg: Königshausen & Neumann.

- Marmer, Elina (2013): Rassismus in deutschen Schulbüchern am Beispiel von Afrikabil-
dern, in: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik,
Jg. 36, Heft 2, S. 25–31.
- Marmer, Elina ([2014]): IMAFREDU Kurzexposé, S. 1–6 [Online unter: <https://www.elina-marmer.com/wp-content/uploads/2014/02/Expose-de.pdf> (20.12.2018)].
- Marmer, Elina (2015a): „Rassismuskritische Bildung“ im Lehramtsstudium. Aus den Lern-
tagebüchern des Seminars, in: Marmer, Elina / Sow, Papa (Hg.): Wie Rassismus aus
Schulbüchern spricht. Kritische Auseinandersetzung mit „Afrika“-Bildern und
Schwarz-Weiß-Konstruktionen in der Schule – Ursachen, Auswirkungen und Hand-
lungsansätze für die pädagogische Praxis, Weinheim u. a.: Beltz Juventa, S. 160–181.
- Marmer, Elina (2015b): „Das ... das ... das ist demütigend“. Schülerinnen und Schüler af-
rikanischer Herkunft über Rassismus in Schulbüchern und im Klassenraum, in: Mar-
mer, Elina / Sow, Papa (Hg.): Wie Rassismus aus Schulbüchern spricht. Kritische Aus-
einandersetzung mit „Afrika“-Bildern und Schwarz-Weiß-Konstruktionen in der
Schule – Ursachen, Auswirkungen und Handlungsansätze für die pädagogische Praxis,
Weinheim u. a.: Beltz Juventa, S. 130–147.
- Marmer, Elina / Marmer, Dalia / Hitomi, Leona / Sow, Papa (2011): Racism and the Image
of Africa in German Schools and Textbooks, in: The International Journal of Diversity
in Organizations, Communities & Nations, Jg. 10, Heft 5, S. 1–11.
- Marmer, Elina / Sow, Papa (2013): African History Teaching in Contemporary German
Textbooks: From Biased Knowledge to Duty of Remembrance, in: Yesterday & Today,
No. 10, S. 49–76.
- Marmer, Elina / Sow, Papa (Hg.) (2015): Wie Rassismus aus Schulbüchern spricht. Kriti-
sche Auseinandersetzung mit „Afrika“-Bildern und Schwarz-Weiß-Konstruktionen in
der Schule – Ursachen, Auswirkungen und Handlungsansätze für die pädagogische Pra-
xis, Weinheim u. a.: Beltz Juventa.
- Marmer, Elina / Sow, Papa / Ziai, Aram (2015): Der ‚versteckte‘ Rassismus – „Afrika“ im
Schulbuch, in: Marmer, Elina / Sow, Papa (Hg.): Wie Rassismus aus Schulbüchern
spricht. Kritische Auseinandersetzung mit „Afrika“-Bildern und Schwarz-Weiß-Kon-
struktionen in der Schule – Ursachen, Auswirkungen und Handlungsansätze für die
pädagogische Praxis, Weinheim u. a.: Beltz Juventa, S. 110–129.
- Marmer, Elina / Ziai, Aram (2015): Racism in the teaching of ‘development’ in German
secondary school textbooks, in: Critical Literacy: Theories and Practices, Jg. 9, Heft 2, S.
64–84 [Online unter: <http://criticalliteracy.freehostia.com/index.php?journal=criticalliteracy&page=article&op=view&path%5B%5D=165&path%5B%5D=141>
(15.2.2019)].
- Matare, Joseph (1992): Tawanda. Wie ein afrikanisches Kind Musik und Musikinstrumente
kennenlernt. Music and Musical Instruments in the Life of an African Child, hg. von
Katharina Herzog und Thüning Bräm, Zürich: Hug & Co.
- Matthes, Eva (2004): Die Vermittlung von Stereotypen und Feindbildern in Schulbüchern
– allgemeine Überlegungen und ausgewählte Beispiele anhand der Darstellung der
Schwarzafrikaner in deutschen Geographieschulbüchern vom Wilhelminischen Kaiser-
reich bis in die 70er Jahre des 20. Jahrhunderts, in: Matthes, Eva / Heinze, Carsten (Hg.):

- Interkulturelles Verstehen und kulturelle Integration durch das Schulbuch? Die Auseinandersetzung mit dem Fremden (= Beiträge zur historischen und systematischen Schulbuchforschung), Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 231–249.
- Matthes, Eva / Schütze, Sylvia (2014): Methodologie und Methoden der Schulbuch- und Lehrmittelforschung – Einleitung, in: Knecht, Petr / Matthes, Eva / Schütze, Sylvia / Aamotsbakken, Bente (Hg.) (2014): Methodologie und Methoden der Schulbuch- und Lehrmittelforschung. Methodology and Methods of Research on Textbooks and Educational Media (= Beiträge zur historischen und systematischen Schulbuchforschung), Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 9–18.
- Matz, Peter (2012): Opela – We are here to sing. 13 afrikanische Chorlieder aus Namibia für gemischten Chor SATB a cappella (= Helbling choral collections), Innsbruck u. a.: Helbling.
- Mayerl, Klaus (2002): Rezension zu Reh, Veronika te / König, Wolfgang (1998): Mtoto Boga. Das Kürbiskind. Ein Märchen aus Afrika, Regensburg: ConBrio, in: mip-journal. Die Praxis-Zeitschrift für den Musikunterricht, Heft 4, S. 72.
- Mayring, Philipp (2015): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken, 12., überarbeitete Auflage, Weinheim u. a.: Beltz.
- Mazurowicz, Ulrich (2007): Außereuropäische Musik im Unterricht, in: Institut für Musikpädagogik Frankfurt am Main (Hg.): Zielstringenz in der Musikpädagogik. Zum Gedenken an Sigrid Abel-Struth (1924–1987) (= Musikpädagogische Impulse, Bd. 9), Fernwald: Muth, S. 165–174.
- Mecheril, Paul (2003): Kulturelle Identität – Anmerkungen zur pädagogischen Brauchbarkeit einer Perspektive, in: Schulverwaltung Spezial, Nr. 3, S. 11–13.
- Mecheril, Paul (2010): Migrationspädagogik. Hinführung zu einer Perspektive, in: Mecheril, Paul / Castro Varela, María do Mar / Dirim, İnci / Kalpaka, Annita / Melter, Claus (Hg.): Migrationspädagogik (= Bachelor | Master), Weinheim u. a.: Beltz, S. 7–22.
- Mecheril, Paul (2016): Migrationspädagogik – ein Projekt, in: Mecheril, Paul (Hg.): Handbuch Migrationspädagogik (= Pädagogik), Weinheim u. a.: Beltz, S. 8–30.
- Menck, Peter (2014): Schulbuchforschung – Anmerkungen zu ihrer Methodik, in: Knecht, Petr / Matthes, Eva / Schütze, Sylvia / Aamotsbakken, Bente (Hg.) (2014): Methodologie und Methoden der Schulbuch- und Lehrmittelforschung. Methodology and Methods of Research on Textbooks and Educational Media (= Beiträge zur historischen und systematischen Schulbuchforschung), Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 333–343.
- Mendivil, Julio (2012): Transkulturalität revisited: Kritische Überlegungen zu einem neuen Begriff der Kulturforschung, in: Binas-Preisendörfer, Susanne / Unseld, Melanie (Hg.): Transkulturalität und Musikvermittlung. Möglichkeiten und Herausforderungen in Forschung, Kulturpolitik und musikpädagogischer Praxis (= Musik und Gesellschaft, Bd. 33), Frankfurt a. M. u. a.: Lang, S. 43–61.
- Merkt, Irmgard (1983): Deutsch-türkische Musikpädagogik in der Bundesrepublik. Ein Situationsbericht, Berlin: Express.
- Merkt, Irmgard (1993a): Das Eigene und das Fremde – Zur Entwicklung interkultureller Musikerziehung, in: Böhle, Reinhard C. (Hg.): Möglichkeiten der Interkulturellen Äs-

- thetischen Erziehung in Theorie und Praxis. Beiträge vom 1. Symposium zur Interkulturellen Ästhetischen Erziehung an der Hochschule der Künste Berlin, Frankfurt a. M.: Verlag für Interkulturelle Kommunikation, S. 141–151.
- Merkt, Irmgard (1993b): Interkulturelle Musikerziehung, in: Musik und Unterricht. Zeitschrift für Musikpädagogik, Jg. 4, Heft 22, S. 4–7.
- Merkt, Irmgard (1994): Art. Interkulturelle Erziehung, in: Neues Lexikon der Musikpädagogik: Sachteil, hg. von Siegmund Helms / Reinhard Schneider / Rudolf Weber, [3. Auflage], Kassel: Bosse, S. 122–123.
- Merkt, Irmgard (1998): Das Orff-Instrumentarium: Einfach exotisch! Zur Entstehungsgeschichte des Instrumentariums zum Orff-Schulwerk, in: Musik und Unterricht. Zeitschrift für Musikpädagogik, Jg. 9, Heft 50, S. 38–43.
- Merkt, Irmgard (2001): Musikerziehung interkulturell. Ausländer- und Einwanderungspolitik, in: Musik in der Schule. Zeitschrift für Theorie und Praxis des Musikunterrichts, Heft 4, S. 4–7.
- Merkt, Irmgard (2004): Multikulti und Musikpädagogik. Eine Bestandsaufnahme am Beispiel der Musik der Türkei, in: Institut für Neue Musik und Musikerziehung Darmstadt (Hg.): welt@musik – Musik interkulturell. Schlaglichter, Aufbruch – Umbruch, Zeiten – Räume, Modelle, Nähe – Ferne (=Veröffentlichungen des Instituts für Neue Musik und Musikerziehung Darmstadt, Bd. 44), Mainz u. a.: Schott, S. 328–336.
- Merkt, Irmgard (2019): Musik – Vielfalt – Integration – Inklusion. Musikdidaktik für die eine Schule (= ConBrio Fachbuch, Bd. 19), Regensburg: ConBrio.
- Merriam, Alan P. (1964): *The Anthropology of Music*, [Evanston, Ill.]: Northwestern University Press.
- Meueler, Erhard (1971): Der Themenbereich „Dritte Welt / Entwicklung / Entwicklungspolitik / Entwicklungshilfe“ in Lehrplänen und Schulbüchern des Religionsunterrichts (= Schule und Dritte Welt: Texte und Materialien – Anregungen für den Unterricht, Bd. 27), Bonn: Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit.
- Meueler, Erhard / Schade, K. Friedrich (Hg.) (1977): Dritte Welt in den Medien der Schule. Analyse und Konstruktion von Unterrichtsmedien (= Bundeszentrale für Politische Bildung, Bd. 106), Stuttgart u. a.: Kohlhammer.
- Meyberg, Wolfgang (1990): Afrikanisches Trommeln. Aspekte einer körperorientierten Musikpädagogik, in: Pütz, Werner (Hg.): Musik und Körper (= Musikpädagogische Forschung, Bd. 11), Essen: Die Blaue Eule, S. 198–204.
- Meyberg, Wolfgang (1997): Mbira – die Entdeckung der leisen Töne, in: Musik & Bildung. Praxis Musikunterricht, Jg. 29 (88), Heft 1, S. 30–33.
- Meyer, Hilbert (2007): Leitfaden Unterrichtsvorbereitung, Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Meyers, Peter (1976): Methoden zur Analyse historisch-politischer Schulbücher, in: Schallenberger, E. Horst (Hg.): Studien zur Methodenproblematik wissenschaftlicher Schulbucharbeit (= Pädagogische Informationen – Provokative Impulse, Bd. 7) (= Zur Sache Schulbuch, Bd. 5), Kastellaun: Henn, S. 47–73.
- Michaelis, Lili (1938): Die Idee der ästhetischen Erziehung und ihre Bedeutung für die Musikerziehung und Musikpraxis, Diss., Heidelberg: Universität.

- Mies, Paul (1928): Die Schallplatte im Musikunterricht, in: Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht in Berlin (Hg.): Musikpädagogische Gegenwartsfragen. Eine Übersicht über die Musikpädagogik vom Kindergarten bis zur Hochschule. Vorträge der VI. Reichsschulmusikwoche in Dresden, Leipzig: Quelle & Meyer, S. 254–256.
- Monts, Lester P. (2015): Preface, in: Ampene, Kwasi (Hg.): Discourses in African Musicology. J. H. Kwabena Nketia. Festschrift, Ann Arbor: Michigan Publishing, S. 10–13.
- Moritz, Ulrich (2010): Trommel-Praxis. Modelle für schulpraktisches Trommeln. Workshop 2. Wassolonka – Djembe im 12/8-Takt, in: mip-journal. Die Praxiszeitschrift für den Musikunterricht der 5. bis 10. Jahrgangsstufe/Klasse, Heft 27, S. 36–39.
- Müller, Hartmut (1984): »... daß wieder deutsch werde, was deutsch war.« Kolonialbewegungen nach dem 1. Weltkrieg, in: Hinz, Manfred O. / Patemann, Helgard / Meier, Arnim / Ganslmayr, Herbert / Müller, Hartmut (Hg.): Weiss auf schwarz: 100 Jahre Einmischung in Afrika. Deutscher Kolonialismus und afrikanischer Widerstand (= Elefanten Press, Bd. 135: ein Bilder-Lese-Buch), Berlin: Elefanten Press, S. 127–131.
- Müller-Innig, Ursula (1999): „Die fremde Welt, das bin ich“. Widerspruch bringt manches auf den Weg – Begegnungen mit Afrika und seiner Musik [Teil 1], in: Musik & Bildung. Praxis Musikunterricht, Jg. 31, Heft 6, S. 76–77.
- Müller-Innig, Ursula (2000a): „Die fremde Welt, das bin ich“. Teil 2 des Berichts aus Heft 6/99, in: Musik & Bildung. Praxis Musikunterricht, Jg. 32, Heft 1, S. 72–73.
- Müller-Innig, Ursula (2000b): „Die fremde Welt, das bin ich“. Dritter und letzter Teil des Berichts aus Heft 6/99, in: Musik & Bildung. Praxis Musikunterricht, Jg. 32, Heft 2, S. 71.
- Münzenmaier, Klaus / Rothaug, Elisabeth (2005): Ein Musical-Projekt des Ignaz-Taschner-Gymnasiums Dachau, in: Praxis des Musikunterrichts. Die Grünen Hefte, Heft 82, S. 26–29.
- Münzmay, Andreas (2009): Afro Blue, in: Musik und Unterricht. Zeitschrift für Musikpädagogik, Heft 94, S. 10–15.
- Muralt, Daniel (1987): McCoy Tyner: Walk Spirit, Talk Spirit, in: Populäre Musik im Unterricht, Heft 20, S. 27–30.
- Nettl, Bruno (1964): Record Reviews. The Demonstration Collection of E. M. von Hornbostel and the Berlin Phonogramm-Archiv, in: Ethnomusicology. Journal of the society for ethnomusicology, Jg. 8, Nr. 2, S. 203–205.
- Nettl, Bruno (1975): Ethnomusicology Today, in: Die Welt der Musik. The World of Music. Le Monde de la Musique, Jg. 17, Heft 4, S. 11–15.
- Nettl, Bruno (2000): An Ethnomusicologist Contemplates Universals in Musical Sound and Musical Culture, in: Brown, Steven / Merker, Björn / Wallin, Nils L. (Hg.): The Origins of Music [consists of papers given at a workshop on the origins of music held in Fiesole, Italy, May 1997, the first series called Florentine Workshops in Biomusicology], Cambridge, Mass. u. a.: MIT Press, S. 463–472.
- Nettl, Bruno (2005): The Study of Ethnomusicology. Thirty-one Issues and Concepts, New Edition [2. Auflage], Urbana u. a.: University of Illinois Press.
- Nettl, Bruno (2010): Nettl's elephant: On the History of Ethnomusicology, Foreword by Anthony Seeger, Urbana u. a.: University of Illinois Press.

- Nettl, Bruno (2015): *The Study of Ethnomusicology. Thirty-Three Discussions*, Third Edition, Urbana u. a.: University of Illinois Press.
- Nettl, Bruno (2017): Musikwissenschaft und Ethnomusikologie in Mitteleuropa und Amerika um die Jahrhundertmitte: Erfahrungen und Kommentare, in: Auhagen, Wolfgang / Schipperges, Thomas / Schmidt, Dörte / Sponheuer, Bernd (Hg.): *Musikwissenschaft – Nachkriegskultur – Vergangenheitspolitik. Interdisziplinäre wissenschaftliche Tagung der Gesellschaft für Musikforschung* Freitag 20. und Samstag 21. Januar 2012 (= *Mannheimer Manieren musik + musikforschung*, Bd. 4), Hildesheim u. a.: Olms, S. 325–338.
- Neumann, Friedrich (1988): Die Anfänge auf dem E-Baß (Teil 8): Baß – afrikanisch, in: *Populäre Musik im Unterricht*, Heft 22, S. 36–39.
- Neumann, Friedrich (2010): Dumm gelaufen. Die Verwertung eines Popsongs am Beispiel von „Mbube“ („Der Löwe“), in: *Musik & Bildung. Zeitschrift für Musik in den Klassen* 5–13, Jg. 42 (101), Heft 2, S. 34–41.
- Neumann, Friedrich (2020): Was macht eigentlich ... Volker Schütz?, in: *musikunterricht aktuell. Zeitschrift des Bundesverbandes Musikunterricht*, Jg. 6, Heft 12, S. 37–39.
- Neumann, Friedrich / Ohligschläger, Bettina (2010): Shosholoza. Die südafrikanische Sport-Hymne, in: *Musik in der Grundschule. Zeitschrift für den Musikunterricht in den Klassen* 1–6, Jg. 14, Heft 1, S. 12–15.
- Neumann, Friedrich / Schnelle, Frigga (2010): Editorial, in: *Musik in der Grundschule. Zeitschrift für den Musikunterricht in den Klassen* 1–6, Jg. 14, Heft 1, S. 1.
- Niessen, Anne (2011): Die Rolle der Theorie im qualitativen empirischen Forschungsprozess, in: *Diskussion Musikpädagogik* 49, S. 39–43.
- Niessen, Anne / Lehmann-Wermser, Andreas / Knigge, Jens / Lehmann, Andreas C. (2008): Entwurf eines Kompetenzmodells ‚Musik wahrnehmen und kontextualisieren‘, in: *Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik. Sonderedition: Bildungsstandards und Kompetenzmodelle für das Fach Musik?*, S. 3–33 [Online-Zeitschrift: <http://www.zfkm.org/sonder08-niessenetal.pdf> (1.3.2017)].
- Nikiprowetzky, Tolia (1967): Der Rundfunk und die afrikanische Musik, in: *Die Welt der Musik. The World of Music. Le Monde de la Musique*, Jg. 9, Heft 3, S. 18–26.
- Nketia, Joseph H. Kwabena (1967a): Music Education in African Schools: A Review of the Position in Ghana, in: *The University of Michigan, School of Music (Hg.): International Seminar on Teacher Education in Music (August 8–18, 1966)*, Ann Arbor: The University of Michigan, S. 231–243.
- Nketia, Joseph H. Kwabena (1967b): The Place of Authentic Folk Music in Education, in: *Music Educators Journal*, Vol. 54, Heft 3, S. 40–42, 129–133.
- Nketia, Joseph H. Kwabena (1970): Music Education in Africa and the West: We Can Learn from Each other, in: *Music Educators Journal*, Vol. 57, Heft 3, S. 48–55.
- Nketia, Joseph H. Kwabena (1971): Vorwort, in: Amoaku, William Komla (Ed.): *Orff-Schulwerk in the African tradition: African Songs and Rhythms for Children. A Selection from Ghana*, Mainz u. a.: Schott, S. 2 (Vorwort) und 3 (Preface).
- Nketia, Joseph H. Kwabena (1974): *The Music of Africa*, New York: W. W. Norton & Corp.

