

Lehren aus »The Racial Contract« in der deutschen Musikpädagogik

Eine Bestandsaufnahme, ein Handlungsaufruf

Shanti Suki Osman

Im September 2024 habe ich zusammen mit Mitgliedern des Arbeitskreises Rassismuskritische Musikpädagogik¹ ein Forum zu selbiger Thematik² auf der Jahrestagung des Arbeitskreises Musikpädagogische Forschung (AMPF) präsentiert und geleitet. Mit dem Themenschwerpunkt »Demokratie« war das Forum trotz des frühen Beginns am Sonntagmorgen sehr gut besucht. Die Teilnehmer*innen waren spürbar ernsthaft bei der Sache, was sich auch in den Diskussionen widerspiegelte. Diese umfassten unter anderem folgende Themen: *Musikhochschulen als Orte der Ausgrenzung und ihrer Überwindung*; *Rassismuskritische empirische Forschung in der Musikpädagogik* sowie *Kommunikation über Rassismus* und *Spannungsmomente bei rassismus- und hegemoniekritischen Vermittlungsansätzen*.

Die Diskussionen deckten ein vielversprechendes und hoffnungsvolles Spektrum an Fragen und Aspekten ab, von der Bedeutung der Positionierung der Forscher*innen über das Fehlen von Empowerment-Räumen für Menschen mit Rassismuserfahrungen bis hin zu den fehlenden Möglichkeiten für weiße Menschen, über Macht und Abwehrreaktionen zu reflektieren.

-
- 1 Der Arbeitskreis Rassismuskritische Musikpädagogik ist an der Universität der Künste Berlin angesiedelt und besteht aus den folgenden Kolleg*innen, denen ich auch für die Möglichkeit danke, intensiv an diesem Thema zu arbeiten: Ulaş Aktaş (UdK Berlin), Mehtap Arı (UdK Berlin), Ali Konyali (UdK Berlin), Johann Honnens (UdK Berlin), Kiwi Menrath (BTU Cottbus-Senftenberg), Saboura Naqshband (UdK Berlin), Timm Stafe (UdK Berlin)
 - 2 Der vollständige Titel des Forums war »Rassismuskritische Musikpädagogik und Perspektiven einer institutionalisierten Verankerung«.

Darüber hinaus wurde diskutiert, wie diejenigen, die nicht rassistisch diskriminiert werden, Solidarität zeigen können.³ In der Tat steht die deutsche Musikpädagogik erst am Anfang, solche Perspektiven zu kultivieren, und es ist angebracht zu prüfen, wie weit diese Fragen und Bestrebungen von der Realität des Lern- und Lehrkontextes und auch von der Realität des Rassismus und der Diskriminierung entfernt sind.

Dieser Text ist daher eine Gelegenheit, die derzeitige leichte und doch dringliche Bewegung hin zu einer rassismuskritischen Musikpädagogik hervorzuheben und zu fördern.

Zielsetzung dieses Textes

Es ist daher das Ziel dieses Textes, rassismuskritische Ansätze in der deutschen Musikpädagogik anhand der Prämissen der Racial-Contract-Theorie (vgl., Mills, 1997) zu untersuchen, nämlich die Idee der »Epistemologie der Ignoranz« (Mills 1997: 93, 97, 133). Ich werde versuchen, die Erkenntnisse der Racial-Contract-Theorie mit den aktuellen Entwicklungen in der rassismuskritischen und intersektionalen Musikpädagogik in Deutschland zu verknüpfen. Tatsächlich hat die anglophone Welt der Musikpädagogik in diesem Bereich bereits erhebliche Fortschritte gemacht. Einige bemerkenswerte Beispiele sind die antirassistischen Aufrufe von Nate Holder in seiner Publikation *If I Were A Racist... Exploring racism in music learning* (vgl., Holder 2024) sowie *A Manifesto for Music Education in Scotland* (vgl., Brennan et al. 2017), das Themen von struktureller Ungleichheit bis hin zur Ausbildung von Lehrkräften untersucht. Vincent Bates' Arbeiten zur systematischen Anwendung eines intersektionalen Rahmen zur Verfolgung sozialer Gerechtigkeitsziele in der nordamerikanischen Musikpädagogik stellen das Musikklassenzimmer als politischen Mikrokosmos neu in den Fokus (vgl., Bates 2022) und argumentieren für Antirassismus und Gleichheit im Musikunterricht. In diesem kurzen Text kann ich zwar nicht in vollem Umfang erläutern, warum der deutsche Diskurs mehr als nur ein paar Schritte hinter diesem Anspruch zurückbleibt, aber der Fokus auf die deutsche Musikpädagogik ist als Mittel gedacht, um die entsprechende Entwicklung voranzutreiben und uns alle zum Handeln zu bewegen.

3 Ein vollständiger Bericht über das Forum wird im Rahmen der Tagungspublikation im Jahr 2025 veröffentlicht.

Der Text beginnt mit einer kurzen Überlegung zu Epistemologien: zuerst mein eigener Begriff *intersectional epistemologies*, anschließend Mills' Beobachtung der »Epistemologie der Ignoranz«. Angesichts der Welle kritisch antirassistischer oder rassismuskritischer Ansätze in der deutschen Musikpädagogik, die sich aus interkulturellen und transkulturellen Ansätzen entwickelt haben, bietet der Text dann eine kurze Bestandsaufnahme, die einen Überblick darüber gibt, inwieweit diese Schlüsselthemen »Epistemologie der Ignoranz« in der aktuellen deutschen Musikpädagogik adressiert werden und wiederzufinden sind. Anschließend untersucht der Text spezifische Beispiele, darunter *Musik ist nicht rassistisch, aber ihre Interpretation und Kontextualisierung können es sein* von Karim Hassan (vgl., Hassan 2020) und *Rassismuskritische Musikpädagogik: Ein Leitfaden für den Unterricht*, veröffentlicht von der Musikschule Bochum und verfasst von Vincent Bababouilabo, Rahel Löwentraut, Jessica Massóchua und Inga Sponheuer (Bababouilabo et al. 2024). Der Text schließt mit der Erinnerung daran, dass die Minimierung und Beseitigung von Ungleichheit und Rassismus interdisziplinäre Aufgaben sind.

