

Wolfgang Martin Stroh (Oldenburg):

## Die „**eine welt musik lehre**“ als Konzept der Musikerziehung

Die „**eine welt musik lehre**“ im engen Sinne ist ein Konzept für die Musiklehrerausbildung in Deutschland. Im weiteren Sinne ist die „**eine welt musik lehre**“ ein Konzept interkultureller Musikerziehung.

Vor dem hier versammelten Kreis ist die „**eine welt musik lehre**“ von Interesse, weil sie eine praktische Umsetzung und Konsequenz aus einer Reihe von Erkenntnissen ist, die in den letzten Tagen eher wissenschaftlich als handlungspolitisch diskutiert worden sind.

Materialien und Datenbanken zum vorliegenden Aufsatz stets unter [www.uni-oldenburg.de/~stroh/ime/](http://www.uni-oldenburg.de/~stroh/ime/).

### (1) Prämissen der „**eine welt musik lehre**“

#### *Prämisse 1: erfahrungsorientiertes Lernen*

Lernen geschieht grundsätzlich durch Erfahrungen. Erfahrungen entstehen durch die Verarbeitung von Erlebnissen. Erfahrungsorientiertes Lernen geschieht dadurch, dass die Lehrerin (a) Erlebnisse und (b) Möglichkeiten der Verarbeitung von Erlebnissen inszeniert. Die Lehrerin „vermittelt“ nicht Inhalte, sondern „inszeniert“ Lernsituationen. Im erfahrungsorientierten Unterricht bedeutet „Verstehen“ - eine der am häufigsten verwendeten Kategorien interkulturellen Musikunterrichts -, dass die Schüler die Bedeutung der Musik zwar selbst „konstruieren“, jedoch zur Diskussion und in Frage stellen können und müssen. Erfahrungsorientiertes Lernen folgt einem *gemäßigt-konstruktivistischen Ansatz*.

Die meisten (auch brandneuen) Materialien zur IME verfahren nicht erfahrungs-, sondern traditionell „vermittlung“-orientiert. Anreicherung durch handlungsorientierte Elemente sind derzeit „obligatorisch“, aber nicht konsequent erfahrungsorientiert. (Beispiel Kruse 2003.)

#### *Prämisse 2: multikulturelle Identität*

Neben der monokulturellen gibt es auch eine multikulturelle Identität. Eine multikulturelle Identität führt nicht notwendig zu einer gespaltenen sondern kann auch zu einer entfalteten Persönlichkeit führen. Eine multikulturelle Identität bedeutet, dass eine „identische“ Person in der Lage ist, sich im eigenen Interesse bewusst, aktiv, selbstbestimmt und sozial verträglich mehrerer Kulturen zu bedienen.

Die traditionelle IME geht von der „interkulturellen“ Kommunikation zwischen monokulturellen Identitäten aus. Irmgard Merkt hat dies auf dem AfS-Kongress 2002 in Berlin deutlich vertreten (Terhag 2003<sup>1</sup>).

### *Prämisse 3: transkulturelle Basiserfahrung*

Es gibt musikalische Basiserfahrungen, die „transkulturell“ sind. Die Menschen verarbeiten unterschiedliche monokulturelle Erlebnisse auf einer transkulturellen („verallgemeinernden“) Ebene zu Erfahrungen, die für Zu- und Abneigung, Angst oder andere Emotionen der musikalischen Tätigkeit ausschlaggebend sind.

Diese Prämisse verlängert den „Universalienstreit“ der Musikethnologie/cultural studies hinein in die Pädagogik und Psychologie (siehe Stroh 1997).

## **(2) Zustand der Musiklehrerausbildung**

### *Vier traditionelle Säulen*

Im Folgenden gehe ich von den als besonders fortschrittlich geltenden Konzepten der Musiklehrerausbildung in Deutschland aus. Diese Ausbildung beruht auf vier Säulen:

- in der *Musikpraxis* werden nicht nur instrumentale Fertigkeiten vermittelt (z.B. schulpraktisches Klavierspiel) sondern soll auch eine Identitätsbildung stattfinden (These des „überzeugenden Lehrers“, der *eine* kulturelle Tradition in ihrer ganzen Tiefe erfahren haben soll);
- in der *Musiktheorie* wird ein scheinbar neutrales Kompositions- und Analysehandwerk vermittelt, wobei sich die Meinung durchsetzt, dass solches nicht universell, sondern „historisch“ und kulturspezifisch erfolgen muss;
- in der *Musikwissenschaft* werden die wichtigsten Inhalte vermittelt: Musikgeschichte, Musikpsychologie, Instrumentenkunde, Musik und Medien, Aktuelles Musik, Musiksoziologie usw.;
- in der *Musikdidaktik* werden einerseits Vermittlungsmethoden, andererseits auch schulspezifische Inhalte, die in der herkömmlichen Musikwissenschaft keinen Platz fanden, vermittelt, unter anderem „Didaktik der Jazzimprovisation“, „Popmusikdidaktik“ und „Modelle der interkulturellen Musikerziehung“ .

