

Knigge, Jens [Hrsg.]; Mautner-Obst, Hendrikje [Hrsg.]
Responses to Diversity. Musikunterricht und -vermittlung im Spannungsfeld globaler und lokaler Veränderungen

Stuttgart 2013, 211 S.



Quellenangabe/ Reference:

Knigge, Jens [Hrsg.]; Mautner-Obst, Hendrikje [Hrsg.]: Responses to Diversity. Musikunterricht und -vermittlung im Spannungsfeld globaler und lokaler Veränderungen. Stuttgart 2013, 211 S. - URN: urn:nbn:de:0111-opus-81177 - DOI: 10.25656/01:8117

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-81177>

<https://doi.org/10.25656/01:8117>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

*Jens Knigge
Hendrikje Mautner-Obst (Hg.)*

Responses to
DIVERSITY

*Musikunterricht und -vermittlung im Spannungsfeld
globaler und lokaler Veränderungen*

Jens Knigge/
Hendrikje Mautner-Obst (Hg.)

Responses to Diversity

Musikunterricht und -vermittlung im Spannungsfeld
globaler und lokaler Veränderungen



Impressum

1. Auflage

Copyright © 2013 by Staatliche Hochschule
für Musik und Darstellende Kunst
Urbanstr. 25, 70182 Stuttgart

Umschlaggestaltung BÜRO PETIT, Cathrin Rapp

Inhalt

<i>Jens Knigge & Hendrikje Mautner-Obst</i> Vorwort	5
<i>Bernd Clausen</i> Responses to Diversity: Musikunterricht und -vermittlung im Spannungsfeld globaler und lokaler Veränderungen	8
<i>Jens Knigge</i> Interkulturelle Musikpädagogik. Hintergründe – Konzepte – Empirische Befunde	41
<i>Martina Krause-Benz</i> (Trans-)Kulturelle Identität und Musikpädagogik – Dimensionen konstruktivistischen Denkens für Kultur und Identität in musikpädagogischer Perspektive	72
<i>Peter Graf</i> Musik als Raum für interkulturelles Lernen – die Entdeckung des Eigenen in der Begegnung mit dem Fremden	85
<i>Sointu Scharenberg</i> Das Unbekannte als Maske – mit burmanischen Marionetten gegen teutonische Heiligtümer?	103

<i>Hsin-Yi Li</i>	
„Musik ist meine Sprache“– Eine ethnographische Fallstudie über taiwanesishe Musikstudierende in Deutschland	123
<i>Joachim Kremer</i>	
Vielfalt oder Chaos? ‚Musikalische Bildung‘ und das künstlerisch-wissenschaftliche Studium	133
<i>Jens Knigge</i>	
„Vielfalt oder Chaos? ‚Musikalische Bildung‘ und das künstlerisch-wissenschaftliche Studium“ – Überlegungen im Anschluss an den Beitrag von Joachim Kremer	147
<i>Hendrikje Mautner-Obst</i>	
Mozart populär. (Intra-)Kulturelle Grenzüberschreitungen in Marge Simpsons Geschichtsstunde	158
<i>Anne Niessen</i>	
Die Heterogenität von Erstklässlern aus Sicht der Lehrenden in dem Programm „Jedem Kind ein Instrument“	171
<i>Kati Hannken-Illjes</i>	
Einfluss nehmen. Zum rhetorischen Handeln von Kinder	195
<i>Anhang</i>	
Autorinnen und Autoren	204
Programm Veranstaltungsreihe „Responses to Diversity“	208
Programm Symposium „Integration durch Musik“	209