- Nketia, Joseph H. Kwabena (1975): Musikerziehung in Afrika und im Westen [ins Deutsche übersetzt von Gertrud Marbach], in: Musik und Bildung. Zeitschrift für Theorie und Praxis der Musikerziehung, Jg. 7 (66), Heft 1, S. 7–11.
- Nketia, Joseph H. Kwabena (1978): New Perspectives in Music Education, in: International Music Education: ISME Yearbook, Heft 5, S. 104–111.
- Nketia, Joseph H. Kwabena (1979): Die Musik Afrikas. Ins Deutsche übertragen von Claus Raab (= Taschenbücher zur Musikwissenschaft, Bd. 59), Wilhelmshaven: Heinrichshofen.
- Nketia, Joseph H. Kwabena (1987a): Musik in afrikanischen Kulturen, in: Stockmann, Erich (Hg.): Musikkulturen in Afrika. Mit 90 Abbildungen und 37 Notenbeispielen, Berlin: Neue Musik, S. 9–43.
- Nketia, Joseph H. Kwabena (1987b): Zur Geschichtlichkeit der Musik in Afrika, in: Stockmann, Erich (Hg.): Musikkulturen in Afrika. Mit 90 Abbildungen und 37 Notenbeispielen, Berlin: Neue Musik, S. 44–61.
- Nketia, Joseph H. Kwabena (1988): Exploring Intercultural Dimensions of Music in Education, in: International Music Education: ISME Yearbook, Heft 15, S. 96–106.
- Nketia, Joseph H. Kwabena (Hg.) (1999): A Guide for the Preparation of Primary School African Music Teaching Manuals, published for UNESCO, Accra: Afram.
- Noll, Günter (2005): Art. Musische Bildung/Musische Erziehung, in: Lexikon der Musikpädagogik, hg. von Siegmund Helms / Reinhard Schneider / Rudolf Weber, Kassel: Bosse, S. 192–194.
- Nolte, Eckhard (1975) (Hg.): Lehrpläne und Richtlinien für den schulischen Musikunterricht in Deutschland vom Beginn des 19. Jahrhunderts bis in die Gegenwart. Eine Dokumentation (= Musikpädagogik: Forschung und Lehre, Bd. 3), Mainz: Schott.
- Nolte, Eckhard (1985): Zum Stand der musikpädagogischen Theoriebildung, in: Helms, Siegmund / Hopf, Helmuth / Valentin, Erich (Hg.): Handbuch der Schulmusik (= bosse musik paperback, Bd. 6), 3. Auflage, Regensburg: Bosse, S. 39–58.
- Nolte, Eckhard (1998): Musikpädagogik als wissenschaftliche Disziplin – Struktur und Aufgaben, in: Ludwig-Maximilians-Universität München, Gemeinsame Kommission für Fragen der Didaktik durch Alfred Gleißner (Hg.): Bildung für morgen. Zukunftsorientierte Fachdidaktik. Dokumentation des fachdidaktischen Dies academicus am 3.12.1996, München: Ludwig-Maximilians-Universität, S. 168–181.
- Nolte, Eckhard (2020): Anmerkungen zur jüngeren Fachgeschichte, in: Diskussion Musikpädagogik 86, 2. Quartal, S. 8–9.
- Nzewi, Meki (1997a): African Music: Theoretical Content and Creative Continuum. The Culture-Exponent's Definitions, hg. von Volker Schütz, Oldershausen: Institut für Didaktik populärer Musik.
- Nzewi, Meki (1997b): Teaching and Learning of Music in African Cultures, in: Bähr, Johannes / Schütz, Volker (Hg.): Beiträge zur Praxis und Theorie (= Musikunterricht heute, Bd. 2), Oldershausen: Institut für Didaktik populärer Musik, S. 16–34.

- Nzewi, Meki (1999): The Music of Staged Emotions – The Coordinates of Movement and Emotions in African Music Performance, in: Börs, Peter / Schütz, Volker (Hg.): Beiträge zur Praxis und Theorie (= Musikunterricht heute, Bd. 3), Oldershausen: Lugert, S. 192–203.
- Nzewi, O'dyke (2011): „Ich sah einen Vogel auf dem Hof“, in: Musik und Unterricht. Das Magazin für Musikpädagogik, Heft 102, S. 36–39.
- Oberborbeck, Felix (1958a): Art. Kraus, Egon, in: Die Musik in Geschichte und Gegenwart. Allgemeine Enzyklopädie der Musik, hg. von Friedrich Blume, Bd. 7, Kassel u. a.: Bärenreiter, Sp. 1710–1711.
- Oberborbeck, Felix (1958b): Musik in der Lehrerbildung, in: International Society for Music Education (Hg.): Third International Conference on the Role and Place of Music in the Education of Youth and Adults. Troisième Conférence Internationale sur le Rôle et la Place de la Musique dans l'Education de la Jeunesse et des Adults. Dritte Internationale Konferenz über die Aufgaben der Musik in der Erziehung der Jugendlichen und Erwachsenen. Copenhagen 1958. Report. Rapport. Bericht, Darmstadt [Satz und Druck], S. 109–113.
- Ohligschläger, Bettina (2002): Tanzen zu Pata Pata. Ein einfacher Poptanz – ab Klasse 5, in: klasse musik. Praxis Musikunterricht in den Klassen 5 bis 10, Jg. 1, Heft 1, S. 46–50.
- Opitz, Kurt (1967): Grundlegende Erwägungen zum Problem kultureller Wechselwirkungen, in: Deutsche UNESCO-Kommission (Hg.) / Opitz, Kurt (Red.): Der Zugang Jugendlicher zu den Zeugnissen außereuropäischer Kulturen. L'Accès des Jeunes aux Accomplissements des Cultures Non-Européennes. The Introduction of Young People to the Achievements of Non-European Cultures. Bericht über eine internationale Tagung der Deutschen UNESCO-Kommission veranstaltet in Zusammenarbeit mit dem Deutschen Musikrat und dem Internationalen Kunsterzieherverband (INSEA) und der finanziellen Unterstützung der UNESCO vom 7. bis 9. September 1966 in der Heimvolkshochschule Bergneustadt der Friedrich-Ebert-Stiftung, Köln: [Eigenverlag], S. 9–13.
- Orff, Carl (1932a): Elementare Musikübung, Improvisation und Laienschulung, in: Die Musikpflege: Monatsschrift für Musikerziehung, Musikorganisation und Chorgesangwesen, Heft 3, S. 214–224.
- Orff, Carl (1932b): Gedanken über Musik mit Kindern und Laien, in: Die Musik. Organ des Amtes Musik beim Beauftragten des Führers für die Überwachung der gesamten geistigen und weltanschaulichen Schulung und Erziehung der NSDAP, Bd. 24, Heft 9, S. 668–673.
- Orff, Carl (1976): Schulwerk. Elementare Musik (= Carl Orff und sein Werk, Bd. 3), Tutzing: Schneider.
- Organisation der Vereinten Nationen für Erziehung, Wissenschaft und Kultur (1951): Handbuch für die Neugestaltung von Schulbüchern und Lehrmitteln im Sinne einer internationalen Verständigung [Übersetzung aus der französischen Veröffentlichung 1949], Paris: Unesco Publication.
- Orgass, Stefan (1997): Anderen Anderes anders. Musik in (ihren) kommunikativen Kontexten. Sechs Thesen und eine Skizze zu einer Unterrichtsreihe, in: Musik & Bildung. Praxis Musikunterricht, Jg. 29, Heft 5, S. 39–45.

- Osterhammel, Jürgen (2012): Globale Horizonte europäischer Kunstmusik, in: Geschichte und Gesellschaft. Zeitschrift für Historische Sozialwissenschaft, Jg. 38, Heft 1, S. 86–132.
- Ott, Thomas (1979): Zur Begründung der Ziele des Musikunterrichts. Ein Beitrag zum Selbstverständnis der Musikdidaktik, Diss. [maschinenschriftlich], Universität Oldenburg.
- Ott, Thomas (1994): Art. Lernziele/Lehrziele, in: Neues Lexikon der Musikpädagogik: Sachteil, hg. von Siegmund Helms / Reinhard Schneider / Rudolf Weber, [3. Auflage], Kassel: Bosse, S. 154–156.
- Ott, Thomas (1995): Der Körper als Partitur. Erfahrungen mit Musik und Musikern aus Westafrika, in: Musik & Bildung. Praxis Musikerziehung, Jg. 27 (85), Heft 2, S. 14–19.
- Ott, Thomas (1996): Didaktische Überlegungen zu afrikanischer Musik, in: Böhle, Reinhard C. (Hg.): Aspekte und Formen Interkultureller Musikerziehung: Beiträge zum 2. Symposium zur Interkulturellen Ästhetischen Erziehung an der Hochschule der Künste Berlin, Frankfurt a. M.: Verlag für Interkulturelle Kommunikation, S. 48–51.
- Ott, Thomas (1998a): Rhythmische Vexierspiele. Dununbè – der „Tanz der starken Männer“ bei den Malinké in Guinea, in: Musik und Unterricht. Zeitschrift für Musikpädagogik, Jg. 9, Heft 50, S. 6–13.
- Ott, Thomas (1998b): Unsere fremde Musik. Zur Erfahrung des „Anderen“ im Musikunterricht, in: Pfeffer, Martin / Vogt, Jürgen / Eckart-Bäcker, Ursula / Nolte, Eckhard (Hg.): Systematische Musikpädagogik oder: Die Lust am musikpädagogisch geleiteten Nachdenken. Eine Festgabe für Hermann J. Kaiser zum 60. Geburtstag (= Forum Musikpädagogik, Bd. 34), Augsburg: Wißner, S. 302–313.
- Ott, Thomas (1999a): Zur Begründung der Frage, ob Nicht-Verstehen lehrbar ist. Statement beim Kolloquium zu Christoph Richters 65. Geburtstag, in: Niermann, Franz (Hg.): Erlebnis und Erfahrung im Prozess des Musiklernens. (Fest-)Schrift für Christoph Richter (= Forum Musikpädagogik, Bd. 37), Augsburg: Wißner, S. 18–21.
- Ott, Thomas (1999b): Zurück zur Papageienmethode? Oder: Was kann unsere Musikpädagogik von einer schriftlosen Musikkultur lernen? Für Volker Schütz zum 60. Geburtstag, in: Diskussion Musikpädagogik 4, 4. Quartal, S. 6–16
- Ott, Thomas (2006): Musikinteressen von Immigrantenkindern in Kölner Schulen und ihre Erfahrungen im Musikunterricht, in: Noll, Günther / Probst-Effah, Gisela / Schneider, Reinhard (Hg.): Musik als Kunst Wissenschaft Lehre. Festschrift für Wilhelm Scheping zum 75. Geburtstag, Münster: Octopus, S. 359–374.
- Ott, Thomas (2008): „Musikunterricht mit Immigranten – wie mögen Musikpädagogik und -didaktik damit fertig werden!“, in: Ott, Thomas / Vogt, Jürgen (Hg.): Unterricht in Musik – Rückblick und aktuelle Aspekte. Symposium der Wissenschaftlichen Sozietät Musikpädagogik zum 90. Geburtstag von Heinz Antholz (= Wissenschaftliche Musikpädagogik, Bd. 3), Münster: LIT, S. 6–15
- Ott, Thomas (2011): Wiederkehr des Immergleichen? Gegen die „neomusische“ Interpretation des Klassenmusizierens, in: Diskussion Musikpädagogik Sonderheft S3, S. 104–107.

- Ott, Thomas (2012a): Heterogenität und Dialog. Lernen am und vom Anderen als wechselseitiges Zuerkennen von Eigensinn, in: *Diskussion Musikpädagogik* 55, 3. Quartal, S. 4–10.
- Ott, Thomas (2012b): Konzeptionelle Überlegungen zum Interkulturellen Musikunterricht?, in: Niessen, Anne / Lehmann-Wermser, Andreas (Hg.): *Aspekte Interkultureller Musikpädagogik. Ein Studienbuch (= Musikpädagogik im Fokus, Bd. 2)*, Augsburg: Wißner, S. 111–138.
- Ott, Thomas (2013): Heterogenität als Konstrukt in musikpädagogischen Handlungsfeldern, in: Gies, Stefan / Heß, Frauke (Hg.): *Kulturelle Identität und soziale Distinktion. Herausforderungen für Konzepte musikalischer Bildung*, Esslingen u. a.: Helbling, S. 139–150.
- Ott, Thomas (2017): Metamorphosen. Über Famoudou Konaté's autobiographische Aufzeichnungen, in: *Diskussion Musikpädagogik* 75, 3. Quartal, S. 26–31.
- Ott, Thomas (2021): Vorwort. Wie dieses Buch entstanden ist, in: Konaté, Famoudou: *Mein Leben – meine Djembe – meine Kultur. Aufzeichnungen eines afrikanischen Musikers*, hg. von Thomas Ott, Mainz: Schott, S. 15–25.
- Otto, Andreas (2001a): Musik anderer Kulturen, in: *Musik in der Schule. Zeitschrift für Theorie und Praxis des Musikunterrichts*, Heft 4, S. 29–36.
- Otto, Andreas (2001b): Zu diesem Heft, in: *Musik in der Schule. Zeitschrift für Theorie und Praxis des Musikunterrichts*, Heft 4, S. 1.
- Otto, Uwe (1997): Zwei afrikanische Lieder – zum Singen und Spielen ab Klasse 5, in: *AfS-Magazin*, Jg. 2, Heft 4, S. 12–17.
- Otto, Uwe (1998): Musik aus Ghana. Lieder und Trommeln zum Kpanlogo, in: *Musik und Unterricht. Zeitschrift für Musikpädagogik*, Jg. 9, Heft 49, S. 41–47.
- Otto, Uwe (1999): Afrikanisch trommeln – Kpatcha, in: *AfS-Magazin*, Jg. 4, Heft 7, S. 16–18.
- Pabst-Krueger, Michael (2013): Klassenmusizieren, in: Jank, Werner (Hg.): *Musik-Didaktik Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II*, 5. Auflage, Berlin: Cornelsen, S. 158–168.
- Parma, Carl (2022): Steinbruch und Wegweiser. Schulbücher im Musikunterricht der Oberstufe, in: *Diskussion Musikpädagogik* 95, 3. Quartal, S. 43–50.
- Pascal, Blaise [o. J.]: *Pensées et Opuscules*, Neudruck 1912: hg. von M. Léon Brunschvicg, 6. Auflage, Paris: Librairie Hachette et C^{ie}.
- Peter, Martin (2010): Africa. Toto, in: *Praxis des Musikunterrichts. Die Grünen Hefte*, Heft 102, S. 14–22.
- Pilnitz, Karin (1996): Interkulturelle Musik in Berlin – eine Institutsschließung und eine Berufung, in: *AfS-Magazin*, Jg. 1, Heft 2, S. 29.
- Pinto, Tiago de Oliveira (2011): Mehr als Polyrhythmen und Lebensfreude, in: *Musik und Unterricht. Das Magazin für Musikpädagogik*, Heft 102, S. 28–35.
- Plasger, Dorotheus / Friedenreich, Gregor / Neumann, Friedrich (1989): Eddy Grant: Gimme hope Jo'anna, in: *Populäre Musik im Unterricht*, Heft 24, S. 7–13.

- Pöggeler, Franz (2003): Schulbuchforschung in der Bundesrepublik Deutschland nach 1945, in: Wiater, Werner (Hg.): Schulbuchforschung in Europa – Bestandsaufnahme und Zukunftsperspektive (= Beiträge zur historischen und systematischen Schulbuchforschung), Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 33–53.
- Poenicke, Anke (1995): Die Darstellung Afrikas in europäischen Schulbüchern für Französisch am Beispiel Englands, Frankreichs und Deutschlands (= Europäische Hochschulschriften: Reihe XI, Pädagogik, Bd. 627), Frankfurt a. M. u. a.: Lang und Hamburg: Univ., Diss., 1994.
- Poenicke, Anke (2001): Afrika in deutschen Medien und Schulbüchern (= Zukunftsforum Politik, Bd. 29), Sankt Augustin: Konrad-Adenauer-Stiftung.
- Poenicke, Anke (2002): Afrika in deutschen Schulbüchern, in: Internationale Schulbuchforschung. Zeitschrift des Georg-Eckert-Instituts für internationale Schulbuchforschung, Jg. 24, Heft 1, S. 97–104.
- Poenicke, Anke (2003): Afrika realistisch darstellen: Diskussionen und Alternativen zur gängigen Praxis – Schwerpunkt Schulbücher – (= Zukunftsforum Politik, Bd. 55), St. Augustin: Konrad-Adenauer-Stiftung.
- Poenicke, Anke (2004): Gibt es Stämme in Afrika? Hinweise zur Darstellung eines Kontinents, in: ZEP. Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik, Jg. 27, Heft 1, S. 27–31.
- Poenicke, Anke (2008): Afrika im neuen Geschichtsbuch. Eine Analyse der aktuellen deutschen Schulbücher, Sankt Augustin u. a.: Konrad-Adenauer-Stiftung.
- Popova, Deniza (2015): Der Arabische Frühling und seine Musik, in: Musik und Unterricht. Das Praxismagazin für die Klassen 5 bis 13, Heft 120, S. 18–27.
- Pott, Franziska / Detterbeck, Markus (2017): Sisi Ni Watoto. Lied aus Tansania mit Chorsatz und Begleitung, in: mip-journal. Die Praxiszeitschrift für den Musikunterricht der 5. bis 10. Jahrgangsstufe/Klasse, Heft 49, S. 36–39.
- Pütz, Werner (1990): Vorwort, in: Pütz, Werner (Hg.): Musik und Körper (= Musikpädagogische Forschung, Bd. 11), Essen: Die Blaue Eule, S. 9–14.
- Raab, Claus (1970): Trommelmusik der Hausa in Nord-West-Nigeria, Diss., Freie Universität Berlin.
- Raab, Claus (1977): Afrikanische Musik, in: Stephan, Rudolf (Hg.): Musik fremder Kulturen. Fünf einführende Studien (= Veröffentlichungen des Instituts für Neue Musik und Musikerziehung Darmstadt, Bd. 17), Mainz: Schott, S. 66–108.
- Rabsch, Edgar (1925): Gedanken über Musikerziehung. Zur Stellung der Musik innerhalb der „Neuordnung des preußischen höheren Schulwesens“, Leipzig: Quelle & Meyer.
- Randhofer, Regina (2012a): Art. Nordafrika, in: Riemann Musik Lexikon. Aktualisierte Neuauflage in fünf Bänden, hg. von Wolfgang Ruf in Verbindung mit Annette van Dyck-Hemming, Bd. 4, 13. Auflage, Mainz: Schott, S. 9–10.
- Randhofer, Regina (2012b): Art. Ostafrika, in: Riemann Musik Lexikon. Aktualisierte Neuauflage in fünf Bänden, hg. von Wolfgang Ruf in Verbindung mit Annette van Dyck-Hemming, Bd. 4, 13. Auflage, Mainz: Schott, S. 81–82.

