

„Vielfalt“ in musikbezogenen Diskursen (Bernd Clausen)

1. Vorbemerkung

Eta Harich-Schneider, eine deutsche Pianistin und Musikethnologin, unternahm von 1941 ausgedehnte Konzertreisen nach Japan. Ihre Berichte und Tagebuchauszüge wurden in einem vor kurzem erschienenen Band von Ingrid Fritsch zusammengefasst und veröffentlicht. Harich-Schneider ist den Musikethnologen nicht nur wegen der Tatsache bekannt, dass sie eine der ersten war, die Zugang zu bis dahin nicht zugänglichen Quellen der japanischen Musikgeschichte erhielt und in engem Kontakt mit den *gagaku*-Musikern am kaiserlichen Hofe in Tôkyô stand, sondern vor allem durch ihre bis heute im Umfang und der Themenvielfalt unübertroffene Monografie „A History of Japanese Music“ aus dem Jahr 1973. Ihr Können als Pianistin, vor allem aber als Cembalistin, stellte sie in Japan im Rahmen zahlreicher Konzerte unter Beweis, im Anschluss an ein solches vermerkte sie folgendes:

„Eine Schubertsonate im Konzert zweimal zu spielen – zu dieser Nervenanspannung und diesem Wagnis muss einem schon eine ganz besondere Anteilnahme des Publikums die Kraft geben! Nun, ich spielte den zweiten und dritten Satz der Sonate zweimal, und ich muss sagen: ich habe die Anstrengung gar nicht empfunden. Ich sah vor mir nur diese trinkenden, durstigen und verträumten Gesichter; ich dachte mit den Jungens an ihr waldiges Inaka⁶⁷, ihre an Hügel hingelagerten Schreine, ihre zwischen Bergen versteckte Dörfchen, an die wilde, unheimliche, dabei liebliche und sanfte Natur der japanischen Landschaft. Und ich dachte gleichzeitig auch daran, dass diese Kinder der Natur jetzt beim Hören der Musik Schuberts von Deutschland träumen, dass sie sich Deutschland so denken wie diese Musik ist, ernst, erhaben, geheimnisvoll und lieblich, wie die waldigen Schluchten und romantischen Bergseen ihrer eigenen Heimat.“⁶⁸

Der Textauszug teilt seinem Leser ein Erlebnis mit, das bemerkenswert ist: Harich-Schneider beschreibt ihre Assoziationen beim Spielen und beim Blick ins Publikum und mutmaßt umgekehrt diejenigen ihrer japanischen Hörer, die sie in einer verträumten Vor-

⁶⁷ Japanisch für: *ländlich*.

⁶⁸ Harich-Schneider 2006,6.

stellung eines bestimmten Deutschlandbildes wähnt. Die Ursache für die Gewissheit, dass Schuberts Musik bei den Zuhörern ein Denken an Deutschland hervorruft, kann nur in einer individuellen Erfahrung vermutet werden, auf die Harich-Schneider mehr oder weniger bewusst zurückgreift. Deren Quellen sind durch den Aufenthalt in Japan, seinem Alltag, zahlreiche Gespräche sowie einem Wissen um Japan gespeist. Wie anders kann sie meinen, dass jene Eigenschaften der Schubertsonate (*ernst, erhaben, geheimnisvoll, lieblich*) und damit auch der Natur Deutschlands von den japanischen Hörern mit den *waldigen Schluchten und Bergessen ihrer eigenen Heimat verglichen werden?*

Das Zitat zeigt nicht nur den banalen Aspekt, dass Musik eine Fülle an außermusikalischen Assoziationen ermöglicht, sondern es verdeutlicht die Komplexität tatsächlich *interkultureller* Erfahrung. Nun ist dieser Wortgebrauch, spiegelt man ihn vor einem solchen Zitat, möglicherweise etwas ungewöhnlich, doch entfalten sich gerade mit dieser Dissonanz die Bedeutungshorizonte von Interkulturalität im Musikunterricht.