Intersectional Epistemologies⁴ und Epistemologie der Ignoranz

Mit *The Racial Contract* beabsichtigte der Philosoph Charles Mills zu verdeutlichen, dass bestehende Ansätze der Gesellschaftsvertragstheorie nicht nur nicht-weiße Menschen vollständig ausschließen, sondern dass dieser Ausschluss und die daraus resultierende Unterdrückung nicht-weißer Menschen sogar notwendig ist, um die Stabilität und den Erfolg weißer Menschen, oder des »weißen Mannes«, zu gewährleisten (Mills 1997: 18). Die Racial-Contract-Theorie zeigt auf, dass nicht-weiße Menschen nicht unterschreiben können, weil sie im Sinne des Vertrages keine vollwertigen Menschen sind. Dennoch kann jede Person (einschließlich nicht-weißer Menschen) unbewusst den durch den Vertrag institutionalisierten Rassismus reproduzieren (vgl., Mills, 1997: 18). Darüber hinaus entlarvt die Racial-Contract-Theorie eine »Epistemologie der Ignoranz« (Mills, 1997: 93, 97, 133), die es weißen Menschen erlaubt

4 Ich habe das Konzept der *intersectional epistemologies* bereits kurz anhand ähnlicher Beispiele erläutert. (vgl., Dunkel et al. 2022 und Osman, 2025) und hielt zum ersten Mal einen Vortrag mit dem Titel *Intersectional Epistemologies* an der Jahrestagung der Gesellschaft für Musikforschung, Berlin 2022.

hat, offiziell – vertraglich – des Rassismus nicht bewusst zu sein und ihn zu ignorieren, um den Status quo aufrechtzuerhalten.

Als ein Konzept, den ich im Rahmen meiner Promotion entwickelt habe, steckt der Begriff *intersectional epistemologies* noch in den Kinderschuhen. Derzeit dient er als Forschungsansatz, Theorie und auch als Methodik, die die Notwendigkeit intersektional informierter Erkenntnisweisen und damit verbundener Standards für die Selbstvalidierung, beschreibt. In meinem interviewbasierten Disserationsprojekt zu den Erfahrungen von Schwarzen Frauen und Frauen of Color in deutschen Musikhochschulen wird die Verschränkung von verschiedenen Dimensionen der Diversity und die Auswirkungen, die dies auf ihr Lernumfeld hat, untersucht. Ausgehend von dieser marginalisierten Perspektive war es notwendig, Wege zu finden, um dominante Wissens- und Lernformen zu untergraben und Machtverhältnisse an Musikhochschulen zu verstehen und zu enthüllen. Die Entwicklung der notwendigen *intersectional epistemologies* stützt sich auf Patricia Hill Collins' Arbeit »Black Feminist Thought« (vgl., Hill Collins 2008) und Black Feminist Epistemology und vereint diese mit weiteren Konzepten von »race-based« oder kritischer Erkenntnistheorien und Elementen der postmigrantischer Perspektiven und Rassismuskritik, insbesondere des Phänomens des rassifizierten Otherring. Die Hintergründe des Konzepts skizziere ich im Folgenden.

Mit Blick auf Schwarze Frauen in den USA zeigt Collins, wie wichtig es ist, intersektionale Paradigmen anzuwenden, um Machtbeziehungen und soziale Phänomene zu verstehen (Hill Collins 2000: 252), und um »die Standards in Frage zu stellen, die zur Bewertung von Wissen verwendet werden oder auch, warum wir glauben, was wir für wahr halten« (Ebd. 253). So sei zum Beispiel nicht nur das soziale Merkmal, eine Frau zu sein, von Bedeutung, sondern auch das, eine *Schwarze* Frau zu sein. Eine Schwarze Frau zu sein, schaffe daher einen spezifischen Standpunkt. Standpunkt ist zentrale zum Verständnis der Black Feminist Epistemology: Unterworfenes Wissen innerhalb dominanter Epistemologien führt demnach zur Generierung von alternativen Wissensvalidierungsprozessen (vgl., ebd.: 251 – 253). Ein Standpunkt, die Anhäufung von Wissen durch gelebte Erfahrung, bietet einen alternativen Weg der Wissensproduktion und -validierung, indem er die dominante Epistemologie – d.h. des bestehenden Wissensbestands – untergräbt und infragestellt (vgl., ebd.: 254–5). Die Epistemologie wird untergraben, indem intersektionale Paradigmen verwendet werden (hier: die gelebte Erfahrung einer Person, die Schwarz und eine Frau ist). In »Race-Based Epistemologies: The Role of Race and Dominance in Knowledge Production« (vgl., Almeida 2015) verweist Shana

Almeida auf den *dominanten Diskurs*, in dem »Race-Based Epistemologies« als bloßes Geschichtenerzählen kritisiert werden, ohne anzuerkennen, dass auch dominante Wissensformen auf dem Geschichtenerzählen basieren. Die Kritik am Story-Telling als Mittel zur Wissensproduktion ist daher in Wirklichkeit ein Angriff auf nicht-dominante Wissensformen (ebd.: 92). Mit dem Konzept der *intersectional epistemologies* können diejenigen, die einen intersektionalen Standpunkt vertreten, ihre eigenen Geschichten erzählen, d.h. Wissen und Normen schaffen, die ihnen mehr nützen als die der dominante Diskurs. Im Bereich der Musikpädagogik, aber auch auf den Schulunterricht und die Bildung im Allgemeinen, ergibt sich aus der Möglichkeit, Wissen aus einer marginalisierten Perspektive zu erzeugen, die Notwendigkeit, Lehr- und Lernmethoden zu entwickeln und zu überprüfen, die diese bisher ausgeschlossen haben.