- Randhofer, Regina (2012c): Art. Südafrika, in: Riemann Musik Lexikon. Aktualisierte Neuauflage in fünf Bänden, hg. von Wolfgang Ruf in Verbindung mit Annette van Dyck-Hemming, Bd. 5, 13. Auflage, Mainz: Schott, S. 145–146.
- Randhofer, Regina (2012d): Art. West- und Zentralafrika, in: Riemann Musik Lexikon. Aktualisierte Neuauflage in fünf Bänden, hg. von Wolfgang Ruf in Verbindung mit Annette van Dyck-Hemming, Bd. 5, 13. Auflage, Mainz: Schott, S. 425–426.
- Rauch, Martin (1995): Neue Bücher zur Schulbuchforschung, in: Internationale Schulbuchforschung, Jg. 17, Heft 1, S. 77–94.
- Rauhe, Hermann / Reinecke, Hans-Peter / Ribke, Wilfried (1975): Hören und Verstehen. Theorie und Praxis handlungsorientierten Musikunterrichts, München: Kösel.
- Reh, Veronika te / König, Wolfgang (1998): Mtoto Boga. Das Kürbiskind. Ein Märchen aus Afrika, Regensburg: ConBrio.
- Reiche, Jens Peter (1978): Vergleichende Musikwissenschaft in der Musiklehrerausbildung, in: Gieseler, Walter / Klinkhammer, Rudolf (Hg.): Musikwissenschaft und Musiklehrerausbildung. Inhaltliche, bildungspolitische und institutionelle Perspektiven. Dokumentation einer Wissenschaftlichen Tagung der Bundesfachgruppe Musikpädagogik vom 29.9. bis 2.10.1977 in der Justus-Liebig-Universität Gießen (= Forschung in der Musikerziehung 1978), Mainz u. a.: Schott, S. 176–180.
- Reichow, Jan (2007): Das Volk der Volksmusik, die Kunst der Kunstmusik, die Welt der Weltmusik, in: NRW KULTURsekretariat (Hg.): »Weltmusik« – ein Missverständnis? Dokumentation des Symposions vom 13. Mai 2006 PACT Zollverein, Essen (= Kulturhandbücher NRW, Bd. 12), Essen: Klartext, S. 11–24.
- Reiners, Katrin (2012): Interkulturelle Musikpädagogik. Zur musikpädagogischen Ambivalenz eines trans- bzw. interkulturell angelegten Musikunterrichtes in der Grundschule (= Forum Musikpädagogik: Augsburgs Schriften, Bd. 109), Augsburg: Wißner.
- Reinhard, Kurt (1953): Das Berliner Phonogramm-Archiv, in: Die Musikforschung, Jg. 6, Heft 1, S. 46–49.
- Reinhard, Kurt (1968): Einführung die Musikethnologie (= Martens-Münnich: Beiträge zur Schulmusik, Bd. 21), Wolfenbüttel u. a.: Mösel.
- Reinhard, Kurt (1978): Zur Frage der Umsetzung von musikethnologischen Erkenntnissen in die Schulpraxis, in: Gieseler, Walter / Klinkhammer, Rudolf (Hg.): Musikwissenschaft und Musiklehrerausbildung. Inhaltliche, bildungspolitische und institutionelle Perspektiven. Dokumentation einer Wissenschaftlichen Tagung der Bundesfachgruppe Musikpädagogik vom 29.9. bis 2.10.1977 in der Justus-Liebig-Universität Gießen (= Forschung in der Musikerziehung 1978), Mainz u. a.: Schott, S. 167–172.
- Reinhard, Ursula (1987): Türkische Musik: ihre Interpreten in West-Berlin und in der Heimat. Ein Vergleich, in: Jahrbuch für Volksliedforschung, Jg. 32, S. 91–92.
- Richter, Christoph (1979): Außereuropäische Musik im Unterricht – Darstellung einiger didaktischer Probleme in Beispielen. Zu diesem Heft, in: Musik und Bildung. Zeitschrift für Musikerziehung, Jg. 11, Heft 10, S. 589.

- Riedel, Klaus (2012): Die Sicht eines Fachleiters: „Die jaulenden Afrikaner“ – Erörterung der Bemerkung eines Schülers im Musikunterricht, in: Niessen, Anne / Lehmann-Wermser, Andreas (Hg.): Aspekte Interkultureller Musikpädagogik. Ein Studienbuch (= Musikpädagogik im Fokus, Bd. 2), Augsburg: Wißner, S. 103–110.
- Rinderer, Elmar (2019): African Tubes. Ein Stundenstück mit Boomwhackers, in: mip-journal. Die Praxiszeitschrift für den Musikunterricht der 5. bis 10. Jahrgangsstufe/Klasse, Heft 56, S. 30–31.
- Robinson, Saul B. (1967): Bildungsreform als Revision des Curriculum (= Aktuelle Pädagogik. Eine Schriftenreihe zur empirischen Erziehungsforschung), Neuwied u. a.: Luchterhand.
- Rösing, Helmut (1985): Funktionelle Musik. Fragen zur Begriffsbestimmung und Wirkungsweise, in: Musicologica Austriaca: Jahresschrift der Österreichischen Gesellschaft für Musikwissenschaft, Bd. 5, S. 85–99.
- Roeske, Katrin (2004): Eine Pop-Tanz-Weltreise. DVD und CD, [Marschacht]: Lugert.
- Rogg, Stefanie (2017): Aufgabenstellung – Zentrum der didaktischen Funktionen des Musikbuchs. Historische und systematische Aspekte (= Musik | Kontexte | Perspektiven, Bd. 8), München: Allitera.
- Rogowski, Christian (2003): »Heraus mit unseren Kolonien!« Der Kolonialrevisionismus der Weimarer Republik und die »Hamburger Kolonialwoche« von 1926, in: Kundrus, Birthe (Hg.): Phantasiereiche: Zur Kulturgeschichte des deutschen Kolonialismus, Frankfurt u. a.: Campus, S. 243–262.
- Rolle, Christian (2011): Wann ist Musik bildungsrelevant?, in: Schäfer-Lembeck, Hans Ulrich (Hg.): Musikalische Bildung – Ansprüche und Wirklichkeit. Reflexionen aus Musikwissenschaft und Musikpädagogik. Beiträge der Münchner Tagung 2011 (= Musikpädagogische Schriften der Hochschule für Musik und Theater München, Bd. 3), München: Allitera, S. 41–55.
- Rolle, Christian (2012): Über das Verhältnis von ästhetischer Bildung und kultureller Identität in musikdidaktischer Perspektive, in: Altenburg, Detlef / Bayreuther, Rainer (Hg.): Musik und kulturelle Identität: Bericht über den XIII. Internationalen Kongress der Gesellschaft für Musikforschung in Weimar 2004, Bd. 2: Symposien B, Kassel u. a.: Bärenreiter, S. 164–171.
- Rüdiger, Wolfgang (1993): „Das Sinnliche, das Spielerische, der Swing, der Humor ...“. Coriún Aharoniáns Auftragskomposition „Gente“ als Beispiel interkulturellen Austauschs mit Lateinamerika, in: Musik und Unterricht. Zeitschrift für Musikpädagogik, Jg. 4, Heft 22, S. 25–30.
- Rüger, Adolf (1977): Der Kolonialrevisionismus der Weimarer Republik, in: Stoecker, Helmut (Hg.): Drang nach Afrika. Die koloniale Expansionspolitik und Herrschaft des deutschen Imperialismus in Afrika von den Anfängen bis zum Ende des zweiten Weltkrieges, Berlin: Akademie, S. 243–279.
- Sachs, Curt (1913): Real-Lexikon der Musikinstrumente zugleich ein Polyglossar für das gesamte Instrumentengebiet. Mit 200 Abbildungen, Berlin: Bard, reprografischer Nachdruck, hier als 1. Auflage [posthum] 2010: Das Lexikon der Musikinstrumente, Bremen: Europäischer Hochschulverlag.

- Sachs, Curt (1929): Geist und Werden der Musikinstrumente, Berlin: Reimer.
- Sachs, Curt (1930): Handbuch der Musikinstrumentenkunde (= Kleine Handbücher der Musikgeschichte nach Gattungen, Bd. 12), 2. Auflage, Leipzig: Breitkopf & Härtel, zweiter reprografischer Nachdruck [posthum] 1971, Wiesbaden: Breitkopf & Härtel sowie fünfter reprografischer Nachdruck [posthum] 1990 [ohne Reihenangabe], Wiesbaden: Breitkopf & Härtel.
- Sachs, Curt (1930): Vergleichende Musikwissenschaft in ihren Grundzügen (= Musikpädagogische Bibliothek, Bd. 8), Leipzig: Quelle & Meyer.
- Sachs, Curt (1930): Vergleichende Musikwissenschaft in ihren Grundzügen (= Musikpädagogische Bibliothek, Bd. 8), Leipzig: Quelle & Meyer, photomechanische Wiedergabe der 2. [überarbeiteten] Auflage 1959 [mit einem veränderten Titel: Vergleichende Musikwissenschaft: Musik der Fremdkulturen (= Musikpädagogische Bibliothek, Bd. 2), Heidelberg: Quelle & Meyer], hier als 3. Auflage [posthum] 1974, Wilhelmshaven: Heinrichshofen.
- Sachs, Malte / Schatt, Peter (2016): Begegnungen mit außereuropäischer Musik I. Vorderer Orient, Ferner Osten und Indien (= EinFach Musik Unterrichtsmodell), Braunschweig u. a.: Schöningh Westermann.
- Sachs, Malte / Schatt, Peter (2017): Begegnungen mit außereuropäischer Musik II. Afrika, Nordamerika, Mittel- und Südamerika, Weltmusik (= EinFach Musik Unterrichtsmodell), Braunschweig u. a.: Schöningh Westermann.
- Schaefer-Franke, Ruth (2000): „Das ist unsere Station“. Schwarzafrikanische Musik im Rahmen eines Lernzirkelprojekts, in: Musik & Bildung. Praxis Musikunterricht, Jg. 32 (91), Heft 6, S. 52–57.
- Schaffrath, Helmut (1979): Annäherungen an Curricula im musikethnologischen Bereich, in: Musik und Bildung. Zeitschrift für Musikerziehung, Jg. 11 (70), Heft 10, S. 590–594.
- Schaffrath, Helmut (1985): Musik in Asien II. Südost- und Ostasien. Für die Sekundar- und Studienstufe (= Musik aktuell. Analysen, Beispiele, Kommentare, Bd. 6), Kassel u. a.: Bärenreiter.
- Schatt, Peter W. (1986): Exotik in der Musik des 20. Jahrhunderts. Historisch-systematische Untersuchungen zur Metamorphose einer ästhetischen Fiktion (= Berliner musikwissenschaftliche Arbeiten, Bd. 27), München u. a.: Katzbichler.
- Schatt, Peter W. (2000): Musik im Dialog der Kulturen, in: Musik & Bildung. Praxis Musikunterricht, Jg. 32, Heft 5, S. 2–7.
- Schatt, Peter W. (2007): Einführung in die Musikpädagogik (= Einführung Erziehungswissenschaft), Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Schauert, Paul W. (2015): Nketia, Nationalism, and the Ghana Dance Ensemble, in: Ampene, Kwasi (Hg.): Discourses in African Musicology. J. H. Kwabena Nketia. Festschrift, Ann Arbor: Michigan Publishing, S. 552–573.
- Schedtler, Susanne (1999): „Das Eigene in der Fremde“. Einwanderer-Musikkulturen in Hamburg (= Populäre Musik und Jazz in der Forschung – Interdisziplinäre Studien –, Bd. 6) [Diss.], Münster u. a.: Lit.

- Schellberg, Gabriele / Gembris, Heiner (2004): Musikalische Vorlieben von Grundschulkindern für Klassik, Neue Musik und Popmusik, in: Kaiser, Hermann J. (Hg.): Musikpädagogische Forschung in Deutschland: Dimensionen und Strategien (= Musikpädagogische Forschung, Bd. 24), Essen: Die Blaue Eule, S. 37–46.
- Scheuer, Walter (2011): Kestenbergs Vision. Relikt oder Zukunft der Musikpädagogik?, in: Loritz Martin D. / Becker, Andres / Eberhard, Daniel Mark / Fogt, Martin / Schlegel, Clemens M. (Hg.): Musik – Pädagogisch – Gedacht. Reflexionen, Forschungs- und Praxisfelder. Festschrift für Rudolf-Dieter Kraemer zum 65. Geburtstag (= Forum Musikpädagogik: Augsburger Schriften, Bd. 100), Augsburg: Wißner, S. 47–53.
- Scheunpflug, Annette / Seitz, Klaus (1995a): Die Geschichte der entwicklungspolitischen Bildung: Zur pädagogischen Konstruktion der „Dritten Welt“, Band I: Entwicklungspolitische Unterrichtsmaterialien: Literatur zur Theorie und Didaktik der entwicklungspolitischen Bildung, Frankfurt a. M.: IKO.
- Scheunpflug, Annette / Seitz, Klaus (1995b): Die Geschichte der entwicklungspolitischen Bildung: Zur pädagogischen Konstruktion der „Dritten Welt“, Band II: Schule und Lehrerbildung, Frankfurt a. M.: IKO.
- Schinkel, Etienne (2014): Schulbuchanalyse, in: Geschichte in Wissenschaft und Unterricht, Jg. 65, Heft 7/8, S. 482–497.
- Schleiermacher, Friedrich D. E. (1829): Ueber den Begriff der Hermeneutik, mit Bezug auf F. A. Wolfs Andeutungen und Asts Lehrbuch, Neudruck 1974: Fr. D. E. Schleiermacher. Hermeneutik. Nach den Handschriften neu herausgegeben und eingeleitet von Heinz Kimmerle, 2., verbesserte und erweiterte Auflage (= Abhandlungen der Heidelberger Akademie der Wissenschaften: Philosophisch-historische Klasse, Jg. 1959, 2. Abhandlung), Heidelberg: Winter, Kap. V: Die Akademiereden von 1829, S. 121–156.
- Schmid, Adrian (1996): Afrochor 2. Lieder aus Tansania für 4stimmigen Chor a capella und Rhythmusbegleitung ad lib., Mettmensstetten: Innovative Music.
- Schmid, Adrian (1998): Afrochor 3. Lieder aus Tansania für 2- bis 4stimmigen Chor a capella mit Trommelrhythmen und Tanzschritten, Mettmensstetten: Innovative Music.
- Schmidt, Anna Magdalena (2015): Die imaginäre Grenze. Eine Untersuchung zur Bedeutung von Musik für Jugendliche türkischer Herkunft in Deutschland und ihre Verortung im Diskurs der interkulturell orientierten Musikpädagogik (= Musicolonia, Bd. 14), Köln: Dohr.
- Schmidt-Banse, Hans Christian (2008): *Interkulturell* beim Wort genommen: Musikalische Grenzüberschreitungen in eigenen vier Wänden, in: Cvetko, Alexander J. / Graf, Peter (Hg.): Wege interkultureller Wahrnehmung. Grenzüberschreitungen in Pädagogik, Musik und Religion, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht unipress, S. 151–173.
- Schmidt, Hans-Christian (1977): Autonomie und Funktionalität von Musik. Gedanken zu einer ästhetischen Polarisierung und ihrer didaktischen Bedeutung, in: Schweizerische Musikzeitung – Revue musicale suisse, Jg. 117, Heft 1, S. 267–272.

- Schmidt-Köngernheim, Wolfgang (1977): Musikzauber. Außereuropäische Musik als Grundlage eines kulturanthropologischen Zugangs zur Musik im Unterricht der Sekundarstufe I, in: Gundlach, Willi / Schmidt-Brunner, Wolfgang (Hg.): Praxis des Musikunterrichts. 12 Unterrichtseinheiten für die Primar- und Sekundarstufe I, Mainz: Schott, S. 147–170.
- Schmitt, Eckart (1963/1964): Afrika in den Geographie- und Geschichtslehrbüchern der Bundesrepublik, in: Internationales Schulbuchinstitut (Hg.): Internationales Jahrbuch für Geschichtsunterricht. Band IX, Braunschweig: Limbach, S. 130–168.
- Schmitt, Rainer (2000): Interkultureller Musikunterricht – eine Schimäre?, in: Helms, Siegmund (Hg.): Musikpädagogik zwischen Regionalisierung, Europäisierung und Globalisierung (= Musik im Diskurs, Bd. 15), Kassel: Bosse, S. 80–94.
- Schneider, Albrecht (1976): Musikwissenschaft und Kulturkreislehre. Zur Methodik und Geschichte der Vergleichenden Musikwissenschaft (= Orpheus-Schriftenreihe zu Grundfragen der Musik, Bd. 18), Bonn-Bad Godesberg: Verlag für systematische Musikwissenschaft.
- Schneider, Ernst Klaus (1996a): Vom Umgang mit dem Fremden. Treffpunkte außereuropäischer und europäischer Musik. Anregungen für den Unterricht. Kommentare – Analysen – Intentionen – Methoden für Lehrerinnen und Lehrer (= Kursmodelle Musik. Sekundarstufe II), Frankfurt a.M.: Diesterweg.
- Schneider, Ernst Klaus (1996b): Vom Umgang mit dem Fremden. Treffpunkte außereuropäischer und europäischer Musik. Materialband für Schülerinnen und Schüler (= Kursmodelle Musik Sekundarstufe II), Frankfurt a. M.: Diesterweg.
- Schneider, Reinhard (1981): Vorüberlegungen zu einer Anthropologie der Musik – auch in pädagogischer Absicht, in: ZfMP – Zeitschrift für Musikpädagogik, Jg. 6, Heft 16, S. 265–271.
- Schneider, Reinhard (1983): Das anthropologische Defizit der Musikpädagogik, in: ZfMP – Zeitschrift für Musikpädagogik, Jg. 8, Heft 22, S. 9–14.
- Schönherr, Christoph (1998): Sinn-erfülltes Musizieren. Chancen und Grenzen seiner Vermittlung in Probensituationen (= Perspektiven zur Musikpädagogik und Musikwissenschaft, Bd. 23), Kassel: Bosse.
- Schönwitz, Marcus G. (2008): Musik und Bewegung in didaktischen Kontexten. Ein Beitrag zur Konstruktion verständiger Unterrichtskultur (= Forum Musikpädagogik. Augsburg. Schriften, Bd. 84), Augsburg: Wißner.
- Schoeps, Hans Julius (1973): Das Schulbuch als Quelle der Geistesgeschichte, in: Schallenger, E. Horst (Hg.): Das Schulbuch – Aspekte und Verfahren zur Analyse (= Pädagogische Informationen – Provokative Impulse) (= Zur Sache Schulbuch, Bd. 2), Ratingen u. a.: Henn, S. 7–13.
- Scholz, Thomas (2010): Doo be doo. Ein Hit aus Südafrika, in: mip-journal. Die Praxiszeitschrift für den Musikunterricht der 5. bis 10. Jahrgangsstufe/Klasse, Heft 28, S. 13–19.
- Schormann, Carola (1996): Tage Transkultureller Musikerziehung, in: Musik & Bildung. Praxis Musikerziehung, Jg. 28 (87), Heft 4, S. 69.
- Schormann, Carola (1997): Du sollst nicht weinen, Golondrina! Materialien zu einem mexikanischen Lied, in: Musik & Bildung. Praxis Musikunterricht, Jg. 29, Heft 5, S. 20–25.