In den 80er und 90er Jahren hat sich an diesem System insofern etwas verändert, als die Inhalte der Popmusikdidaktik, Interkulturellen Musikerziehung und ähnliche teilweise in die Mu-

---

<sup>1</sup> (Vorabdruck aus Terhag 2003:) „IRMGARD MERKT: Jeder von uns wächst in eine spezifische akustische Kultur hinein; allein unser Sprachklang ist bereits eine akustische Kultur. Um uns weiter entwickeln und Interesse an Neuem entfalten zu können, brauchen wir eine positive Rückkoppelung an etwas, das wir bereits kennen. Jedes Kind braucht das. Es braucht ein Repertoire an Sprachklang, um neue Wörter zu lernen. Das gilt auch für die Musikkultur. Das Bewegen in einem vertrauten Musikklang ist eine Basis, um sich mit Interesse weiter entwickeln zu können. Denn wenn ich an etwas Vertrautes anschließe, das Elemente des Neuen beinhaltet, ist die Chance relativ hoch, dass ich weniger Abwehr erzeuge. Das ist bei Kindern natürlich nicht anders: Wenn ich die Haltung der Neugier erhalten möchte, muss ich an ein gewisses bekanntes Repertoire anschließen.“

sikwissenschaft verlagert worden sind und sich dort als „Geschichte und Ästhetik der Popmusik“ oder als „Musik der Welt“ wieder finden. Zudem wurden in vorsichtigen Schritten die Systeme der Musiktheorie durch weitere System wie „Jazzharmonielehre“ oder „Rockmusiktheorie“ erweitert.

### *Aktueller Zustand*

Nichts geändert hat sich im Laufe der 90er Jahre an der Tatsache, dass

- die Inhalte „Popmusik“ und „Musik der Welt“ additiv hinzugekommen sind, die traditionellen Inhalte aber nicht ersetzt, verdrängt oder verändert haben,
- der Instrumentalunterricht als sozialisierende Instanz weitgehend traditionell geblieben ist,
- in der Musiktheorie die abendländischen Systeme obligatorisch, die hinzugekommenen (der Jazz- und Rockmusiktheorie) fakultativ sind.

Die aktuelle Musiklehrerausbildung ist dort, wo sie in der zuletzt geschilderten Weise fortschrittlich konzipiert ist, somit charakterisiert durch die Tatsache, dass

- neue Inhalte zwar aus der Didaktik in die Musikwissenschaft und Musiktheorie abgewandert und faktisch neu hinzugekommen sind, ohne etwas Altes ersetzt oder verändert zu haben,
- in den sozialisierenden Sektoren der Ausbildung, der Musikpraxis und Musiktheorie, sich kaum etwas geändert hat.

Resultat ist einerseits eine Überforderung der Studierenden. Eine Benachteiligung aller, die nicht „abendländisch-klassisch“ sozialisiert sind oder sein wollen. Eine „patchwork-Ausbildung“, bei der abendländischen „Basiserfahrungen“ (in Instrumentalunterricht und Musiktheorie) weitere musikalische Inhalte überstülpt werden.

### *Konsequenzen*

Wer diesen Zustand kritisch und pietätlos betrachtet, erkennt schnell, dass eine Weiterentwicklung der Ausbildungsstrukturen in dreifacher Hinsicht notwendig ist (PPT Teil 3):

- das erfahrungsorientierte Lernen, das sich derzeit auf den Bereich der klassisch-abendländischen Musik bezieht, müsste auf die Musik der Welt erweitert werden,
- vor allem müssten die Bereiche Musikpraxis und Musiktheorie als Reservoir transkultureller Basiserfahrung verändert werden,
- die These von der ausschließlich aufgrund monokultureller Sozialisation „überzeugenden Lehrkraft“ müsste fallen gelassen werden.