Wenn die »Epistemologie der Ignoranz« eine Mauer ist, die das Wissen und damit die gelebte Wirklichkeit ausschließt, aufgrund der Art und Weise, wie Wirklichkeiten und das Wissen durch eine bestimmte Auswahl von Geschichten aus einer bestimmten Auswahl von Perspektiven erzeugt wurde, dann versucht *intersectional epistemologies*, diese Mauer abzutragen und sogar zu zerhacken, indem sie dominante Narrative und den Status quo in Frage stellt und untergräbt und verschiedene Formen der Wissensproduktion von intersektionalen und marginalisierten Standpunkten aus ermöglicht. Diesem Aspekt der Ignoranz in der Musikpädagogik versuche ich hier nachzuspüren und aufzudecken – und genau dem zielt die rassismuskritische Musikpädagogik entgegen.

Rassismuskritische Musikpädagogik

Im Folgenden werden Beispiele rassismuskritischer deutscher Musikpädagogik vorgestellt, die weiteren Aspekte von *The Racial Contract* aufgreifen. Diese Beispiele können als Weiterentwicklungen der reichen Fülle an Beispielen und Diskursen zur interkulturellen und transkulturellen Musikpädagogik betrachtet werden⁵.

Kritiken am Eurozentrismus (vgl., Mills 1997: 44–45) spielen eine zentrale Rolle in der rassismuskritischen Musikpädagogik (vgl., Bababouilabo 2019;

5 Zu diesen Texten gehören u.a.: Merkt, (1993); Vogt (2013); Ott (2012); Blanchard, (2019); Lehmann-Wermser, (2019); Honnens, (2019); Osman (2022)

Bababoutilabo 2022; Bababoutilabo et al., 2024; Honnens 2017; Honnens 2021; Hassan 2020). Honnens' Forschung über hegemoniale Männlichkeit und Musikgeschmack bei männlichen Jugendlichen im Schulalter als Ausdruck richtiger/erfolgreicher oder falscher/gescheiterter Formen der Integration (vgl., Honnens 2017) und Blanchards kritische Perspektiven auf kulturelle Vielfalt im Musikunterricht (vgl., Blanchard 2019) beinhalten Konzepte des Selbst und des Anderen in Bezug auf Gruppenidentifikation (vgl., Mills 1997, 63) und Hegemonie (ebd.: 33). Blanchard hinterfragt auch die epistemologische Grundlage des Musikunterrichts und deren Konsequenzen für Ausschlusspraktiken (vgl., Blanchard, 2019). Die Bedeutung von epistemischen Normen (vgl., Mills 1997: 97) und epistemischer Autorität (ebd.: 17) sowie die Notwendigkeit von *intersectional epistemologies* sind zentrale Themen meiner eigenen Arbeit (vgl., Dunkel et al. 2022; Osman 2023; Osman 2024).

Konzepte wie Empowerment und Solidarität spielen eine wichtige Rolle in der Broschüre *Rassismuskritische Musikpädagogik: Ein Leitfaden für den Unterricht* der Musikschule Bochum (vgl., Bababoutilabo et al. 2024), die ich weiter unten näher untersuche. Der Mitautor Vincent Bababoutilabo führte außerdem eine rassismuskritische Analyse von Musikschulbüchern durch, bei der kolonialer Rassismus, Othering und Stereotypisierung thematisiert wurden (Bababoutilabo 2019). Eine weitere Mitautorin der Broschüre, Inga Sponheuer, untersuchte die (post-)kolonialen Kontinuitäten, die zum Mangel an Lehrkräften für nicht-westliche und nicht-kanonische Instrumente an deutschen Musikschulen führen (vgl., Sponheuer 2023).

Ein gemeinsames Merkmal der meisten dieser Ansätze, insbesondere bei Honnens (vgl., Honnens 2021), Osman (vgl., Dunkel et al. 2022; Osman 2023; Osman 2024) und Bababoutilabo et al. (vgl., Bababoutilabo et al. 2024), ist die Aufrechterhaltung einer intersektionalen Perspektive auf Rassismus, während versucht wird, diesen aufzudecken und zu bekämpfen.

Ich wende mich nun zwei Textbeispielen rassismuskritischer Musikpädagogik zu: »Musik ist nicht rassistisch, aber ihre Interpretation und Kontextualisierung können es sein.« *Rassismuskritische Fachdidaktik Musik* von Karim Hassan (vgl., Hassan 2020) und *Rassismuskritische Musikpädagogik: Ein Leitfaden für den Unterricht* von Vincent Bababoutilabo, Rahel Löwentraut, Jessica Massóchua und Inga Sponheuer (vgl., Bababoutilabo et al. 2024), um die Untersuchung rassismuskritischer Musikpädagogik entlang der Prämissen der Racial-Contract-Theorie und der »Epistemologie der Ignoranz« fortzusetzen.

Kritik und Konfrontation von Eurozentrismus, Machtungleichgewichten und Othering

Im Folgenden werde ich einen genaueren Blick auf einen Text von Karim Hassan (vgl., Hassan 2020) werfen, in dem er unter anderem rassismuskritische Strömungen in der deutschen Musikpädagogik zusammenfasst und konkrete Vorschläge macht, wie eine rassismuskritische Musikpädagogik aussehen könnte. Mit diesem Beispiel möchte ich die Kritik und Konfrontation des Eurozentrismus in der Musik und Musikpädagogik sowie die daraus resultierenden Machtungleichgewichte und das Othering nachzeichnen.