- Schormann, Carola (1998): „Baila mi Ritmo“. Afrokubanische Musik und Salsa, in: Musik und Unterricht. Zeitschrift für Musikpädagogik, Jg. 9, Heft 50, S. 19–27.
- Schreiber, Gudrun / Heilmann, Peter (1997): Karibuni Watoto. Spielend Afrika entdecken (= Auf den Spuren fremder Kulturen), Münster: Ökoptia.
- Schürch, Dieter / Peter, Jürg (Hg.) (2004): Sechaba. 9 afrikanische Lieder für gemischten Chor. 9 chansons d’Afrique pour chœur mixte, Marschacht: Lugert.
- Schütz, Volker (1984a): Erst allgemeine Verunsicherung: Afrika – Ist der Massa gut bei Kassa, in: Populäre Musik im Unterricht, Heft 9, S. 31–33.
- Schütz, Volker (1984b): Rockmusik im Unterricht – Eine neue Form der musischen Erziehung?, in: Ritzel, Fred / Stroh, Wolfgang Martin (Hg.): Musikpädagogische Konzeptionen und Schulalltag. Versuch einer kritischen Bilanz der 70er Jahre (= Musikpädagogische Bibliothek, Bd. 31), Wilhelmshaven: Heinrichshofen, S. 67–76.
- Schütz, Volker (1984c): Zur Faszination des Rhythmischen in der populären Musik. Ein Unterrichtsmodell, in: Musik und Bildung. Zeitschrift für Musikerziehung, Jg. 16 (75), Heft 5, S. 352–356.
- Schütz, Volker (1985): Thesen zur Didaktik der Rockmusik, in: Kleinen, Günter / Klüppelholz, Werner / Lugert, Wulf Dieter (Hg.): Rockmusik. Musikunterricht Sekundarstufen, Düsseldorf: Schwann, S. 9–18.
- Schütz, Volker (1986a): Rock meets Africa: PILI PILI von Jasper van’t Hof, in: Populäre Musik im Unterricht, Heft 16, S. 2–6.
- Schütz, Volker (1986b): Wildwuchs in vernünftige Bahnen lenken. Einige Erfahrungen im Umgang mit populärer Musik im Unterricht, in: Neue Musikzeitung, Juni/Juli, S. 27–28.
- Schütz, Volker (1987): Afrikanisches in der Popmusik, in: Musik und Bildung. Zeitschrift für Musikerziehung, Jg. 19 (78), Heft 6, S. 444–449.
- Schütz, Volker (1988): It’s good for your body, it eases your soul (1). Zur Funktion und Bedeutung von Rocktanz, in: Motorik. Zeitschrift für Motopädagogik und Mototherapie, Jg. 11, Heft 3, S. 101–107.
- Schütz, Volker (1991): Musikmachen – Versuch einer didaktischen Revision, in: Lugert, Wulf Dieter / Schütz, Volker (Hg.): Aspekte gegenwärtiger Musikpädagogik. Ein Fach im Umbruch, Stuttgart: Metzler, S. 182–203.
- Schütz, Volker (1992): Musik in Schwarzafrika. Arbeitsbuch für den Musikunterricht in den Sekundarstufen, Oldershausen: Lugert.
- Schütz, Volker (1994): Materialien zur Einführung in die afrikanische Popmusik, in: Terhag, Jürgen (Hg.): Populäre Musik und Pädagogik. Grundlagen und Praxismaterialien, Oldershausen: Institut für Didaktik populärer Musik, S. 166–171.
- Schütz, Volker (1996a): Chancen und Grenzen der schulischen Auseinandersetzung mit traditionellen Musikkulturen aus Schwarzafrika, in: Schütz, Volker (Hg.): Musikunterricht heute. Beiträge zur Praxis und Theorie, Oldershausen: Institut für Didaktik populärer Musik W. D. Lugert, S. 185–195.

- Schütz, Volker (1996b): Schwierigkeiten bei der Verständigung über Musik in Zeiten der Transkulturalität. Über einige Probleme eines Musikpädagogen mit der Musikwissenschaft, in: Ott, Thomas / Loesch, Heinz von (Hg.): Musik befragt – Musik vermittelt. Peter Rummenhölter zum 60. Geburtstag, Augsburg: Wißner, S. 91–105.
- Schütz, Volker (1996c): Singpraxis in Schwarzafrika: Eine Feier der zeitlosen Gegenwart, in: Musik in der Schule. Zeitschrift für Theorie und Praxis des Musikunterrichts, Heft 4, S. 170–174.
- Schütz, Volker (1996d): Über das außergewöhnliche Interesse von Musikpädagogen an schwarzafrikanischer Musikkultur, in: Böhle, Reinhard C. (Hg.): Aspekte und Formen Interkultureller Musikerziehung: Beiträge zum 2. Symposium zur Interkulturellen Ästhetischen Erziehung an der Hochschule der Künste Berlin, Frankfurt a. M.: Verlag für Interkulturelle Kommunikation, S. 76–83.
- Schütz, Volker (1997a): Abendland & Rock'n'Roll – Körpererfahrung zwischen den Kulturen, in: Kreuziger-Herr, Annette / Strack, Manfred (Hg.): Aus der Neuen Welt. Streifzüge durch die amerikanische Musik des 20. Jahrhunderts (= Nordamerika-Studien/North American Studies, Bd. 8), Hamburg: Lit, S. 315–328.
- Schütz, Volker (1997b): Interkulturelle Musikerziehung. Vom Umgang mit dem Fremden als Weg zum Eigenen, in: Musik & Bildung. Praxis Musikunterricht, Jg. 29, Heft 5, S. 4–7.
- Schütz, Volker (1998a): Editorial, in: Musik und Unterricht. Zeitschrift für Musikpädagogik, Jg. 9, Heft 50, S. 3.
- Schütz, Volker (1998b): Grundprinzipien schwarzafrikanischer Musikgestaltung, in: Gruhn, Wilfried (Hg.): Musik anderer Kulturen. 10 Vorträge und ein Resümee zu interkulturellen Ansätzen in Musikwissenschaft und Musikpädagogik (= Hochschuldokumentationen zu Musikwissenschaft und Musikpädagogik Musikhochschule Freiburg, Bd. 6), Kassel: Bosse, S. 147–163.
- Schütz, Volker (1998c): Transkulturelle Musikerziehung, in: Claus-Bachmann, Martina (Hg.): Musik transkulturell erfahren. Anregungen für den schulischen Umgang mit Fremdkulturen. Modelle aus dem Programm der Tagung „Tage transkultureller Musikerziehung“ an der Universität Bamberg, Bamberg: Ulme, S. 1–6.
- Schütz, Volker (1999): Zwischen den Welten. Christoph Schönherr im Gespräch mit Volker Schütz, in: Bäßler, Hans (Hg.): Musikpädagogik erlebt. Gespräche über ein künstlerisches Fach. 50 Jahre Verband Deutscher Schulmusiker, Mainz u. a.: Schott, S. 206–212.
- Schütz, Volker / Detterbeck, Markus (1996): Hello My Baby (Ladysmith Black Mambazo / Bläck Fööss), in: Zeitschrift für die Praxis des Musikunterrichts, Heft 46, S. 22–32.
- Schulten, Maria Luise / Lothwesen, Kai Stefan (2017a): Empirisches Forschen in der Musikpädagogik, in: Schulten, Maria Luise / Lothwesen, Kai Stefan (Hg.): Methoden empirischer Forschung in der Musikpädagogik. Eine anwendungsbezogene Einführung, Münster u. a.: Waxmann, S. 9–25.
- Schulten, Maria Luise / Lothwesen, Kai Stefan (Hg.) (2017b): Methoden empirischer Forschung in der Musikpädagogik. Eine anwendungsbezogene Einführung, Münster u. a.: Waxmann.

- Schumann, Ute (2010a): Afrikanische Musikinstrumente. Die wichtigsten Instrumente des senegambischen Kulturraums, in: Musik in der Grundschule. Zeitschrift für den Musikunterricht in den Klassen 1–6, Jg. 14, Heft 1, S. 20–23.
- Schumann, Ute (2010b): Hochzeitsmarsch der Männer einer Oase. Eine Fantasiegeschichte aus einer Oase in der nordafrikanischen Wüste wird mit Stabspielen und Trommeln verklunglicht, in: Musik in der Grundschule. Zeitschrift für den Musikunterricht in den Klassen 1–6, Jg. 14, Heft 1, S. 16–19.
- Seefeld, Karina (2002): Wir Menschen aus der Küstenregion. Drei Chorsätze über traditionelle Lieder aus Namibia, in: Musik & Bildung. Praxis Musikunterricht, Jg. 34 (93), Heft 3, S. 62–65.
- Segler, Helmut (1981): Didaktischer Kommentar, in: Kuckertz, Josef (1981): Musik in Asien I. Indien und der Vordere Orient. Für die Sekundar- und Studienstufe (= Musik aktuell. Analysen, Beispiele, Kommentare, Bd. 3), Kassel u. a.: Bärenreiter, S. 71–74.
- Segler, Helmut / Abraham, Lars Ulrich (1966): Musik als Schulfach (= Schriftenreihe der Pädagogischen Hochschule Braunschweig (Kant-Hochschule), Bd. 13), Braunschweig: Waisenhaus.
- Simon, Artur (Hg.) (1983a): Musik in Afrika. Mit 20 Beiträgen zur Kenntnis traditioneller afrikanischer Musikkulturen (= Veröffentlichungen des Museums für Völkerkunde Berlin, Neue Folge 40: Abteilung Musikethnologie IV), Berlin: Staatliche Museen Preußischer Kulturbesitz, Museum für Völkerkunde.
- Simon, Artur (1983b): Vorwort, in: Simon, Artur (Hg.): Musik in Afrika. Mit 20 Beiträgen zur Kenntnis traditioneller afrikanischer Musikkulturen (= Veröffentlichungen des Museums für Völkerkunde Berlin, Neue Folge 40: Abteilung Musikethnologie IV), Berlin: Staatliche Museen Preußischer Kulturbesitz, Museum für Völkerkunde, S. 5.
- Simon, Artur (1984): Kategorien des Musiklebens in traditionellen Kulturen Afrikas, Asiens und Ozeaniens, in: Jost, Ekkehard (Hg.): Musik zwischen E und U. Ein Prolog und sieben Kongreßbeiträge (= Veröffentlichungen des Instituts für Neue Musik und Musikerziehung Darmstadt, Bd. 25), Mainz u. a.: Schott, S. 32–53.
- Simon, Artur (1985): Über einige ethnomusikologische Zusammenhänge von Typus, Funktion und Struktur, in: Baessler-Archiv: Beiträge zur Völkerkunde, Bd. 33, S. 431–452.
- Simon, Artur (1994): Art. Afrika südlich der Sahara. II. Wissenschaftsgeschichtliche Aspekte, in: Die Musik in Geschichte und Gegenwart. Allgemeine Enzyklopädie der Musik, hg. von Ludwig Finscher, Sachteil, Bd. 1, 2. Auflage, Kassel u. a.: Bärenreiter, Stuttgart u. a.: Metzler, Sp. 75–96.
- Simon, Artur (2008): Ethnomusikologie: Aspekte, Methoden und Ziele, Berlin: Simon Verlag für Bibliothekswissen.
- Singer-Sanneh, Ute / Ohligschläger, Bettina (2005): African HipHop. Ein Crossover von Trommelmusik und Tanz – ab Klasse 6, in: klasse musik. Musik in der Schule in den Klassen 5 bis 10, Jg. 4, Heft 2, S. 6–13.
- Sollinger, Irmgard (1993a): ... da laß dich nicht ruhig nieder. Rassismus und Eurozentrismus in Musikbüchern der Sekundarstufe I, in: Zeitschrift für Entwicklungspädagogik, Jg. 16, Heft 2, S. 2–11.

- Sollinger, Irmgard (1993b): Fremde Länder – eigne Sitten. Rassismus und Eurozentrismus in Musikbüchern der Sekundarstufe I, in: Musik und Unterricht. Zeitschrift für Musikpädagogik, Jg. 4, Heft 22, S. 47–51.
- Sollinger, Irmgard (1994): „Da laß’ dich nicht ruhig nieder!“ Rassismus und Eurozentrismus in Musikbüchern der Sekundarstufe I, Frankfurt a. M.: IKO.
- Sollinger, Irmgard (1995): Der Neger trifft auf die europäische Musikkultur. Afrikanische Menschen und ihre Musik in Musiklehrbüchern der Sekundarstufe 1 und 2, in: Internationale Schulbuchforschung. Zeitschrift des Georg-Eckert-Instituts für internationale Schulbuchforschung, Jg. 17, S. 187–200.
- Sollinger, Irmgard (1996): Haben fremde Menschen keine Lieder? Außereuropäische Lieder in Musikbüchern der Sekundarstufe I, in: Böhle, Reinhard C. (Hg.): Aspekte und Formen Interkultureller Musikerziehung: Beiträge vom 2. Symposium zur Interkulturellen Ästhetischen Erziehung an der Hochschule der Künste Berlin, Frankfurt a. M.: Verlag für Interkulturelle Kommunikation, S. 158–172.
- Sommer, Frank (2005): Saa saa akroma. Klassenmusizieren mit einem Kinderlied aus Ghana, in: Musik & Bildung. Praxis Musikunterricht, Jg. 37 (96), Heft 2, S. 66–69.
- Spsychiger, Maria (2008): Was bewirkt Musik? Probleme der Validität, der Präsentation und Interpretation bei Studien über außermusikalische Wirkungen musikalischer Aktivität, in: Gembris, Heiner / Kraemer, Rudolf-Dieter / Maas, Georg (Hg.): Macht Musik wirklich klüger? Musikalisches Lernen und Transfereffekte. Sonderdruck der Aufsätze aus den Musikpädagogischen Forschungsberichten Band 8 (2001) (= Forum Musikpädagogik, Bd. 44), 4. Auflage, Augsburg: Wißner, S. 9–33.
- [Staatsinstitut für Schulpädagogik und Bildungsforschung München] (1993): Musik als Weg zum Unbewußten – Außereuropäische Musik. Handreichung für Musiklehrer, Regensburg: ConBrio.
- Staffa, Klaus (2004): Trommeln auf Fässern und Bassdrums, in: Ansohn, Meinhard / Terhag, Jürgen (Hg.): Musikkulturen – fremd und vertraut (= Musikunterricht heute, Bd. 5), Oldershausen: Lugert, S. 222–223.
- [Stefan, Paul] (1936a): Ein Kongress für Musikerziehung in Prag, in: Anbruch. Österreichische Zeitschrift für Musik, Jg. 18, Heft 1, S. 14–15.
- [Stefan, Paul] (1936b): Internationaler Kongress für Musikerziehung in Prag, in: Anbruch. Österreichische Zeitschrift für Musik, Jg. 18, Heft 3, S. 87–89.
- Steinhagen, Piotr (1999): Im Freiraum des Rhythmus. Begegnung mit afrikanischer Trommelmusik, in: Musik und Unterricht. Zeitschrift für Musikpädagogik, Jg. 10, Heft 56, S. 46–55.
- Stockmann, Erich (Hg.) (1987a): Musikkulturen in Afrika. Mit 90 Abbildungen und 37 Notenbeispielen, Berlin: Neue Musik.
- Stockmann, Erich (1987b): Vorwort, in: Stockmann, Erich (Hg.): Musikkulturen in Afrika. Mit 90 Abbildungen und 37 Notenbeispielen, Berlin: Neue Musik, S. 7–8.
- Stocks, Daniela (2000): Die Disziplinierung von Musik und Tanz. Die Entwicklung von Musik und Tanz im Verhältnis zu Ordnungsprinzipien christlich-abendländischer Gesellschaft (= Forschung Soziologie, Bd. 50), Diss., Opladen: Leske + Budrich.

- Striegel, Ludwig (1998): Interkulturelle Musikpädagogik, in: Musik und Unterricht. Zeitschrift für Musikpädagogik, Jg. 9, Heft 50, S. 4–5.
- Striegel, Ludwig (2005): Weltmusik II. Kulturbegegnungen und Visionen im 20. Jahrhundert. Arbeitsheft für den Musikunterricht in der Sekundarstufe I an allgemein bildenden Schulen (= Thema Musik, Bd. 2), Stuttgart u. a.: Klett.
- Striegel, Ludwig (2008): Bläser? Klasse! – Streicher? Klassen! Klassenmusizieren als Chance für einen Musikunterricht der Zukunft [Online unter: <http://docplayer.org/32355332-Blaeser-klasse-streicher-klasse-klassenmusizieren-als-chance-fuer-einen-musikunterricht-der-zukunft.html> (18.2.2021)].
- Stroh, Wolfgang Martin (2001): Ein schlechtes Gewissen macht noch keinen guten Musikunterricht. Über die Motivation, multikulturell Musik zu unterrichten, in: Diskussion Musikpädagogik 11, 3. Quartal, S. 6–19.
- Stroh, Wolfgang Martin (2010): Migration and Music Education in Germany – “All is said, but nothing is done“, in: Kalyoncu, Nesrin (Hg.): music and music education within the context of socio-cultural changes. Proceedings of the 18th EAS congress, 26–29 April 2010, Bolu, Turkey (= Müzik Eğitimi publications, Bd. 25), Ankara: Müzik Eğitimi Yayinlari, S. 451–460.
- Stroh, Wolfgang Martin (2011a): Der erweiterte Schnittstellenansatz, in: Eichhorn, Andreas / Schneider, Reinhard (Hg.): Musik – Pädagogik – Dialoge. Festschrift für Thomas Ott (= Musik | Kontexte | Perspektiven, Bd. 1), München: Allitera, S. 307–317.
- Stroh, Wolfgang Martin (2011b): Gibt es noch eine „visionäre“ interkulturelle Musikerziehung?, in: Loritz, Martin D. / Becker, Andreas / Eberhard, Daniel Mark / Schlegel, Clemens M. (Hg.): Musik – Pädagogisch – Gedacht. Reflexionen, Forschungs- und Praxisfelder, Festschrift für Rudolf-Dieter Kraemer zum 65. Geburtstag (= Forum Musikpädagogik: Augsburgische Schriften, Bd. 100), Augsburg: Wißner, S. 54–67.
- Stroh, Wolfgang Martin (2012): Eigensinn statt Machbarkeit und Spaß?, in: Diskussion Musikpädagogik 55, 3. Quartal, S. 11–16.
- Stroh, Wolfgang Martin (2017): Musik der einen Welt im Unterricht, in: Jank, Werner (Hg.): Musik-Didaktik Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II, 6. Auflage, Berlin: Cornelsen, S. 187–195.
- Studer, Christoph (2001): Schulprojekt „Musik und Tanz in Ostafrika“, in: Musik in der Schule. Zeitschrift für Theorie und Praxis des Musikunterrichts, Heft 4, S. 41–45.
- Studer, Christoph / Hoffmeister, Markus (2019): Erzähl mir von Afrika: Trommelgeschichten, Lieder und Tänze für Kinder, Koblenz: Fidula.
- Studer, Christoph / Mgonzwa, Benjamin (2006): Jambo Afrika. Lieder, Tänze und Spiele, Boppard: Fidula.
- Stumpf, Carl (1911): Die Anfänge der Musik, Leipzig: Barth.
- Suppan, Wolfgang (1984): Der musizierende Mensch: Eine Anthropologie der Musik (= Musikpädagogik: Forschung und Lehre, Bd. 10), Mainz u. a.: Schott.
- Suppan, Wolfgang (1987): Anthropologische Ansätze in den Musikwissenschaften – Entwurf einer Anthropologie der Musik, in: Schneider, Reinhard (Hg.): Anthropologie der Musik und der Musikerziehung, Referate des Symposiums vom 24.–25. Oktober 1986 an