### **(3) Aktueller Stand der Diskussion um die interkulturelle Musikerziehung**

Den folgenden Überlegungen liegt die Erfahrung zugrunde, dass die Diskussion um die Musikdidaktik an allgemeinbildenden Schulen der Diskussion um die Hochschuldidaktik immer um einen qualitativen Schritt voraus ist. Ferner liegt ihnen die These zugrunde, dass gute Hochschuldidaktik ein Abbild guter Schuldidaktik sein muss. Letzteres nicht nur aufgrund der Überzeugungskraft der jeweiligen Theorien sondern auch aufgrund der Tatsache, dass die Didaktik des Hochschulunterrichts (als hidden curriculum) weit wirkungsvollere Didaktikausbildung ist als ein konventionelles Didaktikseminar.

Die aktuelle interkulturelle Musikerziehung hat drei Schichten, die in Westdeutschland (wofür ich im folgenden einzig sprechen kann) historisch gewachsen, alle aber derzeit aktiv wirksam sind:

#### *Schicht 1: der musikethnologische Ansatz*

Entstanden in den 70er Jahren und niedergelegt in den schwarzen Heften des Bärenreiter und den weißen des Heinrichshofen's Verlag sowie dem Buch von Helms<sup>2</sup>. Autoren waren ausgewiesene Musikethnologen (Schaffrath, Kuckertz, Wegener, Pinto). Didaktik, d.h. Vermittlungsfragen spielten keine Rolle. Die Methode war: „verstehen“ durch analyse-geleitetes Hören. Musikpraktische „Imitation“ außereuropäischer Musik war verpönt. Begründet wurden die Konzepte aus einem allgemeinen Bildungsanspruch sowie dem Zustand der Avantgardemusik heraus. „Gastarbeiter“ oder Ausländerkinder spielten keine Rolle.

Der Ansatz der 70er Jahre wurde in 80ern erweitert durch einerseits den vorsichtigen Einbezug der Musikpraxis (Stichwort Afrikanisches Trommeln (Schütz), Gamelanprojekte mit Schülern (Lüderwaldt), Singen türkischer Lieder (Merkt), Samba-Perkussion) sowie die inhaltliche Erweiterung des Gegenstandes von der „authentischen“ Musik der Völker zu dem von den cultural studies erforschten Musikleben (insbesondere der ortsansässigen Popmusik, der Verwestlichung authentischer Musiken, der Unterscheidung von Volks- und Kunstmusik).

Heute findet sich der musikpraktisch ausgestattete und von einem Einheimischen inspirierte und legitimierte sowie an allgemeinbildenden Schulen erprobte „musikethnologische Ansatz“ am vorbildlichsten in Konaté/Ott's Unterrichtswerk zur traditionellen Musik der Malinkè Guineas (Konaté/Ott 1997). Der Ansatz der cultural studies wurde erstmals in Volker Schützens „Die Musik Schwarzafrikas“ (Schütz 1992) entwickelt und wird heute in der Schriftenreihe „Musik der Welt“ des Lugert-Verlages (ohne explizites didaktisches Konzept) vertreten.

#### *Schicht 2: der Ansatz der interkulturellen Musikerziehung im strengen Sinne*

Die klassische interkulturelle Musikerziehung als die Erfindung Irmgard Merkts geht von der Kommunikation innerhalb ethnisch gemischter Schulklassen aus (Merkt 1983). Methodisch hat Merkt gefordert, dass interkulturelle Musikerziehung vom „Gemeinsamen“ ausgehen und mittels Reflexion und Diskussion zur „Differenz“ fortschreiten solle (Merkt 1993). Das Gemeinsame solle musikpraktisch auf einer sog. „Schnittstelle“ erarbeitet werden. Der Schnittstellenansatz gilt heute als absoluter Standard interkultureller Musikerziehung. Er setzt vor-

<sup>2</sup> Ich verzichte auf Literaturangaben, da diese Standardwerke alle in Kruse 2003 u.v.a. aufgeführt sind.

aus, dass es transkulturelle Basiserfahrungen gibt - die Merkt allerdings erheblich weniger kompliziert sieht, wenn sie sagt, dass es in aller fremden Musik etwas gäbe, was Kinder spontan Spaß macht...

Charakteristisch für den Schnittstellenansatz sind die interkulturellen Projekte im Ruhrgebiet, die die nordrheinwestfälische Kulturkooperative und Merkt von der Uni Dortmund aus unternehmen haben. Mit „Die Welt dreht sich“ (Schnellen/Merkt 1991) wurde ein Liederbuch aufgrund von Feldforschung im Ruhrgebiet geschaffen (aufgenommen wurden nur Lieder, die von Gastarbeiterkindern gesungen wurden). Und im außerschulischen Projekt „rüzgargülü“ sangen Deutsche und Türkinnen gleichzeitig Lieder in beiden Sprachen und zwei Tonsystemen (Adamek 1989).