Vorwort

Der Stanford-Professor Hans N. Weiler hat 2011 in seinem Vortrag „Teaching is the Future“ an der Bochumer Ruhr-Universität darauf hingewiesen, dass die Hochschulen in der Forschung und in der Lehre die zentralen gesellschaftlichen Herausforderungen auf wissenschaftlich angemessene Weise abbilden müssen. Weiler identifiziert mindestens vier große Zukunftsaufgaben unserer Gesellschaft, die als Meta-Themen einer zukunftsrelevanten Lehre fungieren könnten: „das internationale Zusammenleben in einer globalisierten Welt“, „die wachsende Diversität moderner Gesellschaften“, „der intelligente Umgang mit Technologie“ und „die Nachhaltigkeit unserer Lebensformen“. Wenngleich Weiler aus einer primär politikwissenschaftlichen Perspektive argumentiert, so liegt die Relevanz der vorgeschlagenen Themen auch für Musikwissenschaft und -pädagogik auf der Hand. Es verwundert daher nicht, dass insbesondere die Phänomene „Globalisierung“ und „Diversität“ in jüngster Vergangenheit intensiv in Zusammenhang mit Musik diskutiert werden, weisen doch Musik und der Umgang mit ihr ein hohes Maß an Diversität auf: Einerseits ist Musik gekennzeichnet durch eine nahezu unüberschaubare Vielfalt von Erscheinungsformen, andererseits zeigt sich eine große Diversität in Bezug auf die Wahrnehmung von Musik, auf deren Funktionen für Menschen und nicht zuletzt auch in Bezug auf das musikbezogene Lehren und Lernen. In diesem Zusammenhang spielen Themen wie „Globalisierung“, „Musikkulturen der Welt“, „Fremdes und Eigenes“, „Identität“, „Migration“ oder „Interkulturalität“ ebenso eine zentrale Rolle wie Fragen nach dem Umgang mit Heterogenität im Schulkontext oder dem Passungsverhältnis von Studierendenschaft, Studieninhalten und Beruhsanforderungen.

Auf die Diskussion einiger dieser Aspekte haben sich im WS 2012/13 zwei Veranstaltungen an der Staatlichen Hochschule für Musik und Darstellende Kunst Stuttgart bezogen: die Vortragsreihe „Responses to Diversity. Musikunterricht und -vermittlung im Spannungsfeld globaler und lokaler Entwicklungen“¹ des Instituts für Musikwissenschaft und Musikpädagogik (Konzeption und Organisation Jens Knigge) und das Symposium „Integration durch Musik. Interkulturelle Spannungsfelder und Vermittlungsansätze“ im Rahmen des 7. Stuttgarter Musikfests für Kinder und Jugendliche (Konzeption und Organisation Hendrikje Mautner-Obst).

Sowohl die Vortragsreihe als auch das Symposium waren interdisziplinär ausgerichtet, um aus unterschiedlichen Perspektiven Facetten des Themas näher beleuchten zu können, insbesondere in Bezug auf die Implikationen für Musikunterricht und -vermittlung.² Die Beiträge des vorliegenden Bandes dokumentieren einige der Vorträge, die im Rahmen von Vortragsreihe und Symposium gehalten wurden. Als Autoren des vorliegenden Bandes kommen VertreterInnen unterschiedlicher Disziplinen zu Wort, aus Musikwissenschaft, -ethnologie, -vermittlung, -pädagogik, Interkultureller Pädagogik und Sprechwissenschaft.

Im grundlegenden Eröffnungsbeitrag „Responses to Diversity: Musikunterricht und -vermittlung im Spannungsfeld globaler und lokaler Veränderungen“ befasst sich Bernd Clausen kritisch mit zentralen Aspekten der Diskussion über „Diversity“ und deren Bedeutung für die Musikpädagogik. Seine Analysen ergänzt er um eine ethnolo-

¹ Angestoßen durch kritische Anmerkungen Bernd Clausens (s. Beitrag in diesem Band) haben wir uns entschlossen, den ursprünglichen Titel der Vortragsreihe für die Publikation zu modifizieren.

² Vgl. auch die im Anhang beigefügten Programme.

gische Perspektive, die ihm eine Diskussion und neue Bewertung der gegenwärtigen Situation der Musikpädagogik in Deutschland ermöglicht.

Jens Knigges Beitrag „Interkulturelle Musikpädagogik. Hintergründe und Konzepte“ verfolgt die zentralen Entwicklungslinien Interkultureller Musikpädagogik. In der Rückschau auf unterschiedliche Konzeptionen und in der Diskussion aktueller Ansätze wird deutlich, dass gegenwärtig (noch) keine konsensfähigen Vorstellungen bestehen, wie ein interkulturell orientierter Musikunterricht aussehen könnte, insbesondere weil noch zu wenig valide empirische Studien vorliegen.