Hassans Kritik am Eurozentrismus beginnt mit einer Desillusionierung des Klischees, dass Musik eine universelle Sprache sei. Er betont, dass dies nur der Fall ist, wenn nicht-europäische Musiken in das dominierende Universelle passen und von diesem akzeptiert werden (vgl., Hassan 2020: 174). Dies etabliert Hierarchien zwischen Musiken – und zwischen Menschen – die den weiteren Beispielen der Aneignung zugrunde liegen. Hassan führt das Beispiel von Debussys Verwendung pentatonischer Skalen an, die in einem Schulbuch so dargestellt wird, als habe er diese frei gefunden, genutzt und für seine Werke adaptiert (ebd.: 176). Die Kritik besteht darin, dass sich das Schulbuch (vgl., Engel 2008) auf die Freiheit seiner Kreativität und Musikgestaltung konzentriert anstatt auf die musikalischen Elemente aus Indonesien (vgl., Hassan 2020: 176). In dieser Hinsicht findet eine Auslöschung des Anderen statt, ohne dass die bestehende Hierarchie und Hegemonie explizit gemacht werden muss (ebd.: 176). Hier wird die othered, nicht-europäische Musik unter das Universelle subsumiert. Ein zweites, ähnliches Beispiel ist das von Heinrich Isaac, der für seinen Mut und seine Offenheit gefeiert wird, weil er othered, nicht-europäische Musik in sein Werk »Türkenmusik« aufgenommen hat, während die Frage der Aneignung nicht problematisiert wird (ebd.: 185). In beiden Fällen wird das Machtungleichgewicht nicht nur in der Aneignung ohne ausreichende Anerkennung und zum eigenen Nutzen verstanden, sondern auch in der Tatsache, dass diese Komponisten sich solche Freiheiten einfach nehmen können (ebd.: 186).

In diesen Beispielen wird die othered Musik ignoriert und ausgelöscht. Wenn sie nicht unsichtbar gemacht wird, wird sie – und mit ihr die Menschen, die mit ihr assoziiert werden – exotisiert und dämonisiert; mit problemati-

schen Auswirkungen.⁶ Dies wird in den folgenden Beispielen detailliert beschrieben.

Stereotypen und Dämonisierung

Stereotypen sind eine Form von Gewalt (vgl., Hassan, 2020: 187, 190). Hassan weist auf das weit verbreitete binäre Stereotyp hin, dass europäische Musik als rational konstruiert und komplex dargestellt wird und daher als hochwertiger gilt als andere Musiken – in diesem Beispiel Musik aus dem Nahen Osten –, die in ihrer Otherness oder Exotik als impulsiv und einfach dargestellt wird (ebd.: 185). In einem Artikel über Hip-Hop-Feminismus und intersektionale Musikpädagogik (vgl., Osman 2024) argumentiere ich, dass, wenn man über die Angemessenheit bestimmter Sprache in Hip-Hop-Texten im Klassenzimmer diskutiert, die daraus resultierenden Entscheidungen, bestimmte Musik auszuschießen oder zu verbieten, Auswirkungen auf die Kinder haben, die diese Musik gerne hören würden (vgl., 285). Wenn ein Musikstück als schlecht angesehen wird, wie wird dann das Kind kategorisiert, das diese Musik gerne hört? Ähnlich verhält es sich, wenn bestimmte Musiken als einfach und uninspiriert im Gegensatz zu Musiken der europäischen Tradition dargestellt werden. Was vermittelt das den Kindern im Musikunterricht, die unwissentlich oder absichtlich mit diesen Musiken oder dieser Musikkultur assoziiert werden? Hassan hebt außerdem ein Beispiel aus einem Themenheft (vgl., Striegel 2004) hervor, in dem die türkische Musikkultur direkt mit einer Bedrohung in Verbindung gebracht wird: In einer Untersuchung weiterer Stücke europäischer Musik, die das »Andere« exotisieren, darunter die *Ouverture und Arie des Osmín* in Mozarts *Die Entführung aus dem Serail* und Mozarts *Rondo Alla Turca*, fordert eine Aktivität im Buch die Schüler*innen auf, sich vorzustellen, sie seien Bürger*innen Wiens im 17. Jahrhundert, als die Stadt von der Osmanischen Armee belagert wurde (Striegel 2004: 14). Damit wird der kulturelle Kontext der Religion des Islam als Bedrohung dargestellt (vgl., Hassan 2020: 182). Das Problem besteht darin, dass diese Darstellung nicht problematisiert wird – eine Darstellung, die eine dämonisierende Wirkung auf Muslime im Allgemeinen haben kann, aber auch muslimische Kinder im Musikunterricht ausgrenzen kann (ebd.: 182).

6 Dies ist wohl schon bei Isaacs »Türkenmusik« der Fall, die Hassan als Verhöhnung des islamischen Gebetsrufs beschreibt (Hassan 2020: 184)

In diesen Beispielen von Kritiken am Eurozentrismus in der Musikpädagogik – sowohl in der machtungleichen musikalischen und kulturellen Aneignung als auch in den exotisierenden und dämonisierenden Stereotypen, die in starkem Gegensatz zur dominierenden Norm stehen – identifiziert Hassan die Rolle, die kultureller Rassismus⁷ in der Musikpädagogik spielt (vgl., Hassan 2020: 175). Seine Vorschläge für eine rassismuskritische Musikpädagogik umfassen die Betrachtung von Musiken, die Elemente aus verschiedenen Musikulturen enthalten, durch die Linse der Hybridität statt durch Othering oder Exotismus (ebd.: 189). Dies adressiert Machtverhältnisse und Stereotypen, die durch den Prozess des Othering entstehen, und entmystifiziert die Konzepte feststehender Kulturen⁸. Die Betrachtung von Musiken als hybrid ermöglicht eine rassismuskritische Perspektive (ebd.: 198) und kann auch eine Untersuchung kolonialer Kontinuitäten und deren Auswirkungen auf die Musik und in der Musik miteinschließen, was Hassan ebenfalls fordert (ebd.: 190). Vielleicht am wichtigsten ist die Tatsache, dass jede eurozentrische Aktivität oder Bemerkung in einem Musiklehrbuch, die ihre Themen als fremd, exotisch oder dämonisiert darstellt, eine Hierarchie zwischen Musiken und damit implizit zwischen Menschen schafft, tatsächlich eine Gelegenheit bietet, Rassismuskritik in der Musikpädagogik einzusetzen (ebd.: 187) – und das aus einer intersektionalen Perspektive.