- der Pädagogischen Hochschule Flensburg (= Musik im Diskurs, Bd. 4), Regensburg: Bosse, S. 25–54.
- Sussmann, Franz (1987): Tänzerische Begegnung mit Popklängen aus Algerien, in: Populäre Musik im Unterricht, Heft 18, S. 14–15.
- Suttner, Kurt (1974): Musik aus Madagaskar. Überlegungen zu den Begriffen: Volksmusik – Folklore – Traditionelle Musik – Kultmusik. Über die Bedeutung der Improvisation in dieser Musik, in: Kraus, Egon (Hg.): Musik und Individuum. Musikpädagogische Theorie und Unterrichtspraxis. Vorträge der zehnten Bundesschulmusikwoche München 1974 (= Edition Schott, Bd. 6126), Mainz: Schott, S. 255–262.
- Suttner, Kurt (1975): Musik aus Madagaskar. Überlegungen zu den Begriffen: Volksmusik – Folklore – Traditionelle Musik – Kultmusik. Über die Bedeutung der Improvisation in dieser Musik, in: Musik und Bildung. Zeitschrift für Theorie und Praxis der Musikerziehung, Jg. 7 (66), Heft 1, S. 19–22
- Sweers, Britta (2007a): Auszüge aus der Podiumsdiskussion »Weltmusik« – ein Missverständnis?, in: NRW KULTURsekretariat (Hg.): »Weltmusik« – ein Missverständnis? Dokumentation des Symposions vom 13. Mai 2006 PACT Zollverein, Essen (= Kulturhandbücher NRW, Bd. 12), Essen: Klartext, S. 119–138.
- Sweers, Britta (2007b): Weltmusik – Welt der Illusionen?, in: NRW KULTURsekretariat (Hg.): »Weltmusik« – ein Missverständnis? Dokumentation des Symposions vom 13. Mai 2006 PACT Zollverein, Essen (= Kulturhandbücher NRW, Bd. 12), Essen: Klartext, S. 53–70.
- Tenorth, Heinz-Elmar (2012): Art. Bildung, in: BELTZ Lexikon Pädagogik, hg. von Heinz-Elmar Tenorth / Rudolf Tippelt, Weinheim u. a.: Beltz, S. 92–95.
- Terhag, Jürgen (1996): Der musikpädagogische Umgang mit dem Fremden, in: Terhag, Jürgen (Hg.): Grundlagen und Praxismaterialien (= Populäre Musik und Pädagogik, Bd. 2), Oldershausen: Institut für Didaktik populärer Musik, S. 131–132.
- Terhag, Jürgen (1998): Die Vernunftfehe. Vierzig Jahre Populäre Musik und Pädagogik, in: Baacke, Dieter (Hg.): Handbuch Jugend und Musik, Opladen: Leske + Budrich, S. 439–456.
- Terhag, Jürgen (2000): Was können wir von schriftlosen Musik-Kulturen lernen? Diskussion über orale Musiktradierung und abendländische Musikpädagogik, in: Terhag, Jürgen (Hg.): Populäre Musik und Pädagogik 3: Orale Musiktradierung, Musiktheorie, Improvisation, Mediale Lebenswelten, Oldershausen: Lugert, S. 103–108.
- Terhag, Jürgen (2004): „Der Untergang des Abendlands“. Podiumsdiskussion zum Umgang mit fremden und vertrauten Musikkulturen, in: Ansohn, Meinhard / Terhag, Jürgen (Hg.): Musikkulturen – fremd und vertraut (= Musikunterricht heute, Bd. 5), Oldershausen: Lugert, S. 18–34.
- Terhag, Jürgen (2010): Zwischen Rockklassikern und Eintagsfliegen. 50 Jahre Populäre Musik in der Schule, in: Maas, Georg / Terhag, Jürgen (Hg.): Zwischen Rockklassikern und Eintagsfliegen. 50 Jahre Populäre Musik in der Schule (= Musikunterricht heute, Bd. 8), [Oldershausen]: Lugert, S. 10–26.
- Terhag, Jürgen (2011): Wie interkulturell ist die Musik(pädagogik)? Launige und spitze Bemerkungen zu einer ungeklärten Selbstverständlichkeit, in: Eichhorn, Andreas /

- Schneider, Reinhard (Hg.): Musik – Pädagogik – Dialoge. Festschrift für Thomas Ott (= Musik | Kontexte | Perspektiven, Bd. 1), München: Allitera, S. 318–326.
- Terhag, Jürgen (2012): Musizieren mit Schulklassen. Argumente für die Überwindung von Praxisfeindlichkeit und Theorieverdrossenheit, in: Pabst-Krueger, Michael / Terhag, Jürgen (Hg.): Musizieren mit Schulklassen. Praxis – Konzepte – Perspektiven (= Musikunterricht heute, Bd. 9), [Oldershausen]: Lugert, S. 13–24.
- Theisen, Manuel René (2009): Wissenschaftliches Arbeiten. Technik – Methodik – Form, limitierte Jubiläumsausgabe, München: Vahlen.
- [The University of Michigan, School of Music] (1967): Introduction, in: The University of Michigan, School of Music (Hg.): International Seminar on Teacher Education in Music (August 8–18, 1966), Ann Arbor: The University of Michigan, S. 1.
- Thoma, Nadja (2006): Das Afrika-Bild in österreichischen Schulbüchern im Fach Musikerziehung – eine kritische Lektüre, in: Stichproben – Wiener Zeitschrift für kritische Afrikastudien, Jg. 6, Heft 10, S. 127–141.
- Tiemann, Dieter (1982): Afrika im Geschichtsunterricht in der Bundesrepublik Deutschland, in: Fürnrohr, Walter (Hg.): Afrika im Geschichtsunterricht europäischer Länder. Von der Kolonialgeschichte zur Geschichte der Dritten Welt (= Politik – Recht – Gesellschaft, Bd. 4), München: Minerva, S. 135–151.
- Tkalec, Maritta (2021): Debatte um das Humboldt-Forum: Ein postkoloniales Kuriositätenkabinett, in: Berliner Zeitung vom 19. September 2021 [Online unter: <https://berliner-schloss.de/blog/pressespiegel/debatte-um-das-humboldt-forum-ein-postkoloniales-kuriositaetenkabinett/> (5.1.2022)].
- Torkel, Wilhelm (2010): Around the Cliff. Ein einfaches Lied aus Südafrika zum Singen, Begleiten und Tanzen, in: Musik in der Grundschule. Zeitschrift für den Musikunterricht in den Klassen 1–6, Jg. 14, Heft 1, S. 28–30.
- Touma, Habib Hassan (1982): Die andalusische Nubah. Eine Musikform in der arabischen Musik Nordafrikas, in: Musik und Bildung. Zeitschrift für Musikerziehung, Jg. 14 (73), Heft 12, S. 784–788.
- Touma, Habib Hassan (1998 †): Arabische Musik. Geschichte, Stilelemente, Gattungen und Musikpraxis, in: Gruhn, Wilfried (Hg.): Musik anderer Kulturen. 10 Vorträge und ein Resümee zu interkulturellen Ansätzen in Musikwissenschaft und Musikpädagogik (= Hochschuldokumentationen zu Musikwissenschaft und Musikpädagogik Musikhochschule Freiburg, Bd. 6), Kassel: Bosse, S. 259–285.
- Traimer, Roswitha (1956): Kinderlieder aus aller Welt, in: Musik und Unterricht, Deutsche Tonkünstlerzeitung / Der Musikerzieher, Jg. 47, Heft 2, S. 46–48.
- Tralle, Eva-Maria (2020): „Musik verschiedener Kulturen“. Wie setzen Berliner Musiklehrkräfte eine Lehrplanvorgabe im Oberstufenunterricht um?, in: Buchborn, Thade / Tralle, Eva-Maria / Völker, Jonas (Hg.): Interkulturalität – Musik – Pädagogik (= Schriften der Hochschule für Musik Freiburg, Bd. 8), Hildesheim u. a.: Olms, S. 201–217.
- Tschache, Helmut (1978): Didaktische Konzepte zur Musikethnologie (gekürzte Fassung), in: Gieseler, Walter / Klinkhammer, Rudolf (Hg.): Musikwissenschaft und Musiklehrerbildung. Inhaltliche, bildungspolitische und institutionelle Perspektiven. Dokumentation einer Wissenschaftlichen Tagung der Bundesfachgruppe Musikpädagogik vom

- 29.9. bis 2.10.1977 in der Justus-Liebig-Universität Gießen (= Forschung in der Musikerziehung 1978), Mainz u. a.: Schott, S. 181–186.
- Tschache, Helmut (1982): „... tanzen wir den Kasatschok?“ Eine konzeptionelle Untersuchung zum Verhältnis von Musikdidaktik und Musikethnologie, in: Tschache, Helmut (Hg.): Handlungsorientierte Ansätze und Perspektiven praxisnaher Curriculumentwicklung im Schulfach Musik (= Schriften zur Musikpädagogik, Bd. 9), Wolfenbüttel u. a.: Mössler, S. II 4 1–II 4 42.
- Uerlings, Herbert (2017): Interkulturalität, in: Götsche, Dirk / Dunker, Axel / Dürbeck, Gabriele (Hg.): Handbuch Postkolonialismus und Literatur, Stuttgart: Metzler, S. 101–108.
- Ullrich, Almut (1993): El alegre día de los muertos, in: Musik und Unterricht. Zeitschrift für Musikpädagogik, Jg. 4, Heft 22, S. 21–24.
- Ullrich, Almut (1998): Musik aus den Anden, in: Musik und Unterricht. Zeitschrift für Musikpädagogik, Jg. 9, Heft 50, S. 28–37.
- Uysal, Sabri (2001): Zum Musikleben der Türken in Nordrhein-Westfalen, [Diss.], Gräfel-fing: Gräfel-fing.
- Vieta, Kojo T. (1999): The Flagbearers of Ghana: Profiles of One Hundred Distinguished Ghanaians, Vol. 1, Accra: Ena.
- Vlhová-Wörner, Hana / Wörner, Felix (2008): Leo Kestenberk und die Prager Gesellschaft für Musikerziehung, in: Fontaine, Susanne u. a. (Hg.): Leo Kestenberk. Musikpädagoge und Musikpolitiker in Berlin, Prag und Tel Aviv (= Rombach Wissenschaften: Reihe Litterae, Bd. 144), Freiburg u. a.: Rombach, S. 205–243.
- Völk, Annika (2011): In den Slums von Nairobi, in: Musik und Unterricht. Das Magazin für Musikpädagogik, Heft 102, S. 18–27.
- Vogel, Corinna (2004): Tanz in der Grundschule. Geschichte – Begründungen – Konzepte (= Forum Musikpädagogik, Bd. 62), Diss., Augsburg: Wißner.
- Vogt, Jürgen (1998): Das Eigene und das Fremde. Ein Modethema der Musikpädagogik?, in: AfS-Magazin. Musikdidaktik, Jg. 3, Heft 5, S. 3–9.
- Vogt, Jürgen (2004): (K)eine Kritik des Klassenmusikanten. Zum Stellenwert Instrumentalen Musikmachens in der Allgemeinbildenden Schule, in: Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik, S. 1–17 [Online-Zeitschrift: <http://www.zfkm.org/04-vogt.pdf> (11.7.2019)].
- Vogt, Jürgen (2005): »Adorno revisited« oder. Gibt es eine >Kritik des Klassenmusikanten< ohne kritische Theorie der Musikpädagogik?, in: Schäfer-Lembeck, Hans-Ulrich (Hg.): Klassenmusizieren als Musikunterricht!? Theoretische Dimensionen unterrichtlicher Praxen. Beiträge des Münchner Symposions 2005 (= Musikpädagogische Schriften der Hochschule für Musik und Theater München, Bd. 1), München: Allitera, S. 13–24.
- Vogt, Jürgen (2008): Musikbezogene Bildungskompetenz – ein hölzernes Eisen? Anmerkungen zu den *Theoretischen Überlegungen zu einem Kompetenzmodell für das Fach Musik*, in: Zeitschrift für kritische Musikpädagogik. Sonderedition: Bildungsstandards und Kompetenzmodelle für das Fach Musik?, S. 34–41 [Online-Zeitschrift: <http://www.zfkm.org/sonder08-vogt.pdf> (1.3.2017)].

- Vogt, Jürgen (2009): Gerechtigkeit und Musikunterricht – eine Skizze, in: Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik, S. 39–52 [Online-Zeitschrift: <http://www.zfkm.org/09-vogt.pdf> (4.10.2019)].
- Vogt, Jürgen (2013): Benachteiligung und Teilhabe im Kontext von Kultur- und Musikpädagogik, in: Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik, S. 1–19 [Online-Zeitschrift: <http://www.zfkm.org/13-vogt.pdf> (13.11.2019)].
- Vogt, Jürgen (2014): Musikalische Bildung – ein lexikalischer Versuch, in: Vogt, Jürgen / Heß, Frauke / Brenk, Markus (Hg.): (Grund-)Begriffe musikpädagogischen Nachdenkens. Entstehung, Bedeutung, Gebrauch. Sitzungsbericht 2013 der Wissenschaftlichen Sozietät Musikpädagogik (= Wissenschaftliche Musikpädagogik, Bd. 6), Berlin: LIT, S. 37–63.
- von Adam-Schmidmeier, Eva-Maria (2011): Ligeti meets Africa – und Chopin, in: Musik und Unterricht. Das Magazin für Musikpädagogik, Heft 102, S. 40–45.
- von Adam-Schmidmeier, Eva-Maria (2015): Ein südafrikanisches Lied von Bergbau und Heimweh, in: Musik und Unterricht. Das Praxismagazin für die Klassen 5 bis 13, Heft 120, S. 61–67.
- von Adam-Schmidmeier, Eva-Maria / Brandt, Torsten (2011): Editorial, in: Musik und Unterricht. Das Magazin für Musikpädagogik, Heft 102, S. 1.
- von Irmer, Gotho / Ahmed, Abdulkader Mohamed (1958): Die Musik im Leben der Völker: Bei uns in Arabien, in: Kontakte. Zeitschrift für musisches Leben in der Jugend, Heft 3, S. 139–141.
- [von Irmer, Gotho / Lorenz, Karl] (1958a): Die Musik im Leben der Völker, in: Kontakte. Zeitschrift für musisches Leben in der Jugend, Heft 2, S. 91.
- [von Irmer, Gotho / Lorenz, Karl] (1958b): Wo kommen unsere Instrumente her?, in: Kontakte. Zeitschrift für musisches Leben in der Jugend, Heft 5, S. 241.
- Wachsmann, Klaus / Cooke, Peter (1980): Art. Africa, in: The New Grove Dictionary of Music and Musicians, hg. von Stanley Sadie, Vol. 1, London: Macmillan Publishers, S. 144–153.
- Waldmann, Guido (1962): Musik und Tanz: Volksfest in Marokko, in: Kontakte. Zeitschrift für musisches Leben in der Jugend, Heft 2, S. 64–67.
- Wallaschek, Richard (1903): Anfänge der Tonkunst, Leipzig: Barth.
- Wallbaum, Christopher (2005): Relationale Schulmusik – eine eigene musikalische Praxis und Kunst, in: Diskussion Musikpädagogik 26, 2. Quartal, S. 4–17.
- Walzer, Michael (1998): Über Toleranz. Von der Zivilisierung der Differenz (= Rotbuch Rationen), Hamburg: Rotbuch.
- Wegner, Ulrich (1984): Afrikanische Saiteninstrumente (= Veröffentlichungen des Museums für Völkerkunde Berlin, Neue Folge 41, Abteilung Musikethnologie V), Berlin: Staatliche Museen Preußischer Kulturbesitz.
- Wegner, Ulrich (1990): Xylophonmusik aus Buganda (Ostafrika) (= Musikbogen. Wege zum Verständnis fremder Musikkulturen, Bd. 1), Wilhelmshaven: Noetzel.
- Weidtmann, Niels (2016): Interkulturelle Philosophie. Aufgaben – Dimensionen – Wege (= utb 3666), Tübingen: A. Francke.

- Weinbrenner, Peter (1992): Grundlagen und Methodenprobleme sozialwissenschaftlicher Schulbuchforschung, in: Fritzsche, K. Peter (Hg.): Schulbücher auf dem Prüfstand. Perspektiven der Schulbuchforschung und Schulbuchbeurteilung in Europa (= Studien zur Internationalen Schulbuchforschung, Bd. 75), Frankfurt a. M.: Diesterweg, S. 33–54.
- Weinbuch, Isabel (2010): Das musikalische Denken und Schaffen Carl Orffs. Ethnologische und interkulturelle Perspektiven, Diss., Mainz u. a.: Schott.
- Weinert, Franz E. (2002): Vergleichende Leistungsmessung in der Schule – eine umstrittene Selbstverständlichkeit, in: Weinert, Franz E. (Hg.): Leistungsmessungen in Schulen, 2. Auflage, Weinheim u. a.: Beltz, S. 17–31.
- Welsch, Wolfgang (1994): Transkulturalität – Zur veränderten Verfassung heutiger Kulturen, in: Das Magazin. Wissenschaftszentrum Nordrhein-Westfalen, Jg. 5, Heft 3, S. 10–13.
- Welskopp, Thomas (2008): Geschichtswissenschaftliches Denken und Forschen: Historische Erkenntnis, in: Budde, Gunilla / Freist, Dagmar / Günther-Arndt, Hilke (Hg.): Geschichte. Studium, Wissenschaft, Beruf (= Akademie-Studienbücher: Geschichte), Berlin: Akademie, S. 122–137.
- Werner, Kathrin (2006): Dzeebo. Tanzlied aus Ghana, in: mip-journal. Die Praxiszeitschrift für den Musikunterricht der 5. bis 10. Jahrgangsstufe/Klasse, Heft 16, S. 32–36.
- Westerlund, Heidi (2000): Kolonialismus oder Pluralismus? Universales versus kontextuelles Denken in der multikulturellen Musikerziehung, in: Musik & Bildung. Praxis Musikunterricht, Heft 6, S. 14–19.
- Westermann, Bernd (2005): Wettbewerb zum Thema „Afrika“. Die Gewinner, in: Praxis des Musikunterrichts. Die Grünen Hefte, Heft 82, S. 24–25.
- Weyer, Reinhold (1975): Außereuropäische Musik im Musikunterricht der Primarstufe, in: Musik und Bildung. Zeitschrift für Theorie und Praxis der Musikerziehung, Jg. 7 (66), Heft 1, S. 22–26.
- Wicke, Richard (1955): Musikerziehung als Wissenschaft, in: Musik in der Schule. Zeitschrift für Theorie und Praxis des Musikunterrichts, Jg. 6, Heft 4, S. 145–150.
- Wimmer, Franz (2004): Interkulturelle Philosophie. Eine Einführung (= UTB 2470), Wien: WUV.
- Winter, Harald (Hg.) (1997): Lieder der Befreiung. Chormusik aus Südafrika (= Auftakt – Chor in der Schule, Bd. 7), Stuttgart u. a.: Klett.
- Wiora, Walter (1958): Musische und musikalische Bildung, in: Deutscher Musikrat (Hg.): Musik im Wandel von Freizeit und Bildung (= Musikalische Zeitfragen, Bd. 2), 2. Auflage, Kassel u. a.: Bärenreiter, S. 13–28.
- Wiora, Walter (1961): Musikgeschichte und Urgeschichte, in: Svensk tidskrift för musikforskning [The Swedish Journal of Musicology], Jg. 43, S. 375–396.
- Wollinger, Alwin (2022): Die Konzeption von Schulbüchern: 15 Einflussfaktoren oder die Quadratur des Kreises, in: Diskussion Musikpädagogik 95, 3. Quartal, S. 3–10.
- Wünsch, Walther (1962): Die außereuropäische Musik als Thema in der Musikerziehung, in: Kontakte. Zeitschrift für musisches Leben in der Jugend, Heft 6, S. 288–290.
- Wurm, Maria (2006): Musik in der Migration, Beobachtungen zur kulturellen Artikulation türkischer Jugendlicher in Deutschland, [Diss.], Bielefeld: transcript.