Aus konstruktivistischer Perspektive legt Martina Krause-Benz in ihrem Beitrag „(Trans-)Kulturelle Identität und Musikpädagogik“ eine Antwort auf einen Teilaspekt des Problems fehlender tragfähiger Konzeptionen vor. Auf der Basis gegenwärtiger Diskussionen über Transkulturalität beschäftigt sie sich mit Aspekten der Konstruktion musikbezogener Bedeutungszuweisungen und deren Bedeutung für die Ausbildung (trans-)kultureller Identitäten und leitet daraus Konsequenzen für musikpädagogische Prozesse ab.

Ebenfalls aus konstruktivistischer Perspektive entwickelt Peter Graf in seinem Beitrag „Musik als Raum für interkulturelles Lernen – die Entdeckung des Eigenen in der Begegnung mit dem Fremden“ Überlegungen, wie eine Auseinandersetzung mit dem „Fremden“ aussehen könnte, die interkulturelles Lernen begünstigt.

Sointu Scharenberg greift in ihrem Beitrag „Das Unbekannte als Maske – mit burmanischen Marionetten gegen teutonische Heiligtümer?“ ebenfalls das Spannungsfeld „Fremdes“ – „Eigenes“ auf. Am Beispiel von Paul Hindemiths Einakter *Das Nusch-Nuschi* zeigt sie, wie eine Auseinandersetzung mit „Fremdem“ und „Eigenem“ in der künstlerischen Praxis aussehen kann. Dabei beleuchtet sie ausführlich, welche kontroversen Reaktionen die Konfrontation mit dem Fremden hervorrufen kann und sucht nach Begründungen für bestimmte Rezeptionshaltungen.

Die folgenden Beiträge konzentrieren sich auf die Hochschule als Raum für gelebte und gelehrte Diversität. Im Fokus von Hsin-Yi Lis Beitrag „Musik ist meine Sprache“ steht eine Studierendengruppe, die insofern eine besondere Gruppe von Menschen mit Migrationshintergrund darstellt, als sie mit der dezidierten Absicht nach Deutschland kommt, sich kulturell zu bilden und zu betätigen: asiatische Studierende an deutschen Musikhochschulen. In einer ethnographischen Fallstudie beleuchtet Li, was junge taiwanesischen Musikerinnen und Musiker dazu bewegt, ein Musikstudium in Deutschland aufzunehmen, stellt deren Erwartungen und Erfahrungen dar und diskutiert Möglichkeiten und Grenzen der Integration.

Joachim Kremers Beitrag „Vielfalt oder Chaos?“ widmet sich der Diversität im künstlerisch-wissenschaftlichen Studium der Schulmusik. Er diskutiert die Frage, inwieweit die Vielfalt der Studienpläne der Zieldimension ‚musikalische Bildung‘ zuträglich ist und entwirft ein Studien-Szenario, das verstärkt interdisziplinäre Synergien fordert.

Jens Knigge kommentiert und ergänzt den Beitrag Joachim Kremers aus musikpädagogischer Perspektive. Auf der Grundlage bildungstheoretischer und -politischer Diskurse diskutiert er die Studienstruktur des Schulmusik-Studiums und unternimmt aus dieser Perspektive eine Annäherung an die Gedanken Kremers.

Hendrikje Mautner-Obst befasst sich am Beispiel einer Episode aus der Fernsehserie *Die Simpsons* mit Aspekten des Umgangs mit Musik und musikbezogenem Wissen außerhalb von formalisierten Lehr- und Lernkontexten. In dem Beitrag „Mozart populär. (Intra-)Kulturelle Grenzüberschreitungen in Marge Simpsons Geschichte-

stunde“ beschäftigt sie sich mit spezifischen Darstellungsformen und Funktionen von Musik(wissen) in unterschiedlichen kulturellen Feldern.

Die beiden letzten Beiträge des Bandes konzentrieren sich auf Aspekte der Heterogenität und Integration in Bezug auf Kinder im Kindergarten- und Grundschulalter.

Anne Niessen fasst in „Die Heterogenität von Erstklässlern aus Sicht der Lehrenden in dem Programm Jedem Kind ein Instrument“ Ergebnisse einer empirischen Studie zusammen, die sich u. a. mit der Frage beschäftigt, welche Rolle Heterogenität in den Spannungsfeldern zwischen „Normalfall“ und „Abweichung von der Norm“ sowie „Belastung“ und „Bereicherung“ in subjektiver Perspektive für Lehrende im JeKi-Unterricht des ersten Schuljahres spielt. Dabei konzentriert sie sich auf Heterogenität als „doing difference“, als Anwendung von Differenzierungspraktiken, die abhängig von verschiedenen Faktoren zu unbewussten und unbeabsichtigten Zuschreibungen als „different“ führen können.