-
- 7 Kultureller Rassismus ist eine Form von Rassismus, die auf Unterschieden in den Werten und Glaubenssystemen scheinbar ethnischer oder rassifizierter Gruppen beruht, im Gegensatz zu phänotypischen Merkmalen wie Hautfarbe oder Haar. Natürlich überschneiden sich diese beiden Formen der rassistischen Diskriminierung.
 - 8 Hybridität aus einer postmigrantischen Perspektive beschreibt die Identitäten, das Leben, die Sichtweisen und die wahrgenommenen Charaktere rassifizierter Anderer, die sich zwischen Assimilation und der Aufrechterhaltung von Aspekten ihrer scheinbaren kulturellen Identität befinden. Hier steht die Anerkennung von Hybridität und damit von hybriden Wesen im Widerspruch zur Norm der dominanten Gesellschaft und ihrer Notwendigkeit, diese etablierte Norm aufrechtzuerhalten – eine etablierte Norm, die auf eingebetteten Vorstellungen von europäischer Hegemonie und kolonialen Rassismen, aber auch auf der Vorstellung von Ordnung basiert. Hybride sind nicht einfach unklassifiziert – sie werden als unklassifizierbar empfunden und stellen als solche eine Bedrohung für die Vorstellungen von Binaritäten und Dichotomien dar, die den Status quo aufrechterhalten, und stellen diese in Frage (vgl., Foroutan 2019).

Förderung von Empowerment und Solidarität

Im Folgenden wird auf die Veröffentlichung *Rassismuskritische Musikpädagogik: Ein Leitfaden für den Unterricht*, herausgegeben von der Musikschule Bochum und verfasst von Vincent Bababouilabo, Rahel Löwentraut, Jessica Massóchua und Inga Sponheuer (vgl., Bababouilabo et al. 2024), eingegangen.⁹ Die vorherigen Beispiele und Vorschläge von Karim Hassan stellen Antworten auf die Frage dar: Wie kann die dominante Gesellschaft, das heißt die Akteur*innen in der Musikpädagogik aus der Mehrheitsgesellschaft, ihre Augen öffnen und Rassismus in den Unterrichtsmaterialien angehen? Die hier gewählte Veröffentlichung bietet zwar ebenfalls einige Beispiele dafür, ist jedoch vor allem als Antwort auf die folgende Frage zu sehen: Wie können diejenigen unterstützt werden, die rassistisch diskriminiert werden, und wie können diejenigen, die dies nicht erleben, ihre eigenen Beiträge zur Diskriminierung erkennen und entsprechend handeln? Der Hauptfokus liegt daher hier auf den Konzepten von Empowerment und Solidarität und deren Anwendungsmöglichkeiten in Musikpädagogik-Kontexten.

Historisch und politisch betrachtet konzentriert sich Empowerment auf die gegenseitige Unterstützung von Menschen, die in ähnlicher Weise diskriminiert werden (vgl., Madubuko 2020). Im Kontext von Rassismus beschreibt es den Prozess, mit anderen Menschen, die ebenfalls rassistisch diskriminiert werden, zusammenzukommen, einen Raum zu schaffen, in dem Erfahrungen ausgetauscht werden können, und Strategien zu entwickeln, um mit diskriminierenden Praktiken umzugehen (Bababouilabo et al., 2024: 15). Der Aufschwung von Empowerment-Ansätzen, Workshops und Räumen war größtenteils eine Folge der Erkenntnis, dass viele der Angebote und Schulungen zur angeblichen interkulturellen Kompetenz in den 1980er- und 1990er-Jahren unzureichend waren. Die Broschüre beschreibt eine empowernde Musikpädagogik – als eine Version der rassismuskritischen Musikpädagogik – als ressourcenorientiert, machtkritisch und basierend auf Peer-to-Peer-Ansätzen (ebd.: 16–19). Diese Aspekte werden im Folgenden kurz erläutert.

9 Die Broschüre entstand im Rahmen des Weiterbildungsprogramms der Musikschule Bochum im Rahmen des Projekts *Heimat: Musik*, das vom Ministerium für Kultur und Wissenschaft des Landes Nordrhein-Westfalen gefördert wird. Das Projekt und die Broschüre wurden gefördert durch »360° – Fonds für Kulturen der neuen Stadtgesellschaft« der Kulturstiftung des Bundes und der Musikschule Bochum.