Die Unterrichtspraxis hat zur Formulierung eines „erweiterten Schnittstellenansatzes“ geführt, der darin besteht, dass die beiden Phasen

- Gemeinsames musikpraktisch und
- die Differenz in der anschließenden Diskussion

erfahren und erarbeiten zeitlich und methodologisch gleichzeitig stattfinden. Dies kann unter anderem durch szenische Interpretation geschehen, wie ich durch mehrere Beispiele in jüngster Zeit propagiert habe (Stroh 2003 und 2002a: „Klezmermusik“, Stroh 2002b: „Guantanamo“, Lozano/Stroh 2001: „interkulturelle Kinderlieder“).

### *Schicht 3: multikulturelle Musikerziehung oder „eine welt musik lehre“*

Während bei der klassischen interkulturellen Musikerziehung - wie der Name sagt - das Hauptaugenmerk auf der Kommunikation in ethnisch gemischten Schulklassen liegt, hat unter derselben Bezeichnung in den 90er Jahren sich die allgemeine Zielsetzung dahin gehend verändert, dass „interkulturelles Kulturverstehen“ ein generelles Ziel von Musikunterricht sein und überwiegend der Entfaltung einer differenzierten und lebensfähigen Persönlichkeit dienen soll. Während bei Volker Schütz mit der Neuorientierung der Zeitschrift „Musik und Unterricht“ die Persönlichkeitsentfaltung durch aktive Beschäftigung mit „fremden Kulturen“ im Mittelpunkt stand (Schütz 1997), habe ich eher die „Lebensfähigkeit in der multikulturellen Republik und einer sich zunehmend globalisierenden Welt“ betont (zuletzt Stroh 2002c). Wie die Begründungen auch immer sein mögen, die oft auch als „multikulturell“ bezeichnete interkulturelle Musikerziehung<sup>3</sup> zielt auf *alle* Kinder und Jugendliche, ist von der ethnischen Zusammensetzung der Schulklassen unabhängig und hat als Bezugspunkt nicht weltferne „authentische“ Musiken, sondern das aktuelle Musikleben der Republik und den „globalen“ Musikbetrieb, wie er sich beispielsweise in Phänomenen wie dem Funkhaus Europa (Radio Multikulti) widerspiegelt.

Die Ziele dieser multikulturellen Musikerziehung setzen eine Musiklehrerqualifikation voraus, die mit den im ersten Teil skizzierten Zustand der Musiklehrerausbildung *nicht* erreicht werden können. Das Konzept der „eine welt musik lehre“ setzt hier an und versucht Abhilfe zu schaffen!

---

<sup>3</sup> Hermann J. Kaiser hat das einschlägige Themenheft von Musik und Bildung 6/ 2000-2001 „Multikulturelle Musikerziehung“ genannt.

#### (4) „eine welt musik lehre“: Konkretisierung und Erfahrungen

##### *Konkretisierung*

Die Bestandteile des Gesamtkonzept sind:

<i>Lernbereiche</i>	<i>Ziele</i>	<i>Inhalte, Konkretisierung</i>
<b>Basiserfahrungen</b>	Energie	Klangarchetypen
	Zeit	Rhythmusarchetypen
	Körper (Body)	Atem, Stimme, Körper
	Bewusstsein	Bewusstseinsveränderung/Transzendenz
<b>Kulturen im Vergleich</b>	Funktion von Musik	
	Werkzeuge der Musik	
	Materialstruktur der Musik	Tonsysteme/Rhythmussysteme Formen, Tradierungsmethoden
<b>Kulturen in Veränderung (im Prozess)</b>	Entwicklungen innerhalb der Kulturen der Welt	„cultural studies“
	Transkulturelle Prozesse	„Weltmusik“ Globalisierung(en)
	Multikulturelle Phänomene	Gleichzeitigkeit innerhalb einer Kultur

Die Lernbereiche bauen zwar „logisch“ aufeinander auf, werden aber im erfahrungsorientierten Lernen nicht zeitlich hintereinander angeordnet.