Ausgehend von der Überlegung, dass auch Kinder bereits über die Fähigkeit verfügen (proto-)rhetorisch zu handeln, befasst sich Kati Hannken-Illjes Beitrag „Einfluss nehmen. Zum rhetorischen Handeln von Kindern“ aus sprechwissenschaftlicher Perspektive mit Aspekten der Integration von sozialen und kulturellen Feldern. Dabei konzentriert sie sich auf die Frage nach der Angemessenheit von rhetorischem Handeln, das immer kontextgebunden ist, und auf Möglichkeiten des Einwirkens auf Andere, das rhetorisches Handeln intendiert.

An der Entstehung dieses Bandes haben viele Personen mitgearbeitet. Unser Dank geht zu allererst an die Autorinnen und Autoren – zum einen für ihre anregenden Beiträge im Rahmen von Vortragsreihe und Symposium, zum anderen für die gute Zusammenarbeit bei den Vorbereitungen zu vorliegender Publikation. An der Erstellung des Layouts und der Literaturverzeichnisse sind die beiden Tutorinnen Julia Ehninger und Victoria Konarkowski maßgeblich beteiligt gewesen. Auch ihnen gebührt ein herzlicher Dank für ihre engagierte und sorgfältige Unterstützung des Projekts.

Zu danken ist ferner der Staatlichen Hochschule für Musik und Darstellende Kunst Stuttgart, die mit ihrer finanziellen Unterstützung die Vortragsreihe und das Symposium ermöglicht hat, sowie dem Institut für Musikwissenschaft und Musikpädagogik für einen finanziellen Beitrag zur Realisierung der Publikation.

*Jens Knigge, Hendrikje Mautner-Obst
Stuttgart, September 2013*

Literatur

Weiler, Hans N. (2011): *Teaching is the Future. Visionen der Zukunft – Zukunft einer Vision*. Eröffnungsvortrag zur Tagung „Teaching Is Touching the Future: From Vision to Practice“ an der Ruhr-Universität Bochum am 6. Juni 2011. Verfügbar unter: www.stanford.edu/~weiler/Texts11/Vortrag_Bochum.pdf [5.8.2013].

Bernd Clausen

Responses to Diversity: Musikunterricht und -vermittlung im Spannungsfeld globaler und lokaler Veränderungen¹

Vorbemerkung

Die durch verschiedene Textsorten repräsentierte fachdidaktische Topographie² des musikpädagogischen Umgangs mit Diversität in Deutschland ist trotz vorhandener Referenzpunkte nur in Ansätzen beschrieben (Clausen 2013; Clausen 2011; Merkt 2004).³ In Deutschland sind diese wesentlich durch Begrifflichkeiten wie *inter-*, *multi-* oder *transkulturelle Musikerziehung/-pädagogik*⁴ charakterisiert. Eine flüchtige Sichtung der Publikationslage⁵ (Lehrmaterialien ausgenommen) zeigt, dass einige Beiträge von unterrichtlichen Erlebnissen erzählen, während in anderen um Terminologien gerungen oder für Anschauungen geworben wird.⁶ Allerdings werden in einer kursorischen Gesamtschau zwei Desiderate sichtbar, die dazu führen, dass diese Textproduktion zunehmend einen Verlauf mit hoher Redundanz nimmt:⁷

1. Die Musiklehrerbildung an Künstlerischen und Wissenschaftlichen Hochschulen in Deutschland reagiert nicht angemessen auf die spätestens seit 1967⁸ im Fachdiskurs angekommene Notwendigkeit eines musikpädagogisch angeleiteten Nachdenkens über Musik, das von einem geweiteten⁹ Musik(Kultur)-

¹ An Stelle des Wortes *Veränderung* stand im Verlaufe der Vortragsreihe das Wort *Entwicklung*. Meine im Vortrag angeführte und auch in der Schriftversion beibehaltene Kritik an diesem Begriff veranlasste die Herausgeber für die Druckfassung diese aufzunehmen.