Ressourcenorientiert, machtkritisch und Peer-to-Peer-Ansätze

Der ressourcenorientierte Ansatz zielt darauf ab, die Stärken und das Wissen, das die Schüler*innen in den Lernkontext einbringen, in den Mittelpunkt zu stellen. Dadurch wird eine Gegenperspektive zu der oft vorherrschenden Vorstellung geschaffen, dass das Problem bei den diskriminierten Personen selbst liegt, anstatt in den strukturellen Bedingungen verankert zu sein (Bababoutilabo et al. 2024: 16). Die Broschüre warnt zudem vor kulturalisierenden Verhaltensweisen, bei denen Lehrkräfte den Schüler*innen Kulturen zuschreiben oder auf sie projizieren – eine direkte Anerkennung der Praxis des Othinging, die in Musikpädagogikkontexten stattfinden kann (Hassan 2020: 185, 190). Der machtkritische Aspekt der empowernden Musikpädagogik betont die Notwendigkeit, dass Lehrkräfte ihre eigene Position reflektieren und verstehen – nicht nur im Unterrichtskontext, sondern auch in der Gesellschaft insgesamt, was letztendlich Auswirkungen auf die Dynamik im Klassenzimmer hat (Bababoutilabo et al. 2024: 17). Wichtig ist hier zu erkennen, ob die eigene Position als Lehrkraft von der Norm der Mehrheitsgesellschaft geteilt wird, Privilegien ermöglicht und somit Freiheiten gewährt, die anderen – aufgrund ihrer gesellschaftlichen Position¹⁰ – verwehrt bleiben. Ein weiterer Schritt besteht darin, die Positionen der Schüler*innen zu verstehen, insbesondere wenn diese – neben dem gegebenen Statusunterschied zwischen Lehrkraft und Schüler*in – durch gesellschaftliche Strukturen benachteiligt werden und nicht dieselben Freiheiten und Handlungsspielräume besitzen wie diejenigen, die der Norm der Mehrheitsgesellschaft angehören (ebd.: 17). Schließlich betrachtet der Peer-to-Peer-Ansatz in einer empowernden Musikpädagogik die Bedeutung von Repräsentation, sowohl durch eine größere Diversität im Lehrpersonal als auch in den im Unterricht verwendeten Materialien (ebd.: 18–19; vgl., Osman 2023). Angesichts der Realität, dass die Mehrheit des Lehrpersonals in Deutschland weiß ist und daher nicht rassistisch diskriminiert wird, ermutigt dieser Ansatz die Lehrkräfte, externe Ressourcen einzubeziehen und ihre eigene Selbstreflexion zu erweitern (Bababoutilabo et al. 2024: 19).

10 In meiner Dissertation diskutiere ich dies als social location und schließe ein, dass unsere Positionen unweigerlich von den social locations aller anderen im sozialen Raum abhängig sind. Ich behaupte, dass dies unsere Positionalitäten umfasst

Solidarität fördern

Gerade weil die Mehrheit des Musiklehrpersonals in Deutschland weiß ist und daher nicht rassistisch diskriminiert wird, legt die Broschüre einige Ansätze und Strategien dar, die auf dem Konzept der Solidarität basieren. Dieses wird prägnant als Triade von Verhaltensweisen dargestellt.

- (1) Die Broschüre fordert die Lehrkräfte zunächst dazu auf, den Perspektiven und Lebensrealitäten der Schüler*innen, die rassistisch diskriminiert werden, zuzuhören und diese anzuerkennen. Ziel ist es, ihnen Raum zu geben, ihre Bedürfnisse zu äußern und gleichzeitig kulturalisierte Stereotype und Annahmen aufzulösen (*Zuhören und Anerkennung*, Bababoutilabo et al. 2024: 23).
- (2) Daraus ergibt sich, dass die Lehrkraft entsprechend handeln sollte, um auf die ihr mitgeteilten Probleme zu reagieren. Gleichzeitig sollte sie eine Haltung der Sensibilität gegenüber möglichen rassistisch diskriminierenden Praktiken im Musikunterricht entwickeln und vermitteln (*Handeln und Haltung zeigen*, ebd.: 23–24). Ein Beispiel aus der Broschüre illustriert dies: Ein aufstrebender Schwarzer Opernsänger wurde gezwungen, die stereotypisierte und rassistische Rolle des Schwarzen Dieners Monostatos zu spielen. Er lehnte dies ab und vermied damit die (Re-)Produktion von Rassismus. Die Lehrkraft in diesem Fall war sich der rassistischen Praxis jedoch nicht bewusst und argumentierte, dass dies im Opernkontext »einfach so sei«.
- (3) Der letzte Teil der Triade fordert dazu auf, sich aktiv für ein rassismuskritisches Umfeld einzusetzen (*Einsetzen für ein rassismuskritisches Umfeld*, ebd.: 24). Dazu gehört die letztendliche Beseitigung rassistischer Vorkommnisse als Folge davon, dass der Unterrichtskontext zu einem »Schutzraum« für alle wird¹¹.

11 Das Konzept der »Safer Spaces« in musikpädagogischen Kontexten, seien es Musikschulen, Musikhochschulen oder Musikunterricht in Schulen, ist ein aktueller Forschungsstrang der kritischen Musikpädagogik (vgl., Janßen in Dunkel et al. 2022; Honnens und Ziegemeier 2020). Eine differenzierte Diskussion darüber, ob ein schulisches Umfeld für Menschen, die aufgrund von strukturellem und institutionellem Rassismus rassistisch diskriminiert werden, überhaupt als »Safer Space« erlebt werden kann, sprengt leider den Rahmen dieses Beitrags.

Die Hoffnung ist, dass diese Strategien, die auf ständiger Selbstreflexion und dem Lernen aus externen Quellen und von Expert*innen basieren, Lehrkräfte dazu befähigen, ihre eigene gesellschaftliche Position anzuerkennen, die Perspektiven und Bedürfnisse von Schüler*innen, die Rassismus erfahren, wahrzunehmen und zu berücksichtigen sowie rassistische Strukturen zu erkennen und als solche zu benennen. Sie sollen zudem in der Lage sein, eine rassismuskritische Haltung in Situationen zu zeigen, in denen Rassismus für andere im Raum scheinbar unsichtbar ist, und sich dafür einsetzen, strukturelle Veränderungen herbeizuführen (ebd.: 25).