2. Was Vielfalt nicht heißt

Wir nehmen immer gerne an, wenn wir über die so genannten Meisterwerke reden, gäbe es einen Konsens und merken nicht, dass wir damit einem *Imperialismus des Logos* (Derrida) Vorschub leisten. Mehr noch, es zeugt von einer gewissen Arroganz anzunehmen, überall auf dieser Welt würde die Kunstmusik Europas, oder die so genannte „Klassische Musik“ in gleicher Weise verstanden werden. Dass dies nicht so ist, zeigen z. B. die Diskussionen um die durch ein Papier der Adenauer-Stiftung ausgelöste Kontroverse über einen Werkekanon im Musikunterricht. Implizit setzen wir auch voraus, der rezeptive und praktische Umgang mit diesen Musikstücken sei überall ähnlich oder – wie eine sich bis heute hartnäckig haltende These zeigt – im Ausland wäre ein tatsächliches Verstehen dieser Musik gar nicht möglich. Nun mag diese These in manchen Augen schon längst widerlegt oder obsolet sein, beispielsweise angesichts der ohne Zweifel außergewöhnlichen Einspielungen Bachscher Kantaten von Suzuki Masaaki oder den zahlreichen ausländischen Studierenden an

deutschen Musikhochschulen. Dennoch, was wissen wir über die musikalische Sozialisation der vielen Musikstudierenden aus dem Ausland, was über ihre Auffassung von Musik und Musiklernen und schließlich, viel wichtiger, was wissen wir über die so oft und so gerne beschworene musikalische Vielfalt in Deutschland?

Was kulturelle Vielfalt nicht heißt, lässt sich an einem sehr ärgerlichen Beispiel verdeutlichen, das ich der Oktoberausgabe des Magazins „Forschung & Lehre“⁶⁹ von 2007 entnahm. Der ehemalige Direktor der Musikhochschule Saar stellt auf der ersten Seite fest:

„Gewiss lässt sich mit Musik nicht alles beheben, was durch Geldmangel und ein verkorkstes Bildungssystem verursacht wird: ‚Gebt jedem Schulkind ein Musikinstrument in die Hand – je früher, desto besser!‘ Dabei nutzt Musikförderung vor allem den sozial Schwachen. Gibt es eine schönere Integrationserfahrung, als mit anderen Kindern in einem Chor zu singen und in einem Orchester zu spielen? Die afghanische Geigerin neben dem türkischen Schlagzeuger, die Fabrikarbeitertochter mit der Flöte neben dem Zahnarztsohn mit der Trompete: Gemeinsam spielen sie Bach, Mozart oder Beethoven und lernen dabei mehr als nur Musik. Wer singt und ein Instrument spielt, wird Kultur und Sprache unseres Landes kennen und lieben lernen.“⁷⁰

Es ist das im ersten Augenblick leicht verdauliche und doch hochgiftige Gemisch aus einer Haltung, die davon ausgeht, dass Bach, Mozart oder Beethoven eine assimilierende (denn es ist keineswegs eine integrierende) Funktion erfüllen, das mit allgemeinen Aussagen zu Musik karamellisiert serviert wird. Das ist sicherlich nicht musikalische Vielfalt, wenn ethnische und soziale Differenz über die „Klassische Musik“ geschert wird. Ich werde mich sicherlich nicht in die Diskussion um den durch die Politik entstellten Leitkultur-Begriff begeben, sondern frage mich, was hinter einer solchen Argumentation steht, die, würde sie den Diskurs beherrschen, den Musikunterricht und die Musikpädagogik um Jahrzehnte zurückwirft; etwa eine angenommene Heilwirkung der „Abendländischen Musik“?

Nun ist der Zeitpunkt gekommen, kurz anzumerken, dass ich mich mit den Begrifflichkeiten winde, denn die Bezeichnung „Klassische Musik“ ist ein missverständliches Wort. Europäische Kunstmusik ist

⁶⁹ Deutscher Hochschulverband (Hg), 10/2007. S. 1 (Standpunkt).

⁷⁰ Deutscher Hochschulverband (Hg), 10/2007. S. 1 (Standpunkt).