Die Kernidee dieses Systems ist es, dass im Rahmen von *Basiserfahrungen* eine Ebene erreicht wird, die „unterhalb“ derjenigen liegt, die herkömmlicherweise im Instrumental- und Musiktheorieunterricht eingenommen wird. Die entsprechenden Kurse werden in Oldenburg derzeit teils als Kompaktseminare und so verwirklicht, wie das sich auch an der UdK Berlin in Hannover und gegebenenfalls andernorts eingebürgert hat: ein Lehrbeauftragter arbeitet mit einer hauptamtlichen Lehrkraft (= mir) zusammen. Bei den „Klangarchetypen“ greife ich auf Wolfgang Strobels „klanggeleitete Musiktherapie“ zurück (Strobel 1999). Bei den Rhythmusarchetypen teils auf klassisches TaKeTiNa (Flatischler 1990) und neuerdings auch auf Weiterentwicklungen im Bereich Bodypercussion (Reiter 2002, Klingmann 1999). Atem, Stimme und Körpererfahrungen sind vielfach angeboten, bevorzugt in Obertongesang, in speziellen Formen der Stimmbildung und in Meditationskursen. Letztere gehören neben Schamanismuskursen und schamanischen Übungen (nach Harner/Uccusio, im Oldenburger TechnoMuseum und BrainLab) auch zum Bereich Bewusstseinsveränderung/Transzendenz.

„Kulturen im Vergleich“ wird einerseits durch Überblicksveranstaltungen zu „Musikkulturen der Welt“ (nach dem Konzept der cultural studies) und „Musikinstrumente der Welt“ (nach einem eigenen Konzept in Anlehnung an Reck 1991 und Rault 2000) andererseits in einem speziellen, zweisemestrigen Musiktheorie-Kurs des obligatorischen Bereichs von Axel Weidenfeld erprobt. Eine Zwischenstellung nehmen Projekte zu „Tonsystemen“ oder „Rhythmussystemen“, die eher den Charakter von Spezialistenveranstaltungen haben, ein<sup>4</sup>.

<sup>4</sup> Entsprechende Unterrichtsmaterialien kursieren auf CD ROM. Letzteres Thema auch in Terhag 2003.

Die „Musikkulturen der Welt“ akzentuieren auch bereits die historischen Entwicklungen innerhalb ausgewählter Musikkulturen. Dazu kommen Aufarbeitungen von Konzepten und Projekten der Weltmusik-Szene und der kommerziellen Globalisierungsprozesse. Ein als „Einführung in musikwissenschaftliches Arbeiten für Erstsemester“ getarnte Lehrveranstaltung mit dem Thema „Multikulti - das aktuelle Musikleben Deutschlands“ führt die Oldenburger Musikstudentinnen durch die Höhen und Tiefen unserer multikulturellen Republik und versucht gleich zu Studienbeginn herkömmliche Musikkonzepte zur Diskussion zu stellen und zu relativieren.

Die genannten Kurse finden teils im „Kernstudium“, also mehr oder weniger verbindlich oder einem Wahlpflichtverfahren unterworfen, teils im „Schwerpunktstudium“ statt. Die Kurse des Schwerpunktstudiums werden nur von den denjenigen Studierenden besucht, die „Musik der Welt“ als Studienschwerpunkt gewählt haben und damit 1/3 ihres Studiums mit dieser Thematik verbringen.

### *Evaluation*

Eine wissenschaftlich stichhaltige Evaluation der **„eine welt musik lehre“** gibt es (noch) nicht. *Zunächst* sollte das Konzept den Studienbereich „Musik der Welt“ inhaltlich strukturieren. Alle Kurse liegen inzwischen vor, teilweise wurden sie mehrfach durchgeführt. Die meisten Materialien existieren auf CD ROM und werden über das Internet „unter der Hand“ an Interessierte vermittelt. Derart Interessierte melden sich bei mir, erhalten aus rechtlichen Gründen eine CD ROM ausschließlich zum privaten Gebrauch und anhören, überspielen als illegal und auf eigene Gefahr. Auf Lehrerfortbildungsveranstaltungen teste ich das Material und hieraus ergeben sich gelegentliche Teilveröffentlichungen. Inzwischen hat sich ein kleines Netz Mitwirkender entwickelt: einige Lehrkräfte für besondere Aufgaben widmen sich Teilbereichen der **„eine welt musik lehre“**, weitere Lehrkräfte kommen aus Bremen (Überseemuseum) oder von weiter her. Einige sind auch hier auf der Tagung anwesend.