Fazit: Lehren aus *The Racial Contract* in der Musikpädagogik

Ich habe die beiden diskutierten Veröffentlichungen als Beispiele für rassismuskritische Ansätze in der Musikpädagogik ausgewählt, um zu verdeutlichen, wie sie entlang der Prämissen der *Racial Contract*-Theorie verortet werden können. Diese Beispiele repräsentieren keineswegs alle rassismuskritischen Arbeiten in der Musikpädagogik (siehe oben), doch sie greifen einige zentrale Aspekte der *Racial Contract*-Theorie auf. Die in diesen rassismuskritischen Ansätzen angesprochenen Kritikpunkte und Probleme stimmen mit Mills' eigenen Beobachtungen über Ungleichheit, Dominanz, Unterordnung und Rassismus in der Gesellschaft überein.

Mills stellt fest, dass »weiß sein« bedeutet, die Realität zu ignorieren und stereotypisierte und exotisierte Andere als Teil dieses »Fantasiekonstrukts« zu schaffen (Mills 1997: 18). Dies wird weiter betont durch seine Einschätzung der »Epistemologie der Ignoranz« (ebd: 133), die notwendig ist, damit die dominante – weiße – Gesellschaft nicht-weiße Menschen weiterhin unterdrücken und othern kann. Diese Ignoranz spiegelt sich deutlich in den von Hassan aufgezeigten Themen wider, einschließlich des kulturellen Rassismus oder der Kulturalisierung als Praxis des Otherings, die Hierarchien zwischen Gruppen schafft.

Die Annahme einer europäischen Sonderstellung oder Überlegenheit (vgl., Mills 1997: 33) bildet einen klaren Ankerpunkt für die Probleme, die Hassan hervorhebt (vgl., Hassan 2020: 176). Für nicht-weiße Personen betont Mills die Notwendigkeit, »die eigene Menschlichkeit zurückzuerlangen« (Mills 1997: 120), und die Schwierigkeiten, schwarze oder nicht-weiße Schönheitsstandards in dominante weiße Narrative einzufügen. Er erklärt dies als Folge

des *Racial Contract*, der »Selbstverachtung und rassische Unterwerfung« von nicht-weißen Menschen fördert (ebd.: 89).

Darüber hinaus hebt Mills hervor, dass nicht-weiße Personen so von den Bedingungen des *Racial Contract* indoktriniert werden könnten, dass die Unterordnung für sie wie ein Konsens erscheint (vgl., Mills 1997: 89). Diese Unfähigkeit, die marginalisierte Position, in die sie von der dominanten Gesellschaft versetzt wurden, zu erkennen, kann durch Empowerment-Prozesse und das Schaffen von Räumen, in denen Erfahrungen ausgetauscht und Unterstützung gefunden werden kann, angegangen werden. Dies ist ein zentraler Fokus der Arbeit von Bababouilabo et al. (vgl., Bababouilabo et al. 2024). Die weitere Anwendung und Erforschung *intersectional epistemologies* trägt auch dazu bei, die Sichtbarkeit und Hörbarkeit marginalisierter Gruppen und ihrer Bedürfnisse in der deutschen musikpädagogischen Praxis und im Diskurs zu erhöhen.

Nachwort

Beim Schreiben dieses Textes – als eine Person, die sich auf kritische, intersektionale und rassismuskritische Musikpädagogik spezialisiert hat – habe ich die Sorge, dass das alles sehr offensichtlich klingt: Die letzten Jahrzehnte postkolonialer und dekolonialer Theorien und Forschung haben uns dazu geführt, den Fokus von dominanten Narrativen wegzulenken und interdisziplinär Raum für ungehörte Stimmen und Perspektiven zu schaffen. Dies ermutigt uns als Wissenschaftler*innen und Lehrkräfte, epistemische Normen zu hinterfragen, ihre Ursprünge in den Strukturen unserer Institutionen zu verfolgen und zu erproben, wie unsere Studierenden diese weiterverarbeiten und übersetzen.

Ich sehe diesen Text daher weniger als eine revolutionäre Enthüllung der Situation in der deutschen Musikpädagogik, sondern vielmehr als einen konzentrierten Blick auf Beispiele, in denen kritische Arbeit geleistet wird, wobei Leser*innen aus anderen Disziplinen die Möglichkeit haben, die Zusammenhänge oder Abweichungen zu den Praktiken in ihren eigenen Bereichen zu erschließen. Dadurch werden wir daran erinnert, dass Ungleichheit und Rassismus existieren, und dazu ermutigt, Räume zu schaffen, in denen diese minimiert, wenn nicht vollständig eliminiert werden können – etwas, das nichts weniger als eine »Querschnittsaufgabe« ist (Hassan, 2020: 186).

Literatur

- Almeida, Shana (2015): »Race-Based Epistemologies: The Role of Race and Dominance in Knowledge Production«, in: *Wagadu: A Journal of Transnational Women and Gender Studies* 13, S. 79–105.
- Bababoutilabo, Vincent (2019): »Africa Bling Bling Hakuna Matata«: Visuelle Repräsentationen schwarzer Menschen in Schulbüchern des Fachs Musik. Leipzig: Hochschule für Musik und Theater Leipzig.
- Bababoutilabo, Vincent (2022): »Monostatos Rache«, in: Carmen Mörsch (Hg.), *Lehr- und Lernmaterial für eine diskriminierungskritische Praxis an der Schnittstelle Bildung/Kunst*, Siehe <http://diskrit-kubi.net>
- Bababoutilabo, Vincent/Löwentraut, Rahel/Massóchua, Jessica/Sponheuer, Inga (2024): *Rassismuskritische Musikpädagogik: Ein Leitfaden für den Unterricht*. Bochum: Stadt Bochum.
- Bates, Vincent C. (2022): »Intersectionality for Social Justice in Music Education« in: *Diskussion Musikpädagogik* 94, S. 11–17
- Blanchard, Olivier (2019): *Hegemonie im Musikunterricht: Die Befremdung der eigenen Kultur als Bedingung für den verständigen Umgang mit kultureller Diversität*. Münster: Waxmann.
- Brennan, Matthew/Bhachu, Dijjeet/Collinson Scott, Jo/Smillie, Graeme. (2017): *A Manifesto for Music Education in Scotland*. Edinburgh: University of Edinburgh.
- Dunkel, Mario/Friedmann, Sophia/Janßen, Rena/Osman, Shanti Suki/Waldvogel, Sophia (2022): »Einblicke in aktuelle Forschungsprojekte an der Schnittstelle von Musikpädagogik und Intersektionalität«, in: *Diskussion Musikpädagogik* 94, S. 17–24.
- Engel, Walther (Hg.) (2008): *Souncheck S II.*, Braunschweig: Westermann Schroedel Diesterweg.
- Foroutan, Naika (2019): *Die postmigrantische Gesellschaft*. Bielefeld: transcript.
- Hassan, Karim (2020): »Musik ist nicht rassistisch, aber ihre Interpretation und Kontextualisierung können es sein.« *Rassismuskritische Fachdidaktik Musik*, in: Karim Fereidooni/Nina Simon (Hg.), *Rassismuskritische Fachdidaktiken. Theoretische Reflexionen und fachdidaktische Entwürfe rassismuskritischer Unterrichtsplanung*, Wiesbaden: Springer, S. 173–205.
- Hill Collins, Patricia (2000): *Black feminist thought: Knowledge, consciousness, and the politics of empowerment*. New York: Routledge.