gleichfalls gestelzt, denn was heißt schon Kunstmusik? Künstlich, künstlerisch, artifiziell oder gar komplex? Und da ist schließlich meine andere Verlegenheitskonstruktion: „Abendländische Musik“. Dieses seit dem frühen 16. Jahrhundert als Übersetzung des für den Okzident üblichen Wortes als Gegenüberstellung zu dem so genannten „Morgenland“, sprich Orient, macht geografisch gar keinen Sinn, allerhöchstens als Abgrenzung einer hellenistisch-römisch-christlichen Kultur (was eigentlich noch einmal in Ost- und Westkirche differenziert werden müsste). Bleiben wir doch noch einen Augenblick bei diesem Wort. Das Nachdenken über eine in vielerlei Gestalten existierende „Abendländische Musik“ kommt nicht aus, ohne an Spenglers Monumentalwerk von 1921 zu erinnern, das bekanntermaßen den Titel „Der Untergang des Abendlandes“ trägt. Bei Spengler glimmt noch Leipzigs, vor allem aber Herders Vorstellung von Kultur auf und natürlich riecht es aus zeitlicher Distanz betrachtet – wie kann es anders sein – vor allem nach Leo Frobenius. Der Afrika-Ethnologe bezog sich bekanntermaßen in seiner Kulturkreislehre, vor allem in der Kulturmorphologie, nicht unerheblich auf Oswald Spenglers Geschichtsvorstellung. Doch lässt sich denn allen Ernstes gegenwärtig im Rückgriff auf Spenglers Buchtitel behaupten, die „Abendländische Musik“ gehe unter, weil sich – so die große Sorge – in Deutschland ein Wandel in der Rezeption dieser Musik vollzieht? So raunt es zumindest seit einiger Zeit im Blätterwald der Kulturbeflissenen. Der Journalist und Buchautor Klaus Harpprecht hat in einem ZEIT-Artikel hinter jenem Spenglerschen Titel ein Fragezeichen gesetzt und weist zügig auf einen *kapitalen Irrtum* Spenglers hin:

„Er sah die Kulturen als gleichsam »fensterlose Monaden«, die miteinander nichts (oder fast nichts) zu schaffen hatten, wie ein kritischer Kopf beobachtete. In Wahrheit – das haben wir inzwischen begriffen – vollzog sich der Wandel von Epoche zu Epoche immer in Übergängen und stets in tausendfacher Berührung mit anderen Kulturen – selbst in den fernen Zeitaltern, die ihren Kindern höchstens den einen oder anderen Kreuzzug zu erlauben schienen, ehe die Europäer zu ihrer »Entdeckung« der Kontinente aufbrachen: jede »Weltreise«

*ein Abenteuer, dem zwei oder drei oder vier Lebensjahre (wenn nicht das Leben selbst) zu opfern waren.*⁷¹

Harpprecht gelangt schließlich zu einer Schlüsselstelle in seinem Nachdenken und stellt unumwunden die Gretchenfrage des 21. Jahrhunderts, für die er postwendend eine Antwort bereithält:

*„Geht das Abendland, geht Europa, geht die westliche Welt, gehen ihre Kulturen an diesen Wandlungen zugrunde? Gehen sie unter? Keineswegs. Die Europäisierung – genauer: die »Verwestlichung« – der Kontinente lebt nach dem Ende der Kolonialisierung weiter, ja sie blüht in der Freiwilligkeit der Koexistenz so recht erst auf. Die Kultur des Abendlandes wäre – selbst wenn sie in der Alten Welt erlöschen würde, was nicht anzunehmen ist – durch ihre Auswanderung längst gerettet. Die Hüter der klassischen Musik in Deutschland, in Frankreich, in Italien und England bejammern die Überalterung des Konzert- und des Opernpublicums, und sie fürchten, dass diese schönste Blüte unserer Kultur an den Orten ihres Ursprungs verwelken könnte? Selbst wenn es so käme: In Japan, in Korea, in China drängen sich Tausende in den Musikpalästen, um Beethoven und Brahms, Strawinsky und Schönberg zu hören.“*⁷²

Übrigens präferierte in der Bundesrepublik eine politische Richtung in den 50er Jahren den Terminus aus den oben genannten Gründen: die „Abendlandbewegung“.⁷³

Diese Anmerkung soll lediglich an einen kritischeren, zumindest aber reflektierten Gebrauch desselben mahnen. Meiner Ansicht nach taugt der Begriff gegenwärtig kaum noch weder aufgrund seiner durch die Geschichte unterschiedlich determinierten Bedeutungen, noch angesichts gegenwärtiger Kulturkonzepte⁷⁴, obgleich er auf den ersten Blick so praktikabel erscheint. Der Begriff „Abendland“ scheint also einige Schwierigkeiten zu bereiten. In diesem Zusammenhang über die Präambel der europäischen Verfassung zu reden, obgleich das Fass schon längst geöffnet ist und die Feuilletonisten und Kulturwissenschaftler schon lange voll des süßen Weins sind, ist fast unmöglich,

⁷¹ In: Die Zeit 14.06.2006, Klaus Harpprecht, Untergang des Abendlandes?, (Artikel online: http://www.zeit.de/2006/25/Untergang_xml?page=2 - Download vom 25.02.2009).