- Zausch, Elli (1958): Besuch bei einem Musik-Ethnologen, in: Kontakte. Zeitschrift für musikalisches Leben in der Jugend, Heft 5, S. 242–243.
- Zeit, Franz (1967): Vorwort, in: Deutsche UNESCO-Kommission (Hg.) / Opitz, Kurt (Red.): Der Zugang Jugendlicher zu den Zeugnissen außereuropäischer Kulturen. L'Accès des Jeunes aux Accomplissements des Cultures Non-Européennes. The Introduction of Young People to the Achievements of Non-European Cultures. Bericht über eine internationale Tagung der Deutschen UNESCO-Kommission veranstaltet in Zusammenarbeit mit dem Deutschen Musikrat und dem Internationalen Kunsterzieherverband (INSEA) und der finanziellen Unterstützung der UNESCO vom 7. bis 9. September 1966 in der Heimvolkshochschule Bergneustadt der Friedrich-Ebert-Stiftung, Köln: [Eigenverlag], S. 5.
- Zick, Andreas (2010): Psychologie der Akkulturation. Neufassung eines Forschungsbereiches, Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Ziech, Benjamin (2017): African Art Music. Eine Analyse der Musik und ihres Verhältnisses zum Stereotyp Afrika, Diss., Universität Heidelberg [Online unter: https://archiv.ub.uni-heidelberg.de/volltextserver/23588/1/BZiech_African%20Art%20Music.pdf (31.03.2022)].
- Ziegler, Martin (2012): Die Musik ghanaischer Migranten in Deutschland, in: Altenburg, Detlef / Bayreuther, Rainer (Hg.): Musik und kulturelle Identität: Bericht über den XIII. Internationalen Kongress der Gesellschaft für Musikforschung in Weimar 2004, Bd. 3: Freie Referate und Forschungsbericht, Kassel u. a.: Bärenreiter, S. 723–728.
- Zuther, Dirk (2009): Apollo. Musik aus Schwarzafrika zur Mondlandung der Apollo XI, in: Praxis des Musikunterrichts. Die Grünen Hefte, Heft 98, S. 36–39.
- Zuther, Dirk (2020): Jerusalema. Master KG feat. Nomcebo, in: Praxis des Musikunterrichts. Die Grünen Hefte, Heft 144, S. 38–41.

Programmhefte

1. Bundeskongress Musikunterricht des *Verbandes Deutscher Schulmusiker* und des *Arbeitskreises für Schulmusik*, 2012, Weimar: Bildung – Musik – Kultur. Zukunft gemeinsam gestalten, zur Verfügung gestellt von Dorothee Pflugfelder (Geschäftsstelle des *BMU*).
2. Bundeskongress Musikunterricht des *Verbandes Deutscher Schulmusiker* und des *Arbeitskreises für Schulmusik*, 2014, Leipzig: Bildung – Musik – Kultur. Horizonte öffnen, zur Verfügung gestellt von Dorothee Pflugfelder (Geschäftsstelle des *BMU*).
3. Bundeskongress Musikunterricht des *Bundesverbandes Musikunterricht*, 2016, Koblenz: Bildung – Musik – Kultur. Musik erleben – Musik reflektieren, zur Verfügung gestellt von Dorothee Pflugfelder (Geschäftsstelle des *BMU*).
4. Bundeskongress Musikunterricht des *Bundesverbandes Musikunterricht*, 2018, Hannover: Bildung – Musik – Kultur. Am Puls der Zeit, online verfügbar unter: https://www.bk-mu.de/fileadmin/Medien/BK-MU/Buko2018/Programm_Web_Kongress_BMU_18_.pdf (18. August 2021).

10. Bundesschulmusikwoche des *Verbandes Deutscher Schulmusikerzieher*, 1974, München: Musik und Individuum – Musikpädagogische Theorie und Unterrichtspraxis, zur Verfügung gestellt von Dorothee Pflugfelder (Geschäftsstelle des *BMU*).
17. Bundesschulmusikwoche des *Verbandes Deutscher Schulmusikerzieher*, 1988, Karlsruhe: Spiel-Räume fürs Leben. Musikerziehung in einer gefährdeten Welt, zur Verfügung gestellt von Dorothee Pflugfelder (Geschäftsstelle des *BMU*).
21. Bundesschulmusikwoche des *Verbandes Deutscher Schulmusiker*, 1996, Rostock: »Werte – Wandel«. Musikunterricht in neuer Orientierung, zur Verfügung gestellt von Dorothee Pflugfelder (Geschäftsstelle des *BMU*).
23. Bundesschulmusikwoche des *Verbandes Deutscher Schulmusiker*, 2000, Koblenz: Brücken – Musikunterricht im geeinten Europa, zur Verfügung gestellt von Dorothee Pflugfelder (Geschäftsstelle des *BMU*).
24. Bundesschulmusikwoche des *Verbandes Deutscher Schulmusiker*, 2002, Halle/Saale: Musikgeschichte(n) – Musikpädagogik im Spannungsfeld zwischen Gestern und Heute, zur Verfügung gestellt von Dorothee Pflugfelder (Geschäftsstelle des *BMU*).
26. Bundesschulmusikwoche des *Verbandes Deutscher Schulmusiker*, 2006, Würzburg: Stimme(n)..., zur Verfügung gestellt von Dorothee Pflugfelder (Geschäftsstelle des *BMU*).
33. Bundeskongress für Musikpädagogik des *Arbeitskreises für Schulmusik*, 1990, Hannover, zur Verfügung gestellt von Helmut F. J. Bencker (Privates AfS-Archiv).
34. Bundeskongress für Musikpädagogik des *Arbeitskreises für Schulmusik*, 1992, Berlin, zur Verfügung gestellt von Helmut F. J. Bencker (Privates AfS-Archiv).
35. Bundeskongress für Musikpädagogik des *Arbeitskreises für Schulmusik*, 1994, Berlin, zur Verfügung gestellt von Helmut F. J. Bencker (Privates AfS-Archiv).
36. Bundeskongress für Musikpädagogik des *Arbeitskreises für Schulmusik*, 1996, Frankfurt, zur Verfügung gestellt von Helmut F. J. Bencker (Privates AfS-Archiv).
37. Bundeskongress für Musikpädagogik des *Arbeitskreises für Schulmusik*, 1998, Osnabrück, zur Verfügung gestellt von Peter Börs (Organisator des 37. Bundeskongresses).
38. Bundeskongress für Musikpädagogik des *Arbeitskreises für Schulmusik*, 2000, Köln, zur Verfügung gestellt von Helmut F. J. Bencker (Privates AfS-Archiv).
39. Bundeskongress für Musikpädagogik des *Arbeitskreises für Schulmusik*, 2002, Berlin, zur Verfügung gestellt von Stefan Hülsermann (Geschäftsstelle des *BMU*).
40. Bundeskongress für Musikpädagogik des *Arbeitskreises für Schulmusik*, 2005, Nürnberg, zur Verfügung gestellt von Stefan Hülsermann (Geschäftsstelle des *BMU*).
41. Bundeskongress für Musikpädagogik des *Arbeitskreises für Schulmusik*, 2007, Kassel, zur Verfügung gestellt von Stefan Hülsermann (Geschäftsstelle des *BMU*).
42. Bundeskongress für Musikpädagogik des *Arbeitskreises für Schulmusik*, 2009, Halle/Saale, zur Verfügung gestellt von Stefan Hülsermann (Geschäftsstelle des *BMU*).
43. Bundeskongress für Musikpädagogik des *Arbeitskreises für Schulmusik*, 2011, Lübeck, zur Verfügung gestellt von Michael Pabst-Krüger (Präsident des *BMU*).

Schulmusikbücher³⁷⁰

- Amadeus 1* (1999): Unterrichtswerk für den Musikunterricht in den Klassenstufen 5 und 6, hg. von Wulf Dieter Lugert und Bettina Küntzel, Oldershausen: Lugert und Leipzig: Klett. (ISBN 978-3-89760-090-0 Lugert; 3-12-170110-X Klett)
- Amadeus 1, Handbuch für Lehrerinnen und Lehrer* (2000): Unterrichtswerk für den Musikunterricht in den Klassenstufen 5 und 6, hg. von Wulf Dieter Lugert und Bettina Küntzel, Oldershausen: Lugert und Leipzig: Klett. (ISBN 3-89760-089-7 Lugert; 3-12-170119-3 Klett)
- Amadeus 1* (2001): Unterrichtswerk für den Musikunterricht in den Klassenstufen 5 und 6 des Gymnasiums, hg. von Wulf Dieter Lugert, Bettina Küntzel und Thomas Krettenauer, Marschacht: Lugert und Leipzig: Klett. (ISBN 3-89760-160-5 Lugert; 3-12-170131-2 Klett)
- Amadeus 1, Handbuch für Lehrerinnen und Lehrer* (2002): Unterrichtswerk für den Musikunterricht in den Klassenstufen 5 und 6 des Gymnasiums, hg. von Wulf Dieter Lugert, Bettina Küntzel und Thomas Krettenauer, Oldershausen: Lugert. (ISBN 3-89760-163-x)
- Amadeus 1* (2010): Unterrichtswerk für den Musikunterricht in den Klassenstufen 5 und 6, hg. von Wulf Dieter Lugert und Markus Galla, 2. neu bearbeitete Auflage, Oldershausen: Lugert. (ISBN 978-3-89760-403-2)
- Amadeus 1, Handbuch für Lehrerinnen und Lehrer* (2010): Unterrichtswerk für den Musikunterricht in den Klassenstufen 5 und 6, überarbeitete Neuauflage, hg. von Wulf Dieter Lugert und Markus Galla, Handorf: Lugert. (ISBN 978-3-89760-404-9)
- Amadeus 2* (2001): Unterrichtswerk für den Musikunterricht in den Klassenstufen 7 bis 10, hg. von Wulf Dieter Lugert, Marschacht: Lugert und Leipzig: Klett. (ISBN 3-89760-164-8 Lugert; 3-12-170121-5 Klett)
- Amadeus 2, Handbuch für Lehrerinnen und Lehrer* (2002): Unterrichtswerk für den Musikunterricht in den Klassenstufen 7 bis 10 an Haupt-, Real- und Gesamtschulen, hg. von Wulf Dieter Lugert, Oldershausen: Lugert und Leipzig: Klett. (ISBN 3-89760-167-2 Lugert; 3-12-170122-3 Klett)
- Amadeus 2* (2003): Unterrichtswerk für den Musikunterricht in den Klassenstufen 7 und 8 des Gymnasiums, hg. von Wulf Dieter Lugert und Matthias Rheinländer, Oldershausen: Lugert und Leipzig: Klett. (ISBN 3-89760-176-1 Lugert; 3-12-170141-x Klett)
- Amadeus 2, Handbuch für Lehrerinnen und Lehrer* (2003): Unterrichtswerk für den Musikunterricht in den Klassenstufen 7 und 8 des Gymnasiums, hg. von Wulf Dieter Lugert und Matthias Rheinländer, Marschacht: Lugert und Leipzig: Klett. (ISBN 3-89760-186-9 Lugert; 3-12-170142-8 Klett)
- Amadeus 3* (2004): Unterrichtswerk für den Musikunterricht in den Klassenstufen 9 und 10 des Gymnasiums, hg. von Wulf Dieter Lugert, Thomas Krettenauer und Matthias

³⁷⁰ Aufgrund der Vielzahl an Auflagen eines Schulbuches (etwa verschiedene Regionalausgaben sowie mehrere Neuauflagen) wird die ISBN, sofern vorhanden, ebenfalls angegeben.

- Rheinländer, Oldershausen: Lugert und Leipzig: Klett. (ISBN 3-89760-178-8 Lugert; 3-12-170151-7 Klett)
- Amadeus 3, Handbuch für Lehrerinnen und Lehrer* (2004): Unterrichtswerk für den Musikunterricht in den Klassenstufen 9 und 10 des Gymnasiums, hg. von Wulf Dieter Lugert, Thomas Krettenauer und Matthias Rheinländer, Oldershausen: Lugert und Leipzig: Klett. (ISBN 3-89760-189-3 Lugert; 3-12-170152-5 Klett)
- Banjo Musik 5/6* (1978): von Dieter Clauß, Martin Geck, Hans Joachim Kemen und Gottfried Küntzel, Stuttgart: Klett. (ISBN 3-12-177100-0)
- Banjo Musik 5/6, Lehrerband* (1978): von Dieter Clauß, Martin Geck, Hans Joachim Kemen und Gottfried Küntzel, Stuttgart: Klett. (ISBN 3-12-177190-6)
- Banjo Musik 5/6* (1986): Ausgabe B, Regionalausgabe 2, von Martin Geck und Bertold Marohl, Stuttgart: Klett. (ISBN 3-12-179220-2)
- Banjo Musik 5/6, Lehrerband* (1987): Ausgabe B, Regionalausgabe 2, von Martin Geck und Bertold Marohl, Stuttgart: Klett. (ISBN 3-12-179229-6)
- Banjo Musik 7–10* (1979): von Dieter Clauß, Martin Geck, Hans Joachim Kemen und Gottfried Küntzel, Stuttgart: Klett. (ISBN 3-12-177200-7)
- Banjo Musik 7–10, erweiterte Ausgabe für Realschulen und Gymnasien* (1981): von Dieter Clauß, Martin Geck, Hans Joachim Kemen und Gottfried Küntzel, Stuttgart: Klett. (ISBN 3-12-177300-3)
- Banjo Musik 7–10, Hauptschule* (1988): Ausgabe B, Regionalausgabe 2, für den Musikunterricht an allgemeinbildenden Schulen, von Martin Geck und Bertold Marohl, Hauptschule, Stuttgart: Klett. (ISBN 3-12-179240-7)
- Banjo Musik 7–10, Lehrerband* (1982): von Dieter Clauß, Martin Geck, Hans Joachim Kemen und Gottfried Küntzel, Stuttgart: Klett. (ISBN 3-12-177290-2)
- Banjo Musik 7–10, Lehrerheft für die Haupt- und Realschulenausgabe* (1990): Ausgabe B, Regionalausgabe 2, von Martin Geck und Bertold Marohl, Stuttgart: Klett. (ISBN 3-12-174249)
- Banjo Musik 7–10, Realschule* (1988): Ausgabe B, Regionalausgabe 2, für den Musikunterricht an allgemeinbildenden Schulen, von Martin Geck und Bertold Marohl, Stuttgart: Klett. (ISBN 3-12-179250-4)
- Basiswissen Musik* (2012): für den Unterricht an allgemeinbildenden Schulen, von Rudolf Nykrin, Mainz u. a.: Schott, Stuttgart u. a.: Klett. (ISBN 978-3-7957-0811-5 und 978-3-12-177020-5)
- Club Musik 1* (2011): Lehrwerk für die Sekundarstufe I, von Gerhard Wanker, Bernhard Gritsch und Maria Schausberger, Rum/Innsbruck u. a.: Helbling. (ISBN 978-3-86227-072-9)
- Club Musik 1, Lehrerband* (2011): von Gerhard Wanker, Bernhard Gritsch und Maria Schausberger, Rum/Innsbruck u. a.: Helbling. (ISBN 978-3-86227-073-6)
- Club Musik 2* (2012): Lehrwerk für die Sekundarstufe I, von Gerhard Wanker, Bernhard Gritsch und Maria Schausberger, Innsbruck u. a.: Helbling. (ISBN 978-3-86227-085-9)
- Club Musik 2, Lehrerband* (2012): von Gerhard Wanker, Bernhard Gritsch und Maria Schausberger, Innsbruck u. a.: Helbling. (ISBN 978-3-86227-086-6)

- Die Musikstunde 5/6* (2003): für den Gebrauch an allgemein bildenden Schulen, Neubearbeitung, hg. von Felix Janosa, Hannover: Diesterweg. (ISBN 3-507-02800-X)
- Die Musikstunde 5/6, Materialien für Lehrerinnen und Lehrer* (2003): hg. von Felix Janosa, Hannover: Diesterweg. (ISBN 3-507-02803-4)
- Die Musikstunde 7/8* (2004): Für den Gebrauch an allgemein bildenden Schulen, Neubearbeitung, hg. von Felix Janosa, Braunschweig: Diesterweg. (ISBN 978-3-507-02801-2)
- Die Musikstunde 7/8, Materialien für Lehrerinnen und Lehrer* (2004): hg. von Felix Janosa, Braunschweig: Diesterweg. (ISBN 3-507-02804-2)
- Die Musikstunde 9/10* (1997): Unterrichtswerk für allgemein bildende Schulen, 9. und 10. Schuljahr, von Elmar Bozzetti und Felix Janosa, Frankfurt a. M.: Diesterweg. (ISBN 3-425-03833-8)
- Die Musikstunde 9/10, Kommentare, Klaviersätze, Kopiervorlagen* (1997): Unterrichtswerk für allgemein bildende Schulen, 9. und 10. Schuljahr, von Elmar Bozzetti und Felix Janosa, Frankfurt a. M.: Diesterweg. (ISBN 3-425-09733-4)
- Die Musikstunde 9/10* (2005): Für den Gebrauch an allgemein bildenden Schulen, Neubearbeitung, hg. von Felix Janosa, Braunschweig: Diesterweg. (ISBN 978-3-507-02802-9)
- Die Musikstunde 9/10, Materialien für Lehrerinnen und Lehrer* (2005): hg. von Felix Janosa, Braunschweig: Diesterweg. (ISBN 3-507-02805-0)
- Dreiklang Musik 5/6* (1996): Lehrbuch für den Musikunterricht an allgemeinbildenden Schulen, hg. von Wilfried Behrendt, Siegfried Bimberg, Irmgard Krauthoff, Lothar Schubert, Hans Vogel, Berlin: Volk und Wissen. (ISBN 3-06-150520-2)
- Dreiklang Musik 5/6, Lehrerband* (1996): hg. von Wilfried Behrendt, Siegfried Bimberg, Lothar Schubert, Bernhard Streerath, Berlin: Volk und Wissen. (ISBN 3-06-152026-0)
- Dreiklang Musik 5/6* (2009): Musikbuch für den Unterricht an allgemein bildenden Schulen, hg. von Georg Maas und Ines Mainz, Berlin: Cornelsen / Volk und Wissen. (ISBN 978-3-06-081560-9)
- Dreiklang Musik 5/6, Handreichungen für den Unterricht* (2009): mit Kopiervorlagen und CD-ROM, hg. von Georg Maas und Ines Mainz, Berlin: Cornelsen / Volk und Wissen. (ISBN 978-3-06-081563-0)
- Dreiklang Musik 7/8* (1998): Lehrbuch für den Musikunterricht an allgemein bildenden Schulen, hg. von Wilfried Behrendt, Bernhard Streerath, Berlin: Volk und Wissen. (ISBN 3-06-150724-8)
- Dreiklang Musik 7/8, Lehrerband* (1998): hg. von Wilfried Behrendt und Bernhard Streerath, Berlin: Volk und Wissen. (ISBN 3-06-152027-9)
- Dreiklang Musik 7/8* (2011): Musikbuch für den Unterricht an allgemeinbildenden Schulen, hg. von Georg Maas und Ines Mainz, Berlin: Cornelsen/Volk und Wissen. (ISBN 978-3-06-081561-6)
- Dreiklang Musik 7/8, Handreichungen für den Unterricht* (2011): mit Kopiervorlagen und CD-ROM, hg. von Georg Maas und Ines Mainz, Berlin: Cornelsen/Volk und Wissen. (ISBN 978-3-06-081564-7)
- Dreiklang Musik 9/10* (2000): Lehrbuch für den Musikunterricht an allgemein bildenden Schulen, hg. von Stefan Gies, Berlin: Volk und Wissen. (ISBN 3-06-150909-7)