Eine *weitere* wichtige Art der Evaluation sind die systematischen Erprobungen von Unterrichtseinheiten an allgemeinbildenden Schulen. Auf diese Weise sind meine Materialien zur Klezmermusik entstanden, sind einzelne Einheiten zu Bereichen der Musik Lateinamerikas entwickelt worden, derzeit zu Capoeira.

Eine *dritte Art* der Evaluation findet über musikwissenschaftliche Examensarbeiten statt, die zu Teilfragen geschrieben oder in denen Unterrichtseinheiten, die dem Konzept verpflichtet sind, entwickelt, erprobt und evaluiert werden.

*Viertens* wurde in einem ersten Ansatz im vergangenen Semester eine Studierendenbefragung zu Einstellungen gegenüber arabischer Musik durchgeführt. Eine genauere Erhebung zum zweisemestrigen Musiktheoriekurs ist vorbereitet.

Insgesamt krankt also, wie Sie sehen, das Konzept nicht an guten Ansätzen und viel Alltagserfahrungen, sondern an Ressourcen für eine systematische Evaluation. Betrachte ich die Landschaft der interkulturellen Musikerziehung, so ergeht es fast allem, was erfolgreich, akzeptiert und bekannt geworden ist nicht anders: der „Beweis“ mittels wissenschaftlich-empirischer Evaluation wird durch Evidenzerlebnisse, durch Akzeptanz und viel, viel praktische Erfahrung verbunden mit persönlichen Erfolgserlebnissen und dem Lächeln glücklicher Menschen, begeisterter Kinder und diskussionsbereiter Jugendlicher ersetzt.

*Zitierte Literatur*

- Adamek, Karl (1989), Hg.: Rüzgargülü. Windrose. Voggenreiter Bonn-Bad Godesberg.
- Flatischler, Reinhard (1990): TaKeTiNa. Der Weg zum Rhythmus. Synthesis Verlag Essen.
- Klingmann, Heinrich (1999): Afrokubanische Rhythmen als Medium transzendenter Erfahrung. In: Musik und Unterricht 55.
- Konaté, Famoudou und Ott, Thomas: Rhythmen und Lieder aus Guinea. Lugert-Verlag Oldershausen.
- Kruse, Matthias (2003), Hg.: Interkulturelle Musikerziehung. Bosse-Verlag Kassel.
- Lozano, Maria Pilar und Stroh, Wolfgang Martin: „Es regnet überall anders“ Szenische Interpretation von Liedern im interkulturellen Musikunterricht. In: Grundschule Musik 1/2001.
- Merkt, Irmgard (1983): Deutsch-türkische Musikpädagogik in der BRD. Expressverlag Berlin.
- Rault, Lucie (2000): Vom Klang der Welt. Frederking & Thaler München.
- Reck, David (1991): Musik der Welt. Rogner & Bernhard bei Zweitausendeins Frankfurt/Main.
- Reiter, Gerhard (2002): Workshop Body-Percussion. In: mip 5/2002. In Anlehnung an ein Buch „Body Percussion“ 1998 desselben Autors. Edition Helbling Innsbruck.
- Schnellen, Ulla und Merkt, Irmgard (1991): Die Welt dreht sich. Kultur Kooperative Ruhr Dortmund.
- Schütz, Volker (1992): Musik in Schwazafrika. Institut für Didaktik populärer Musik (=Lugert-Verlag) Oldershausen.
- Strobel, Wolfgang (1999): Reader Musiktherapie. Klanggeleitete Trance. Reichert Verlag Wiesbaden. (Zusammstellung von Aufsätzen aus der Musiktherapeutischen Umschau.)
- Stroh, Wolfgang Martin (1997): Zur psychoanalytischen Theorie der Wetmusik. In: Beiträge zur Populärmusikforschung 19/20.
- Stroh, Wolfgang Martin (2002a): Innovation durch Irritation oder Was hat „Guantanamera“ mit den Talban zu tun? In: Musik in der Schule 2/2002.
- Stroh, Wolfgang Martin (2002b): „Mazeltow! Eine traditionelle jüdische Hochzeit in Osteuropa. Szenisches Spiel mit Klezmermusik. In: Musik und Unterricht 66.
- Stroh, Wolfgang Martin (2002c): Multikulti und die interkulturelle Musikerziehung. In: Afs-Magazin 13.
- Stroh, Wolfgang Martin (2003): Klezmermusik. In: Kruse 2003.
- Terhag, Jürgen (2003): Musikunterricht heute 5. Lugert-Verlag Oldershausen.