⁷² Ebd.

⁷³ Vgl. beispielsweise Schildt 1999.

⁷⁴ Etwa Wimmer 2005. Zur Problematik siehe auch Barth, die die für unseren Zusammenhang aufschlussreiche Kontroverse zwischen Eggebrecht und Karbusicky gedankenreich paraphrasiert. Barth 2008, 112f.

wenn – um mit den Worten Barths zu reden – ein ethnisch-holistisches Kulturverständnis weiterhin den Diskurs bestimmt.

Mit dieser Zündelei sind genügend Feuerherde gelegt, und jene Gedankengänge ließen sich nun erst recht trefflich ausführen. Und es hätte immer ganz viel mit Musikunterricht zu tun, weil Aspekte berührt werden, die etwa Werner Jank in seinem „Aufbauenden Musikunterricht“ als *Kulturerschließung* bezeichnet⁷⁵ oder Martina Krause zu folgender Mahnung veranlasst:

„Letztlich tragen Musiklehrende aber die Verantwortung dafür, im Musikunterricht die Konstruktion einer – beispielsweise – rein eurozentristischen Musikkultur zu verhindern, denn das würde der dynamischen Struktur von Kultur zuwiderlaufen“⁷⁶

3. Was meint denn nun musikalische Vielfalt?

Um diese Frage zumindest im Ansatz zu beantworten, nützen alle Werkekanon-, alle abendland- und musikbezogenen Leitkulturdebatten gar nichts, weil sie von einem Bild ausgehen, das eine Mischung aus persönlichen Erlebnissen, Erfahrungen und Beobachtungen darstellt. Die Sinus-Studie⁷⁷ aus dem Oktober 2007 räumt mit einer Reihe dieser vermeintlichen Wahrheiten gehörig auf. Acht unterschiedliche Milieus von Menschen mit Migrationshintergrund zeigen ein weitaus facettenreicheres Bild und *widerlegen viele hierzulande verbreitete Negativ-Klischees über die Einwanderer*.⁷⁸ Andere Resultate der insgesamt lesenswerten Studie sind für unseren Zusammenhang besonders hervorzuheben:

„Die meisten Migrant-Milieus sind – jeweils auf ihre Weise – um Integration bemüht und verstehen sich als Angehörige der multikulturellen deutschen Gesellschaft.“⁷⁹

Die Forscher stellen fest, dass sich sowohl starke Assimilations-tendenzen als *auch Haltungen einer – aktiven oder passiven –*

⁷⁵ Jank 2005, 113f. Auch hier wäre der Kulturbegriff zu hinterfragen.

⁷⁶ Krause 2007, 65.

⁷⁷ <http://www.sinus-sociovision.de/> – Download vom 05.05.2009.

⁷⁸ http://www.sinus-sociovision.de/Download/Zentrale_Ergebnisse_16102007.pdf - Download vom 05.05.2009. S. 2.

⁷⁹ Ebd.

Integrationsverweigerung beobachten lassen, die sich in jeweils drei Milieus hauptsächlich manifestieren. Dass was Terek Badawia (2002) schon für ein Segment der Migranten beschrieb, nämlich die Einschätzung auf einem so genannten *dritten Stuhl*, und nicht zwischen zweien sitzend, scheint auch mit der vorliegenden Studie bestätigt:

„Die große Mehrheit der befragten Migranten will sich [...] in die Aufnahmegesellschaft einfügen – ohne ihre kulturellen Wurzeln zu vergessen. Viele, vor allem jüngere Befragte der zweiten und dritten Generation, haben ein bi-kulturelles Selbstbewusstsein und sehen Migrationshintergrund und Mehrsprachigkeit als Bereicherung – für sich selbst und für die Gesellschaft.“⁸⁰

Zum Nachdenken regt der in diesem Überblick genannte letzte Punkt an:

„Häufig wird [...] – quer durch die Migranten-Milieus – mangelnde Integrationsbereitschaft der Mehrheitsgesellschaft und geringes Interesse an den neuen Mitbürgern [beklagt].“⁸¹