² Topographie meint, in Anlehnung an den *spatial turn* (s. z. B. Bachmann-Medick 2009), die Pluralität unterschiedlicher diskursiver Konzepte.

³ Für den angloamerikanischen Raum siehe die sechs Bände umfassende Publikation von Grant und Chapman (2008).

⁴ Auch in dieser Hinsicht ist die Nomenklatur uneinheitlich. Deutlich wurde das zuletzt im 55. Heft der DMP (Richter 2012), das den Titel „Interkulturelle Musikerziehung“ trägt. Diese Bezeichnung ist in den Beiträgen aber nicht präsent. Darüber hinaus ist sie mit Blick auf Abel-Struth (1970, S. 32–40) m. E. nicht nur obsolet, sondern dem Anliegen sogar entgegengesetzt.

⁵ Siehe Helms, Schneider & Weber 2005 sowie insbesondere die Literaturliste von Ott und Stroh: <http://www.interkulturelle-musikerziehung.de> (abgerufen am 10.4.2013).

⁶ Zuletzt Ott 2012a.

⁷ Siehe dazu auch Stroh 2011a.

⁸ Als willkürlich, gleichwohl mit Bedacht gewählter Markstein dient der Band: Deutsche UNESCO-Kommission 1967. Denn im Vorwort von Opitz ist z. B. bereits der Fragen-Nukleus aller nachfolgenden Diskussionen, auch bezogen auf Musik, angelegt. Ein anderer, denkbarer Markstein wäre u. U. die „Demonstrationssammlung“ so genannter außereuropäischer Musik des Musikethnologen Erich M. v. Hornbostel (1963; orig. 1934) oder der Hinweis von Mies (1928) u. a. auf solche Musikbeispiele. Fast zeitgleich, wenn auch deutlicher auf Musik bezogen, ist mit der „Tanglewood Declaration“ (Choate 1968) für den U.S.-amerikanischen Diskurs (und später darüber hinaus) ein Referenzpunkt zu identifizieren, der aber ohne nennenswerten Einfluss auf die bundesrepublikanischen Debatte blieb. Siehe dazu auch die Zusammenfassung bei Campbell (2002).

⁹ Die Formulierung „geweitet“ ist zugegebenermaßen recht vage, vor allem aber vorläufig. Sie bezieht sich aber auf die o. g. Diktion von Einstieg in, Einführung in und Zugang zu „außereuropäische(n) Kulturen“ etc. bei Opitz und Anderen (UNESCO-Kommission 1967).

verständnis ausgeht. Das führt dazu, dass bis heute zwar Standpunkte mitgeteilt und ausgetauscht werden, durchaus auch Klärungen stattfinden. Sich daraus ergebende Überlegungen zu Ausbildungscurricula, wo sie denn geschehen, bleiben dagegen marginal, deren Umsetzung aber wünschenswert.

2. Zielerwartungen an so genannte inter- oder transkulturell orientierte Musikpädagogik/-didaktik, wie z. B. Toleranz, Mündigkeit, Offenheit gegenüber anderen Musiken¹⁰ usw., sind – das teilt diese Thematik zweifellos mit vielen anderen musikpädagogischen Konzepten, Konzeptionen und Orientierungen – weder evidenzbasiert, noch sind die Erscheinungsformen einer (trans)kulturellen Verfasstheit im schulischen Musikunterricht ausreichend untersucht (Knigge 2012, S. 42–52). Vorhandene Forschungsergebnisse zu Bi-Musikalität oder zu diasporischen Musikpraxen, vor allem in Hinsicht auf Musiklernen, werden von Seiten der Musikpädagogik zu wenig wahrgenommen.¹¹

Tritt man einen Schritt zurück und blickt mit Distanz auf vergangene und gegenwärtige Bemühungen, wagt darüber hinaus noch den Blick in andere Regionen dieser Welt,¹² so gelangt man zu der Einsicht, dass Diversität als trans-, inter- oder multikulturelle Musikpädagogik global gesehen längst nicht mehr peripherer Themenbereich ist und auch in Deutschland längst bereit wäre, in der Mitte des Fachdiskurses anzukommen.¹³