- Dreiklang Musik 9/10, Lehrerband* (2000): hg. von Stefan Gies, Berlin: Volk und Wissen. (ISBN 3-06-152028-7)
- Dreiklang Musik 9/10* (2013): Für den Musikunterricht an allgemeinbildenden Schulen, hg. von Georg Maas, Berlin: Cornelsen. (ISBN 978-3-06-081562-3)
- Duden Musik, Lehrbuch S II* (2006): Gymnasiale Oberstufe, hg. von Peter Wicke, Berlin u. a.: Duden Paetec Schulbuchverlag. (ISBN 978-3-89818-692-6)
- Dreiklang SEK II* (2017): Musikbuch für den Unterricht in der Oberstufe, hg. von Georg Maas und Ines Mainz, Berlin: Cornelsen. (ISBN 978-3-06-081582-1)
- Ein Weg zur Musik, Bd. 2* (1982): Für die 7.–9. Jahrgangsstufe der Hauptschule und des Gymnasiums, für die 7.–10. Jahrgangsstufe der Realschule, hg. von Egon Kraus und Leo Rinderer, Innsbruck/Neu-Rum: Helbling und Hamburg: Sikorski. (Verlagsnr. 3893)
- Hauptsache Musik 5/6* (1992): Regionalausgabe 1, für den Musikunterricht in den Klassen 5 und 6 an allgemeinbildenden Schulen, von Werner Pütz und Rainer Schmitt, Stuttgart u. a.: Klett (ISBN 3-12-177610-X).
- Hauptsache Musik 5/6, Lehrerband* (1993): von Werner Pütz und Rainer Schmitt, Stuttgart u. a.: Klett. (ISBN 3-12-177619-3)
- Hauptsache Musik 7/8* (1995): Regionalausgabe 1, für den Musikunterricht in den Klassen 7 und 8 an allgemeinbildenden Schulen, von Werner Pütz und Rainer Schmitt, Stuttgart u. a.: Klett. (ISBN 3-12-177620-7)
- Hauptsache Musik 7/8, Lehrerband* (1996): hg. von Werner Pütz und Rainer Schmitt, Stuttgart u. a.: Klett. (ISBN 3-12-177649-5)
- Hauptsache Musik 9/10* (1997): Für den Musikunterricht in den Klassen 9 und 10 an allgemeinbildenden Schulen, von Werner Pütz und Rainer Schmitt, Stuttgart u. a.: Klett. (ISBN 3-12-177650-9)
- Hauptsache Musik 9/10, Lehrerband* (1999): hg. von Werner Pütz und Rainer Schmitt, Leipzig u. a.: Klett. (ISBN 3-12-177659-2)
- im.puls 2* (2019): hg. von Kurt Rohrbach, Innsbruck u. a.: Helbling. (ISBN 978-3-86227-368-3)
- im.puls 2, Handbuch für die Lehrperson* (2020): hg. von Kurt Rohrbach, Innsbruck u. a.: Helbling. (ISBN 978-3-86227-370-6)
- Klangwelt – Weltklang 1* (1991): Wir lernen Musik 5. Band, von Gerald Schwertberger, Karl Schnürl und Herbert Wieninger, Wien u. a.: Doblinger. (ISBN 3-900695-19-9)
- Klangwelt – Weltklang 2* (1993): Wir lernen Musik 6. Band, von Gerald Schwertberger, Karl Schnürl und Herbert Wieninger, Wien u. a.: Doblinger. (ISBN 3-900-695-26-1)
- Musicassette 6B* (1994): von Lisl Hammaleser und Richard Taubald, München: Bayerischer Schulbuchverlag. (ISBN 3-7627-8314-4)
- Musicassette 7B* (1995): Für die 7. Jahrgangsstufe, Ausgabe B, von Lisl Hammaleser, Jochen Roth und Richard Taubald, München: Bayerischer Schulbuchverlag. (ISBN 3-7627-8322-5)
- Musicassette 8* (1986): von Lisl Hammaleser und Richard Taubald, München: Bayerischer Schulbuchverlag. (ISBN 3-7627-8127-3)
- Musicassette 8, Verzeichnis der Hörbeispiele, Testlösungen* (1988): von Lisl Hammaleser und Richard Taubald, München: Bayerischer Schulbuchverlag. (ISBN 3-7627-8133-K)

- Musicassette 9* (1989): von Lisl Hammaleser und Richard Taubald, München: Bayerischer Schulbuchverlag. (ISBN 3-7627-8209-1)
- Musicassette 9B* (1999): Für die 9. Jahrgangsstufe, Ausgabe B, von Lisl Hammaleser, Hans Klaffl, Jochen Roth und Richard Taubald, München: Bayerischer Schulbuchverlag. (ISBN 3-7627-8324-1)
- Musicassette 10B* (2000): Für die 10. Jahrgangsstufe, Ausgabe B, von Lisl Hammaleser, Meki Nzewi und Richard Taubald, München: Bayerischer Schulbuchverlag. (ISBN 3-7627-8326-8)
- music step by step* (2010): Aufbauender Musikunterricht in der Sekundarstufe I, Schülerarbeitsheft, hg. von Werner Jank, Rum/Innsbruck u. a.: Helbling. (ISBN 978-3-86227-069-9)
- music step by step, Lehrerhandbuch* (2010): Aufbauender Musikunterricht in der Sekundarstufe I, hg. von Werner Jank und Gero Schmidt-Oberländer, Rum/Innsbruck u. a.: Helbling. (ISBN 978-3-86227-068-2)
- Musik aktuell. Informationen, Dokumente, Aufgaben* (1971): Ein Musikbuch für die Sekundar- und Studienstufe, von Werner Breckhoff, Günter Kleinen, Werner Krützfeldt, Werner S. Nicklis, Lutz Rössner, Wolfgang Rogge, Helmut Segler, Kassel u. a.: Bärenreiter. (ISBN 3-7618-0142-4)
- Musikbuch 1* (2012): Lehrwerk für allgemein bildende Schulen, hg. von Ulrich Brassel, Berlin: Cornelsen. (ISBN 978-3-06-064208-3)
- Musikbuch 1, Handreichungen für den Unterricht* (2012): hg. von Ulrich Brassel, Berlin: Cornelsen. (ISBN 978-3-06-064210-6)
- Musikbuch 2* (2014): Lehrwerk für allgemein bildende Schulen, hg. von Ulrich Brassel, Berlin: Cornelsen. (ISBN 978-3-06-064209-0)
- Musikbuch 2, Handreichungen für den Unterricht* (2014): hg. von Ulrich Brassel, Berlin: Cornelsen. (ISBN 978-3-06-064296-0)
- Musikbuch – Primarstufe B* (1975): hg. von Werner Breckhoff, Wolfgang Rogge, Helmut Segler, Hannover u. a.: Schroedel. (keine ISBN ausgewiesen)
- Musik erleben 5* (1998): von Wolfram Dresel, Alfons Klüpfel, Stefan Pielmeier, 2. Auflage, Regensburg: Wolf. (ISBN 3-523-26858-3)
- Musik erleben 5, Lehrerhandbuch* (1998): von Wolfram Dresel, Alfons Klüpfel, Stefan Pielmeier, 2. Auflage, Regensburg: Wolf. (ISBN 3-523-29568-8)
- Musik erleben 6* (1998): von Wolfram Dresel, Alfons Klüpfel, Stefan Pielmeier, Regensburg: Wolf. (ISBN 3-523-26865-6)
- Musik erleben 6, Lehrerhandbuch* (1998): von Wolfram Dresel, Alfons Klüpfel, Stefan Pielmeier, Regensburg: Wolf. (ISBN 3-523-29664-1)
- Musik erleben 8* (2003): Ein Unterrichtswerk für die 8. Jahrgangsstufe der Hauptschule, von Wolfram Dresel, Alfons Klüpfel und Stefan Pielmeier, Regensburg u. a.: Wolf | Troisdorf: Eins. (ISBN 3-523-26686-6)
- Musik erleben 8, Lehrerhandbuch* (2001): von Wolfgang Baumann, Wolfram Dresel, Alfons Klüpfel, Stefan Pielmeier, Regensburg u. a.: Wolf | Troisdorf: Eins. (ISBN 3-523-29867-9)

- Musik erleben 9* (2000): von Wolfram Dresel, Alfons Klüpfel, Stefan Pielmeier, Regensburg: Wolf. (ISBN 3-523-26696-3)
- Musik erleben 9, Lehrerhandbuch* (2000): von Wolfgang Baumann, Wolfram Dresel, Alfons Klüpfel, Stefan Pielmeier Regensburg: Wolf. (ISBN 3-523-29967-5)
- Musik hören, machen, verstehen 1* (1989): Arbeitsbuch für den Musikunterricht ab Klasse 5, hg. von Wulf Dieter Lugert, 2. Auflage, Hannover: Schroedel/Metzler. (ISBN 3-507-02359-8)
- Musik hören, machen, verstehen 1, Handbuch für Lehrerinnen und Lehrer* (1990): Arbeitsbuch für den Musikunterricht ab Klasse 5, hg. von Wulf Dieter Lugert, 2. Auflage, Hannover: Schroedel/Metzler. (ISBN 3-507-07258-0)
- Musik hören, machen, verstehen 2* (1993): Arbeitsbuch für den Musikunterricht ab Klasse 7, hg. von Wulf Dieter Lugert, 2. Auflage, Hannover: Metzler. (ISBN 3-8156-2364-2)
- Musik hören, machen, verstehen 2, Handbuch für Lehrerinnen und Lehrer* (1993): zum Arbeitsbuch für den Musikunterricht ab Klasse 7, hg. von Wulf Dieter Lugert, 2. Auflage, Hannover: Metzler. (ISBN 3-8156-7322-4)
- Musik hören, machen, verstehen 3* (1995): Arbeitsbuch für den Musikunterricht ab Klasse 9, hg. von Wulf Dieter Lugert, 2. Auflage, Hannover: Schroedel/Metzler. (ISBN 3-507-02365-2)
- Musik hören, machen, verstehen 3, Handbuch für Lehrerinnen und Lehrer* (1995): Arbeitsbuch für den Musikunterricht ab Klasse 9, hg. von Wulf Dieter Lugert, 2. Auflage, Hannover: Schroedel/Metzler. (ISBN 3-507-07343-9)
- Musik hören, machen, verstehen 5/6* (1979): Arbeitsbuch für den Musikunterricht in den Klassen 5/6 mit einer Gitarrenschele von Peter Coura und Volker Kriegel, von Wulf Dieter Lugert, Stuttgart: Metzler und Poeschel. (ISBN 3-476-20116-3)
- Musik hören, machen, verstehen 7/8* (1982): Arbeitsbuch für den Musikunterricht in den Klassen 7/8, hg. von Wulf Dieter Lugert, Stuttgart: Metzler / Poeschel. (ISBN 3-476-20263-1)
- Musik hören, machen, verstehen 7/8, Lehrerband* (1983): Lehrerband zum Arbeitsbuch in den Klassen 7/8, hg. von Wulf Dieter Lugert, Stuttgart: Metzler / Poeschel. (ISBN 3-476-30227-X)
- Musik im Blickfeld, Bd. 2* (1983): Klänge – Formen – Stile, für den Musikunterricht vom 11. bis 13. Schuljahr, von Walter Knapp, Hamburg: Sikorski und Innsbruck/Neu-Rum: Helbling. (Edition Sikorski Nr. 916)
- Musik im Leben, Zweiter Band* (1958): Schulwerk für die Musikerziehung. Ein Buch zum Werken und zur Werkbetrachtung für das 5.-10. Schuljahr, von Edgar Rabsch und Josef Heer, Frankfurt a. M. u. a.: Diesterweg.
- Musik im Leben, Bd. 2* (1987): Schulwerk für die Musikerziehung, Musikbuch für die Klassen 5-10, begründet von Josef Heer und Edgar Rabsch, fortgeführt von Richard Jakoby, neu bearbeitet von Jürgen Blume und Klaus Trapp, Frankfurt a. M.: Diesterweg. (ISBN 3-425-03782-X)
- Musik in der 5./6. Klasse* (2004): (= Bergedorfer Unterrichtsideen), von Christiane Heyde und Benedikt Heyde, Horneburg: Persen. (ISBN 3-8344-3915-0)

- Musik in der Schule, Bd. 6* (1955): Musikkunde B. Musiklesebuch, hg. von Egon Kraus und Felix Oberborbeck, Wolfenbüttel: Möeseler.
- musik international* (1975): Informationen über Jazz, Pop, außereuropäische Musik (= Die Garbe. Musikkunde, Bd. V), hg. von Eduard Pütz und Hugo Wolfram Schmidt, Köln: Gerig. (ISBN 3-87252-092-X)
- Musik-Kontakte, Bd. 1* (1983): Arbeitsbuch für den Musikunterricht, hg. von Heinz Jung, Frankfurt a. M.: Hirschgraben. (ISBN 3-454-29110-0)
- Musik-Kontakte, Bd. 1, Lehrerhandbuch* (1984): Arbeitsbuch für den Musikunterricht, Lehrerhandbuch mit Arbeitsblättern, hg. von Heinz Jung, Berlin: Cornelsen / Hirschgraben. (ISBN 3-454-29140-2)
- Musik-Kontakte, Bd. 2* (1987): Arbeitsbuch für den Musikunterricht, hg. von Rolf Weigelt, Frankfurt a. M.: Hirschgraben. (ISBN 3-454-29210-7)
- Musik-Kontakte, Bd. 2, Lehrerhandbuch* (1990): Arbeitsbuch für den Musikunterricht, Lehrerhandbuch mit Kopiervorlagen, hg. von Rolf Weigelt, Frankfurt a. M.: Cornelsen / Hirschgraben. (ISBN 3-454-29220-4)
- Musikland 3* (1994): Für den Gebrauch an Schulen ab Klasse 9, hg. von Albrecht Scheytt, Johannes Kaiser und Siegfried Krämer, Hannover: Schroedel/Metzler. (ISBN 3-507-02430-6)
- Musikland 3, Handbuch für Lehrerinnen und Lehrer* (1994): Arbeitsbuch für den Musikunterricht in der Sekundarstufe I, hg. von Albrecht Scheytt, Johannes Kaiser und Siegfried Krämer, Hannover: Schroedel/Metzler. (ISBN 3-507-07332-3)
- Musikland Klassen 7 und 8* (1992): hg. von Albrecht Scheytt und Johannes Kaiser, Hannover: Metzler. (ISBN 3-8156-2429-0)
- Musikland Klassen 7 und 8, Handbuch für Lehrerinnen und Lehrer* (1992): hg. von Albrecht Scheytt und Johannes Kaiser, Hannover: Metzler. (ISBN 3-8156-7329-1)
- musik live 1* (2008): Für den Unterricht an allgemeinbildenden Schulen, hg. von Friedrich Neumann, Stuttgart u. a.: Klett/Schott. (ISBN 978-3-12-177001-4)
- musik live 1, Lehrerband* (2009): Für den Unterricht an allgemeinbildenden Schulen, hg. von Friedrich Neumann, Stuttgart u. a.: Klett/Schott. (ISBN 978-3-12-177003-8)
- musik live 2* (2009): Für den Unterricht an allgemeinbildenden Schulen, hg. von Friedrich Neumann und Constanze Rora, Stuttgart u. a.: Klett/Schott. (ISBN 978-3-12-177004-5)
- musik live 2, Lehrerband* (2010): Für den Unterricht an allgemeinbildenden Schulen, hg. von Friedrich Neumann und Constanze Rora, Stuttgart u. a.: Klett/Schott. (ISBN 978-3-12-177005-2)
- Musik, Teil II* (1928): Ein Unterrichtswerk für die Schule, Unter-Tertia bis Unter-Sekunda, hg. von Edgar Rabsch und Hans Burkhardt, Frankfurt a. M.: Diesterweg.
- Musik um uns 1* (2011): Klassen 5 und 6, Neubearbeitung, hg. von Markus Sauter und Klaus Weber, Braunschweig: Schroedel. (ISBN 978-3-507-03010-7 bzw. 978-3-507-03011-4 mit CD)
- Musik um uns 1, [Materialband für Lehrerinnen und Lehrer]* (2011): Klassen 5 und 6, Neubearbeitung, hg. von Markus Sauter und Klaus Weber, Braunschweig: Schroedel. (ISBN 978-3-507-03014-5)

- Musik um uns 2* (1993): Ab Klasse 7, hg. von Ulrich Prinz und Albrecht Scheytt, 3. überarbeitete Auflage, Hannover: Metzler. (ISBN 3-8156-2459-2)
- Musik um uns 2, Handbuch für Lehrerinnen und Lehrer* (1993): hg. von Ulrich Prinz und Albrecht Scheytt, 3. überarbeitete Auflage, Hannover: Schroedel/Metzler. (ISBN 3-507-07288-2)
- Musik um uns 2/3* (1995): Ab Klasse 7, hg. von Ulrich Prinz und Albrecht Scheytt, Hannover: Schroedel/Metzler. (ISBN 3-507-02490-X)
- Musik um uns 2/3, Handbuch für Lehrerinnen und Lehrer* (1995): hg. von Ulrich Prinz und Albrecht Scheytt, Hannover: Schroedel/Metzler. (ISBN 3-507-07286-6)
- Musik um uns 2/3, Neubearbeitung* (2002): Klassen 7 bis 10, hg. von Ulrich Prinz und Albrecht Scheytt, Hannover: Schroedel/Metzler. (ISBN 3-507-02492-6)
- Musik um uns 2/3, Neubearbeitung, Materialband für Lehrerinnen und Lehrer* (2002): Klassen 7 bis 10, hg. von Ulrich Prinz und Albrecht Scheytt, Hannover: Schroedel. (ISBN 3-507-02496-9)
- Musik um uns 2/3* (2013): Klassen 7 bis 10, Neubearbeitung, hg. von Markus Sauter und Klaus Weber, Braunschweig: Schroedel. (ISBN 978-3-507-03012-1)
- Musik um uns 2/3, [Materialband für Lehrerinnen und Lehrer]* (2014): Klassen 7 bis 10, Neubearbeitung, hg. von Markus Sauter und Klaus Weber, Braunschweig: Schroedel. (ISBN 978-3-507-03015-2)
- Musik um uns 3* (1995): Ab Klasse 9, hg. von Ulrich Prinz und Albrecht Scheytt, 3. überarbeitete Auflage, Hannover: Schroedel/Metzler. (ISBN 3-507-02460-8)
- Musik um uns 3, Handbuch für Lehrerinnen und Lehrer* (1995): hg. von Ulrich Prinz und Albrecht Scheytt, Hannover: Schroedel/Metzler. (ISBN 3-507-07290-4)
- Musik um uns 7.–10. Schuljahr* (1986): hg. von Bernhard Binkowski, 2., völlig überarbeitete Auflage, Stuttgart: Metzler & Poeschel. (ISBN 3-476-20346-8)
- Musik um uns 7.–10. Schuljahr, Lehrerband zur 2. Auflage* (1986): hg. von Bernhard Binkowski, Stuttgart: Metzler & Poeschel. (ISBN 3-476-30267-9)
- Musik um uns 11.–13. Schuljahr* (1973): hg. von Bernhard Binkowski, Manfred Hug und Peter Koch, 10., völlig neubearbeitete Auflage von »Unser Liederbuch«, Oberstufenband, Stuttgart: Metzler und Poeschel. (ISBN 3-476-20033-7)
- Musik um uns 11.–13. Schuljahr* (1983): hg. von Bernhard Binkowski, Manfred Hug, Peter Koch und Ulrich Prinz, 2., überarbeitete und erweiterte Auflage, Stuttgart: Metzler / Poeschel. (ISBN 3-476-20318-2)
- Musik um uns 11.–13. Schuljahr, Lehrerband* (1984): hg. von Bernhard Binkowski, Manfred Hug, Peter Koch und Ulrich Prinz, Stuttgart: Metzler / Poeschel. (ISBN 3-476-30245-8)
- Musik um uns für den Kursunterricht in Klasse 11* (1988): hg. von Bernhard Binkowski, Stuttgart: Metzler / Poeschel. (ISBN 3-476-20357-3)
- Musik um uns für den Kursunterricht in der Klasse 11, Lehrerband* (1988): hg. von Bernhard Binkowski, Stuttgart: Metzler / Poeschel. (ISBN 3-476-70242-1)
- Musik um uns für den Kursunterricht in den Klassen 12 und 13* (1988): hg. von Bernhard Binkowski, Stuttgart: Metzler / Poeschel. (ISBN 3-476-20386-7)
- Musik um uns, Sekundarbereich II* (1996): hg. von Ulrich Prinz und Albrecht Scheytt, Hannover: Schroedel/Metzler. (ISBN 3-507-02479-9)