Das ist Vielfalt, fernab verträumter Vorstellungen. Auf diese Befunde zu reagieren, ist die Aufgabe von, im weitesten Sinne, Bildungseinrichtungen. Die Aufgaben scheinen mir dabei im Wesentlichen folgende zu sein:

- Ausweitung der Forschung zu musikalischen Milieus (i.e. urban studies), die für Deutschland Martin Greve schon vor Jahren unternommen hat.⁸²
- Bereitschaft, ein tatsächliches Interesse an den musikalischen Ausdrucksformen, über die wir freilich noch zu wenig wissen, an verschiedenen Stellen (Musikschulen, Ausbildungsstätten, Schulen, Lehrerfortbildungen etc.) substanziell zu zeigen, denn offenbar ist die Wahrnehmung der Migranten in unserem Land die, dass die Mehrheitsgesellschaft grundsätzlich keinerlei Bereitschaft zeigt oder ausschließlich auf singuläre Projekte ohne Chance für Nachhaltigkeit setzt.

⁸⁰ Ebd.

⁸¹ Ebd.

⁸² Die österreichische musikethnologische Forschung, genauer gesagt die *applied ethnomusicology*, ist in diesem Punkte weit aktiver. Siehe dazu Hemetek 2007; Hemetek/Reyes 2007; Hemetek 2006.

Die musikalische Vielfalt, von der wir gerne sprechen, ist uns unbekannt. Jeder Einzelne nimmt sie unterschiedlich wahr, glaubt an die Repräsentativität seiner Wahrnehmungen und leitet daraus voreilige Konsequenzen ab. Bevor also Bach, Mozart und Beethoven als Identifikations- und Identitätsmerkmal, als definierte Benchmark der Musik einer Mehrheitsgesellschaft propagiert werden, müssen die Ergebnisse von Untersuchungen wie die Sinus-Studie zum Nachdenken und Handeln auffordern. Das hat weder eine Unterhöhnung der musikalischen Hochkulturen in Deutschland zur Folge, noch bedeutet es das Ende des „Abendlandes“.

4. Schlussbemerkung

Es ist in der musikpädagogischen Literatur seit den 80er Jahren aus unterschiedlichen Gründen immer wieder auf die Bedeutung von interkultureller Musikerziehung oder interkultureller Musikpädagogik hingewiesen worden. Die Stationen dieses Diskurses sind – obwohl der Aspekt selbst in der Schule und in der Lehrerbildung nach wie vor randständig ist – durch zahlreiche Publikationen gekennzeichnet. Die Texte reichen von unterrichtspraktischen Vorschlägen bis zu theoretischen Abhandlungen, die sowohl eine didaktische Grundlegung als auch Begriffsbestimmungen vornehmen, die vorwiegend kulturtheoretisch ausgerichtet sind. Die durch Welsch⁸³, Schütz und andere angebahnte Verschiebung der Perspektive auf die transkulturelle Verfasstheit des Individuums als Ausgangspunkt musikpädagogischen Handelns führte – neben einer Kritik an Welsch – unter anderem zum Versuch einer Klärung der Kulturbegriffe⁸⁴; gleichwohl wird hier ein Diskurs aufgegriffen, der in den Sozial-

⁸³ Das von Welsch für die Erklärung einer transkulturellen Verfasstheit gegenüber einer interkulturellen Sicht herangezogene Herdersche Modell der sich gegenseitig abstoßenden Kugeln, wurde von Cvetko (2008) mit dem Hinweis relativiert, Herders Kulturkonzept präsentiere sich nicht als geschlossenes Ganzes, sondern stelle eine nachträgliche Interpretation unterschiedlicher Textstellen dar, mithin diese Metapher in der Weise gar nicht zu finden sei. Dieser wichtige philologische Hinweis ändert aber nur wenig an der Plausibilität, mit der Welsch das *Transkulturelle* dem *Interkulturellen* vorzieht.

⁸⁴ Barth 2008.

wissenschaften⁸⁵ (und den cultural studies) schon seit einiger Zeit zu beobachten ist.