- Holder, Nathan (2024): *If I Were A Racist: Exploring racism in music teaching*. Willenhall: Holders Hill
- Honnens, Johann (2017): *Sozioästhetische Anerkennung. Eine qualitativ-empirische Untersuchung der arabesk-Rezeption von Jugendlichen als Basis für die Entwicklung einer situativen Perspektive auf Musikunterricht*. Münster: Waxmann.
- Honnens, Johann (2021): »Hegemoniale Männlichkeiten in musikbezogenen Aushandlungen von Jugendlichen. Eine praxeologische und intersektionale Analyse«, in: *Diskussion Musikpädagogik* 90, S. 52–59.
- Honnens, Johann/Ziegenmeyer, Annette (2020): »Sichere Räume in Community Music. Eine konzeptionelle Spurensuche«, in: *Diskussion Musikpädagogik* 87, S. 33–40.
- Lehmann-Wermser, Andreas (2019) »Weiß« Musikpraxen zeigen: Rassistische Strukturen als relevante Kategorie musikpädagogischer Forschung?«, in Verena Weidner/Christian Rolle (Hg.), *Praxen und Diskurse aus Sicht musikpädagogischer Forschung*, Münster: Waxmann, S. 279–295.
- Madubuko, Nkechi (2020, 3. Aufl.): *Empowerment als Erziehungsaufgabe*. Münster: Unrast
- Merkt, Imgard (1993): »Interkulturelle Musikerziehung«, *Musik und Unterricht* 22, S. 4 – 7.
- Mills, Charles W. (1997): *The Racial Contract*. Ithaca: Cornell University Press.
- Osman, Shanti Suki (2022): »Wege zu intersektionaler diskriminierungs-kritischer Musikvermittlung«, in: *Diskussion Musikpädagogik* 94, S. 31–35.
- Osman, Shanti Suki (2023): »Repräsentation und Diversität in der populären Musik in schulischen Musikkontexten«, in: Mario Dunkel/Tonio Oeftering (Hg.), *Musik, Sound und Politik als Handlungsfeld politischer und musikalischer Bildung*, Münster: Waxmann, S. 131 – 144.
- Osman, Shanti Suki (2024): »Hip-Hop and Intersectional Music Education: Learning from Hip-Hop Feminisms«, in Linus Eusterbrock/Chris Kattenbeck/Oliver Kautny (Hg.), *It's How You Flip It Multiple Perspectives on Hip-Hop and Music Education*, Bielefeld: transcript, S. 271- 292.
- Osman, Shanti Suki (2025): »Powerlessness – Women* of Colour and Black Women* in German Music Conservatories«, in: Anke Charton/Elisabeth Treydte (Hg.), *Jahrbuch Musik und Gender: Genie – Gewalt – Geschlecht. Strukturen und Narrative von Macht/Missbrauch in der Musik(wissenschaft)*, Hildesheim: Georg Olms Verlag.

- Ott, Thomas, (2012): »Heterogenität und Dialog: Lernen am und vom Anderen als wechselzeitiges Zuerkennen von Eigensinn«, in: *Diskussion Musikpädagogik* 55, S. 4–10.
- Sponheuer, Inga Marie (2022): »Postkoloniale Spuren in deutschen Institutionen für Musikförderung«, in: Carmen Mörsch (Hg.), *Lehr- und Lernmaterial für eine diskriminierungskritische Praxis an der Schnittstelle Bildung/Kunst*, Siehe <http://diskrit-kubi.net>
- Striegel, Ludwig (2004): *Weltmusik I. Türkenmode und Orientschwärmerei. Vom Umgang mit dem Fremden bis 1900*. Leipzig: Klett.
- Vogt Jürgen, (2013). »Benachteiligung und Teilhabe im Kontext von Kultur- und Musikpädagogik«, in: *Zeitschrift für kritische Musikpädagogik* 2, S. 1–19.

Shanti Suki Osman ist wissenschaftliche Mitarbeiterin für Musikpädagogik am Institut für Musik der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg, wo sie als Vertrauensdozentin für Fragen von Diversity und Diskriminierung fungiert. Ihre Dissertation befasst sich mit den Erfahrungen von Schwarzen Frauen und Frauen of Colour in deutschen Musikhochschulen. Sie arbeitet zu den Themen intersektionale diskriminierungskritische Musikpädagogik, Diversität im Musikstudium, Feminismen, akustische Künste und populäre Musiken. Shanti Suki Osman ist eine Künstlerin, die mit Gesang, Sound und Radio arbeitet.