- Musik um uns, Sekundarbereich II, Handbuch für Lehrerinnen und Lehrer* (1996): hg. von Ulrich Prinz und Albrecht Scheytt, Hannover: Schroedel/Metzler. (ISBN 3-507-07341-2)
- Musik um uns, Sekundarbereich II* (2008): hg. von Markus Sauter und Klaus Weber, Braunschweig: Schroedel. (ISBN 978-3-507-02579-0)
- Musik um uns, Sekundarbereich II, Materialband für Lehrerinnen und Lehrer* (2009): hg. von Markus Sauter und Klaus Weber, Braunschweig: Schroedel. (ISBN 978-3-507-02580-6)
- Musik um uns, Sekundarstufe II* (2017): hg. von Markus Sauter und Klaus Weber, [Neubearbeitung], Braunschweig: Schroedel, Westermann. (ISBN 978-3-507-03037-4)
- Musik um uns, Sekundarstufe II, Lehrermaterialien* (2018): hg. von Markus Sauter und Klaus Weber, [Neubearbeitung], Braunschweig: Schroedel, Westermann. (ISBN 978-3-507-03039-8)
- MusiX 1* (2011): Das Kursbuch Musik 1 für den Unterricht an allgemeinbildenden Schulen, von Markus Detterbeck und Gero Schmidt-Oberländer, Rum/Innsbruck u. a.: Helbling. (ISBN 978-3-86227-060-6)
- MusiX 1, Lehrerband* (2012): Das Kursbuch Musik 1 für den Unterricht an allgemeinbildenden Schulen, von Markus Detterbeck und Gero Schmidt-Oberländer, Innsbruck u. a.: Helbling. (ISBN 978-3-86227-064-4)
- MusiX 1* (2019): Das Kursbuch Musik für den Unterricht an allgemeinbildenden Schulen, Neuauflage, hg. von Markus Detterbeck und Gero Schmidt-Oberländer, Innsbruck u. a.: Helbling. (ISBN 978-3-86227-396-6)
- MusiX 1, Begleitband* (2020): Das Kursbuch Musik für den Unterricht an allgemeinbildenden Schulen, hg. von Markus Detterbeck und Gero Schmidt-Oberländer, Innsbruck u. a.: Helbling. (ISBN 978-3-86227-397-3)
- MusiX 2* (2013): Das Kursbuch Musik 2 für den Unterricht an allgemeinbildenden Schulen, von Markus Detterbeck und Gero Schmidt-Oberländer, Ausgabe D, Innsbruck u. a.: Helbling. (ISBN 978-3-86227-105-41)
- MusiX 2, Lehrerband* (2013): Das Kursbuch Musik 2 für den Unterricht an allgemeinbildenden Schulen, von Markus Detterbeck und Gero Schmidt-Oberländer, Ausgabe D, Innsbruck u. a.: Helbling. (ISBN 978-3-86227-106-1)
- MusiX 3* (2015): Das Kursbuch Musik 3 für den Unterricht an allgemeinbildenden Schulen, von Markus Detterbeck und Gero Schmidt-Oberländer, Innsbruck u. a.: Helbling. (ISBN 978-3-86227-183-2)
- MusiX 3, Lehrerband* (2016): Das Kursbuch Musik 3 für den Unterricht an allgemeinbildenden Schulen, von Markus Detterbeck und Gero Schmidt-Oberländer, Ausgabe D, Innsbruck u. a.: Helbling. (ISBN 978-3-86227-184-9)
- O-Ton 1* (2011): Arbeitsbuch für den Musikunterricht, hg. von Bernd Clausen und Norbert Schläbitz, Paderborn u. a.: Schöningh. (ISBN 978-3-14-018045-0)
- O-Ton 1, Lehrerband* (2012): Arbeitsbuch für den Musikunterricht 5/6, hg. von Bernd Clausen und Norbert Schläbitz, Paderborn u. a.: Schöningh. (ISBN 978-3-14-018048-1)

- palito 1* (2003): Arbeitsbuch Musik. Für den Musikunterricht an allgemein bildenden Schulen der Klassen 5–6, hg. von Dagmar Kuhlmann, Hannover: Schroedel/Metzler. (ISBN 978-3-507-02615-5)
- palito 2* (2004): Arbeitsbuch Musik. Für den Musikunterricht an allgemein bildenden Schulen der Klassen 7/8, hg. von Dagmar Kuhlmann, [Hannover u. a.]: Schroedel/Metzler. (ISBN 3-507-02616-3)
- palito 2, Handbuch für Lehrerinnen und Lehrer* (2006): Für den Musikunterricht an allgemein bildenden Schulen der Klassen 7–8, hg. von Dagmar Kuhlmann, Braunschweig: Schroedel/Metzler. (ISBN 3-507-02619-8)
- palito 3* (2005): Arbeitsbuch Musik. Für den Musikunterricht an allgemein bildenden Schulen der Klassen 9/10, hg. von Dagmar Kuhlmann, Braunschweig: Schroedel/Metzler. (ISBN 3-507-02617-1)
- palito 3, Handbuch für Lehrerinnen und Lehrer* (2006): Für den Musikunterricht an allgemein bildenden Schulen der Klassen 9–10, hg. von Dagmar Kuhlmann, Braunschweig: Schroedel/Metzler. (ISBN 3-507-02620-9)
- Rondo 7/8* (1996): Ein Musikwerk für die Sekundarstufe, hg. von Karl-Heinz Keller, Offenburg: Mildenerger. (ISBN 3-619-77700-4)
- Rondo 7/8, Lehrerhandbuch* (1997): von Paul Reiner Zeck, Offenburg: Mildenerger. (ISBN 3-619-77730-6)
- Rondo 9/10* (2000): Ein Musikwerk für die Sekundarstufe, von Paul Reiner Zeck, Offenburg: Mildenerger. (ISBN 3-619-97700-3)
- Rondo 9/10, Lehrerhandbuch* (2001): von Paul Reiner Zeck, Offenburg: Mildenerger. (ISBN 3-619-97730-5)
- Sequenzen Musik Sek. I 5/6* (1976): 2. Folge. Arbeitsbuch 5/6 (auch für das 7. Schuljahr), hg. von Rudolf Frisius, Peter Fuchs, Ulrich Günther, Willi Gundlach und Gottfried Küntzel, Stuttgart: Klett. (ISBN 3-12-087200-8)
- Sequenzen Musik Sek. I 5/6, Lehrerband* (1976): 2. Folge, hg. von Rudolf Frisius, Peter Fuchs, Ulrich Günther, Willi Gundlach und Gottfried Küntzel, Stuttgart: Klett. (ISBN 3-12-088900-8)
- Singt und Spielt. Musikbuch für Schulen, Bd. 3* (1957): 8. bis 10. Schuljahr, Band A, hg. von Dietrich Stoverock, Berlin u. a.: Velhagen & Klasing.
- Soundcheck 1* (1999): Für den Musikunterricht an Gymnasien, Förder- und Orientierungsstufen der Klassen 5–6, von Gabriele Aust, Walther Engel, Silke Hartmann, Ane Kristin Holmer, Elisabeth Mentzel, Werner Nienhaus und Johannes Schramm, Hannover: Schroedel/Metzler. (ISBN 3-507-02650-3)
- Soundcheck 1, Handbuch für Lehrerinnen und Lehrer* (1999): Für den Musikunterricht an Gymnasien, Förder- und Orientierungsstufen der Klassen 5–6, von Gabriele Aust, Walther Engel, Silke Hartmann, Ane Kristin Holmer, Elisabeth Mentzel, Werner Nienhaus und Johannes Schramm, Hannover: Schroedel/Metzler. (ISBN 3-507-02653-8)
- Soundcheck 1* (2012): hg. von Walther Engel, Braunschweig: Schroedel. (ISBN 978-3-507-02630-8)
- Soundcheck 1, Materialien für Lehrerinnen und Lehrer* (2013): hg. von Walther Engel, Braunschweig: Schroedel. (978-3-507-02633-9)

- Soundcheck 2* (2001): Für den Musikunterricht an Gymnasien der Klassen 7–8, hg. von Walther Engel, Hannover: Schroedel/Metzler. (ISBN 3-507-02651-1)
- Soundcheck 2, Hörbeispiele* (2001): hg. von Walther Engel, Hannover: Schroedel. (ISBN 3-507-02657-0)
- Soundcheck 2, Lernideen & Materialien* (2002): hg. von Walther Engel u. a., Hannover: Schroedel/Metzler. (ISBN 3-507-02654-6)
- Soundcheck 2* (2014): hg. von Walther Engel, Braunschweig: Schroedel. (ISBN 978-3-507-02631-5)
- Soundcheck 2, Materialien für Lehrerinnen und Lehrer* (2015): hg. von Walther Engel, Braunschweig: Schroedel. (ISBN 978-3-507-02634-6)
- Soundcheck 3* (2002): Für den Musikunterricht an allgemein bildenden Schulen der Klassen 9–10, hg. von Walther Engel, Hannover: Schroedel/Metzler. (ISBN 3-507-02652-X)
- Soundcheck 3, Lernideen & Materialien* (2004): Lernideen & Materialien, hg. von Walther Engel, Braunschweig: Schroedel/Metzler. (ISBN 3-507-02655-4)
- Soundcheck 3* (2016): hg. von Walther Engel, Braunschweig: Schroedel. (ISBN 978-3-507-02632-2)
- Soundcheck 3, Materialien für Lehrerinnen und Lehrer* (2017): hg. von Walther Engel, Braunschweig: Schroedel/Westermann. (ISBN 978-3-507-02635-3)
- Soundcheck S II* (2008): hg. von Walther Engel, Prüfaufgabe, Braunschweig: Schroedel. (ISBN 978-3-507-02685-8)
- Soundcheck S II, Materialien für Lehrerinnen und Lehrer* (2009): hg. von Walther Engel, [Braunschweig]: Schroedel. (ISBN 978-3-507-02687-2)
- Spielpläne 2* (2006): Für den Musikunterricht an Realschulen und Gymnasien, hg. von Karl-Jürgen Kemmelmeyer, Rudolf Nykrin, Anke Haun und Kai Martin, Leipzig u. a.: Klett. (ISBN 978-3-12-175013-9)
- Spielpläne 2, L-Fundus* (2006): hg. von Karl-Jürgen Kemmelmeyer, Rudolf Nykrin, Kai Martin und Anke Haun, Leipzig u. a.: Klett.
- Spielpläne 2* (2014): Für den Musikunterricht an allgemeinbildenden Schulen, von Anke Haun, Rainer Kotzian, Kai Martin, Marlis Mauersberger und Matthias Rheinländer, Stuttgart u. a.: Klett. (ISBN 978-3-12-175025-2)
- Spielpläne 2, Lehrerband* (2017): von Daniela Bartels, Anke Haun, Rainer Kotzian, Kai Martin, Marlis Mauersberger und Matthias Rheinländer, Stuttgart u. a.: Klett. (ISBN 978-3-12-175045-0)
- Spielpläne 3* (2008): Für den Musikunterricht an Realschulen und Gymnasien, hg. von Karl-Jürgen Kemmelmeyer, Rudolf Nykrin, Anke Haun und Kai Martin, Stuttgart u. a.: Klett. (ISBN 978-3-12-175017-7)
- Spielpläne 3, L-Fundus* (2008): hg. von Karl-Jürgen Kemmelmeyer, Rudolf Nykrin, Kai Martin und Anke Haun, Stuttgart u. a.: Klett. (ISBN 978-3-12-175019-1)
- Spielpläne 3* (2016): Für den Musikunterricht an allgemeinbildenden Schulen, von Anke Haun, Rainer Kotzian, Kai Martin, Marlis Mauersberger und Matthias Rheinländer, Stuttgart u. a.: Klett. (ISBN 978-3-12-175026-9)

- Spielpläne 3, Lehrerband* (2017): von Daniela Bartels, Charlott Falkenhagen, Anke Haun, Rainer Kotzian, Kai Martin, Marlis Mauersberger und Matthias Rheinländer, Stuttgart u. a.: Klett. (ISBN 978-3-12-175046-7)
- Spielpläne 7/8* (1997): Für den Musikunterricht an allgemein bildenden Schulen, Regionalausgabe 1, hg. von Karl-Jürgen Kemmelmeyer und Rudolf Nykrin, Leipzig u. a.: Klett. (ISBN 3-12-176200-1)
- Spielpläne 7/8, Lehrerband* (1998): hg. von Karl-Jürgen Kemmelmeyer und Rudolf Nykrin, Stuttgart u. a.: Klett. (ISBN 3-12-176290-7)
- Spielpläne 9/10* (1999): Für den Musikunterricht an allgemein bildenden Schulen, hg. von Karl-Jürgen Kemmelmeyer und Rudolf Nykrin, Leipzig u. a.: Klett. (ISBN 3-12-176300-8)
- Spielpläne 9/10, Lehrerband* (2000): hg. von Karl-Jürgen Kemmelmeyer und Rudolf Nykrin, Leipzig u. a.: Klett. (ISBN 3-12-176390-3)
- Spielpläne kompakt 7–10* (2010): Für den Musikunterricht an allgemein bildenden Schulen, hg. von Karl-Jürgen Kemmelmeyer, Rudolf Nykrin, Anke Haun und Kai Martin, Stuttgart u. a.: Klett. (ISBN 978-3-12-175021-4)
- Spielpläne kompakt 7–10, L-Fundus* (2012): hg. von Rudolf Nykrin, Karl-Jürgen Kemmelmeyer, Kai Martin und Anke Haun, Stuttgart u. a.: Klett. (ISBN 978-3-12-175022-1)
- Spielpläne Musik 2* (1991): Für den Musikunterricht in den Klassen 7–10 an allgemeinbildenden Schulen, hg. von Karl-Jürgen Kemmelmeyer und Rudolf Nykrin, Stuttgart u. a.: Klett. (ISBN 3-12-178500-1)
- Spielpläne Musik 2, Lehrerband* (1995): hg. von Karl-Jürgen Kemmelmeyer und Rudolf Nykrin, Stuttgart u. a.: Klett. (ISBN 3-12-178590-7)
- Spielpläne Musik 7/8* (1986): Für den Musikunterricht an allgemeinbildenden Schulen, hg. von Karl-Jürgen Kemmelmeyer und Rudolf Nykrin, Stuttgart: Klett. (ISBN 3-12-178200-2)
- Spielpläne Musik 7/8, Lehrerband* (1992): hg. von Karl-Jürgen Kemmelmeyer und Rudolf Nykrin, Stuttgart u. a.: Klett. (ISBN 3-12-178290-8)
- Spielpläne Musik 9/10* (1988): Für den Musikunterricht an allgemeinbildenden Schulen, hg. von Karl-Jürgen Kemmelmeyer und Rudolf Nykrin, Stuttgart: Klett. (ISBN 3-12-178300-9)
- Spielpläne Musik 9/10, 9/11, Lehrerband* (1994): hg. von Karl-Jürgen Kemmelmeyer und Rudolf Nykrin, Stuttgart u. a.: Klett. (ISBN 3-12-178390-4)
- Spielpläne Oberstufe* (2011): Wissen und Wege, hg. von Rudolf Nykrin, Marlis Mauersberger, Karl-Jürgen Kemmelmeyer und Kai Martin, Stuttgart u. a.: Klett. (ISBN 978-3-12-175000-9)
- Töne 1* (2011): Klassen 5 und 6, von Felix Janosa, Braunschweig: Schroedel. (ISBN 978-3-507-03025-1)
- Töne 1, Materialien für Lehrerinnen und Lehrer* (2012): Klassen 5 und 6, von Felix Janosa, Braunschweig: Schroedel. (ISBN 978-3-507-03027-5)
- Töne 2* (2012): Klassen 7 bis 10, von Felix Janosa, Braunschweig: Schroedel. (ISBN 978-3-507-03026-8)

- Töne 2, Materialien für Lehrerinnen und Lehrer* (2012): Klassen 7 bis 10, von Felix Janosa, Braunschweig: Schroedel. (ISBN 978-3-507-03028-2)
- Tonart Oberstufe* (2009): Musik erleben – reflektieren – interpretieren, hg. von Wieland Schmid, Regionalausgabe B, Innsbruck u. a.: Helbling. (ISBN 978-3-86227-047-7)
- Tonart Oberstufe, Lehrerband* (2009): Musik erleben – reflektieren – interpretieren, hg. von Wieland Schmid, Regionalausgabe B, Innsbruck u. a.: Helbling. (ISBN 978-3-86227-048-4)
- Tonart Sekundarstufe II* (2015): Musik erleben – reflektieren – interpretieren, von Wieland Schmid, Regionalausgabe D, Innsbruck u. a.: Helbling. (ISBN 978-3-86227-227-3)
- Tonart Sekundarstufe II, Lehrerband* (2016): Musik erleben – reflektieren – interpretieren, von Wieland Schmid, Regionalausgabe D, Innsbruck u. a.: Helbling. (ISBN 978-3-86227-228-0)
- Unser Musikbuch für die Grundschule: Dudelsack* (1976): von Peter Fuchs und Willi Gundlach und der Verlagsredaktion Grundschule, Stuttgart: Klett. (ISBN 3-12-175100-X)
- Wege zur Musik Oberstufe, Band 1* (1989): AHS – Oberstufe. Arbeitsbuch für Musikerziehung in der 9. und 10. Schulstufe, von Walter Knapp und Wolf Peschl, Rum/Innsbruck: Helbling. (ISBN 3-900590-10-9)
- Wege zur Musik, Oberstufe Band 2* (1991): Lehr- und Arbeitsbuch für die 11. und 12. Schulstufe, von Walter Knapp und Wolf Peschl, Rum/Innsbruck: Helbling. (ISBN 3-900590-19-2)

Zu Beginn der 1990er-Jahre entwickelte sich eine unverkennbare Popularität, Musik aus Afrika in die Musikdidaktik einzubringen. Seither ist Musik aus Afrika zu einem nahezu festen Bestandteil musikdidaktischer Fachliteratur geworden. Allerdings zeigen zahlreiche bisher unerschlossene historische Quellen ein viel weiter zurückliegendes, musikdidaktisch motiviertes Interesse an afrikanischen Kulturen und ihrer Musik.

In der vorliegenden Studie werden Schnittstellen zwischen Musikdidaktik und Ethnomusikologie aus unterschiedlichen Perspektiven detailliert dargestellt: Einem historiographischen Blick auf nunmehr 100 Jahre folgt eine breit angelegte Schulbuchanalyse, die durch eine Befragung von impulsgebenden Musikpädagogen ergänzt wird. Im Zentrum steht die Frage: Welche Ziele liegen einer Thematisierung von Musik aus Afrika in der Musikdidaktik zugrunde?

Zur Autorin:

Claudia Maria Cvetko studierte die Fächer Musik und Deutsch für das Lehramt an Gymnasien und Gesamtschulen an der Universität Siegen. Vor und während ihres Studiums, in dessen Verlauf sie verschiedene Stipendien erhielt, absolvierte sie Sozialpraktika in Accra (Ghana) und Taupo (Neuseeland) sowie ein Auslandsjahr im Fach Musik an der University of Tulsa (OK, USA). Im Februar 2022 hat Claudia Maria Cvetko ihr Referendariat in Bremen begonnen. Mit der vorliegenden, vom Cusanuswerk sowie der Universität Osnabrück geförderten Dissertation wurde sie ebendort promoviert.