In denselben Gedankenkreis gehört noch eine weitere Begriffsklärung: Auf einer gemeinsamen Tagung von Musikethnologen und Musikpädagogen im Mai des Jahres 2008 wurde deutlich, dass der Begriff der musikalischen Vielfalt aus wissenschaftlicher Perspektive kaum brauchbar erscheint. Dabei ist zunächst wichtig darauf hinzuweisen, dass „Kulturelle Vielfalt“ sich nicht auf Migration beschränkt. Für unseren Zusammenhang beinhaltet dieses Schlagwort das fundamentale Recht jedes Menschen auf einen uneingeschränkten Zugang zu und eine vielschichtige Aneignung von Musik. Zwar übersetzte man das Wort „diversity“ in der „Convention on the Protection and Promotion of Diversity of Cultural Expressions“ der UNESCO, die die Bundesrepublik Deutschland am 13.3.2007 unterzeichnete, mit „Vielfalt“, allerdings scheint der Sprachgebrauch des Wortes „Vielfalt“ einerseits auf eine eher diffuse Gemengelage zu verweisen und andererseits das Bewusstsein über vorhandene Grenzen bereitwillig zu nivellieren. In Anlehnung an den Originaltitel der UNESCO-Erklärung ist der Begriff Diversität geeignet, um zu einem Umdenken anzuleiten. Denn anders als „Vielfalt“ enthält Diversität eine Gerichtetheit, da sich das Individuum aktiv Zugänge zu unterschiedlichen sozialen Räumen verschaffen kann: Migrantenkulturen, Jugend- und Subkulturen, Regionalkulturen oder globalisierte Kulturformen (Tango, Salsa etc.) enthalten ebenso wie institutionell etablierte Kulturformen eine Vielzahl unterschiedlicher musikalischer Anteile. Musik stiftet kulturelle Identität und fungiert als vielschichtiger und wandlungsfähiger „identity marker“. Musikalische Diversität entwickelt sich durch die Identitätskonstruktion von Menschen in unterschiedlichen Kontexten.

⁸⁵ Wimmer 2005.

Literatur

Barth, Dorothee (2008): Ethnie, Bildung und Bedeutung. Zum Kulturbegriff in der interkulturell orientierten Musikpädagogik. Augsburg: Wißner.

Cvetko, Alexander (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.

Greve, Martin (2003): Die Musik der imaginären Türkei. Stuttgart: Metzler.

Harich-Schneider, Eta (2006): Musikalische Impressionen aus Japan. 1941–1957. Herausgegeben, kommentiert und mit einer Einführung versehen von Ingrid Fritsch. München: iudicium.

Harich-Schneider, Eta (1973): A History of Japanese Music, Oxford University Press.

Hemetek, Ursula/ Sağlam, Hande (eds.) (2008): Music from Turkey in the Diaspora (= klanglese, Bd. 5). Wien: Institut für Volksmusikforschung und Ethnomusikologie

Hemetek, Ursula (2007~~✶~~): Musical Practice of Immigrants from the Former Yugoslavia and Turkey in Vienna I: Methodology, Concepts, Background, Surrounding. In: Cultural Diversity in the Urban Area: Explorations in Urban Ethnomusicology. (= klanglese 4), Institut für Volksmusikforschung und Ethnomusikologie. Wien. S. 51-63.

Hemetek, Ursula/Reyes, Adelaida (Hg.) (2007): Cultural Diversity in the Urban Area: Explorations in Urban Ethnomusicology. (= klanglese 4). Wien: Institut für Volksmusikforschung und Ethnomusikologie

Hemetek, Ursula (2006): Applied Ethnomusicology in the Process of the Political Recognition of a Minority: A Case Study of the Austrian Roma. In: 2006 Yearbook for Traditional Music. Vol. 38. S. 35-57.

Jank, Werner (Hg.) (2005): Musikdidaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II. Berlin: Cornelsen.

Krause, Martina (2007): Kulturkonstruktion durch Bedeutungskonstruktion. In: Schläbitz, N. (Hg.), Interkulturalität als Gegenstand der Musikpädagogik (=Musikpädagogische Forschung, Bd. 28). Essen: Blaue Eule. S. 53-66.

Schildt, Axel (1999): Zwischen Abendland und Amerika. Studien zur Westdeutschen Ideenlandschaft der 50er Jahre. München: Oldenbourg.

Wimmer, Andreas (2005): Kultur als Prozess. Zur Dynamik des Aushandelns von Bedeutungen. Wiesbaden: VS Verlag.

Der Aufsatz ist angelehnt an eine Veröffentlichung im Musikforum 02/2008.