Befunde, die – wie im Titel dieser Vortragsreihe impliziert – auf das Spezielle oder das Besondere von Musikunterricht im 21. Jahrhundert rekurrieren, machen daher zunehmend misstrauisch. Bei näherem Hinsehen stellen sie sich nämlich als Sprachverstecke heraus, mit denen nicht selten ein (scheinbarer) Neustart versucht wird, zumindest aber eine bereits seit Jahrzehnten bestehende Diskussion (wieder)belebt werden soll. Dabei stellen die zweifellos wegbereitenden Arbeiten von Siegmund Helms, Irmgard Merkt, Reinhard C. Böhle, Volker Schütz, Wolfgang Martin Stroh und anderen ausreichende Referenzpunkte dar. Sie werden aber als Ergebnisse spezifischer gesellschaftlicher und politischer Veränderungen in ihren Binnenbeziehungen dargestellt, nicht jedoch in ihren Verknüpfungen zu musikdidaktischen Positionen insgesamt gesetzt.¹⁴ Erst eine sammelnde, sich an Bezugspunkten der gesamten Fach-

¹⁰ Siehe dazu den Überblick bei Field 2010, sowie z. B. die Untersuchung von Sæther (2010).

¹¹ Einige Studien, die musikalisch diverse Lernorte und *performance spaces* untersuchen, sind beispielsweise: Saglam, Hemetek & Bailer 2010; Klebe 2009; Soto, Lum & Campbell 2009; Hemetek 2007; Kurt 2007; Ott 2006; Wurm 2006; Hemetek, Czekanowska, Lechleitner & Naroditskaya 2004; Greve 2003; Hemetek & Reyes 2001; Schedtler 1999; Noll 1992. Grundsätzlich dazu siehe z. B. Wiggins 2005; Nettl 2005b sowie Campbell 2003. Als Studienbuch, das auf urbane Musikpraxen aus bildungspolitischer und pädagogischer Sicht facettenreich Bezug nimmt, siehe z. B. Frierson-Campbell 2006.

¹² Beispielhaft seien erwähnt Dekaney & Cunningham 2011; Schippers 2010; Campbell & Drummond et al. 2005; Campbell 2004; Aubert 2001; Campbell 1996.

¹³ Diese Einsicht ist nicht neu; vgl. z. B. Stroh (2012, S. 4), auch Stroh (2011b, S. 308): „Denn das Ziel interkultureller Erziehung, für ein aktives, bewusstes, selbstbestimmtes und soziales Leben in einer kulturell globalisierten Welt und in eine multikulturellen Gesellschaft – so brüchig und widersprüchlich diese auch sein mag – zu qualifizieren, gilt für *jeden* Musikunterricht“ (Hervorhebung im Original). Siehe dazu auch Jünger 2003.

¹⁴ Zuletzt unternahm Ott den Versuch, überblicksartig so genannte „Entwicklungsstadien“ zu formulieren und identifiziert zwei „Hauptlinien“ (Ott 2012, S. 114–116). Siehe dazu im Übrigen auch Clausen 2011. Allerdings folgt Ott mit dieser für diese Textsorte recht griffigen Schrittigkeit einer Vorstellung von systematischer Historiographie, die aber wissenschaftlich überholt ist. Es wäre doch gleichzeitig denk-

geschichte orientierende Sicht mit weiterhin interdisziplinären Ausblicken erweitert das Nachdenken über Musikunterricht in der allgemeinbildenden Schule, wirkt aber ebenso als Korrektiv gegenwärtiger Überlegungen.¹⁵ Solange der Umgang mit anderen Musiken stets als „das Besondere“ (Clausen 2004c) sowohl in der Schule als auch in der Hochschule diskutiert wird, betonen in gleicher Manier immer dieselben Begründungsmuster die Wichtigkeit dieser Thematik.¹⁶ Aber Theorie und Praxis werden grundlegend kaum vorangebracht. Es drängt sich der Eindruck auf, als sei für die Musikpädagogik das „Writing Against Culture“ (Abu-Lughod 1991) nachzuholen¹⁷, um recht hartnäckige Muster zu revidieren. So ist zwar der gesellschaftliche Umbruch nach 1945 und der veränderte Umgang mit Musik(geschichte)¹⁸ in den Wissenschaften längst zur Kenntnis genommen worden. Auch ist die Komplexität sozialer Phänomene (etwa als Transnationalität, Transkulturalität, Translokalität etc.) in ihren Auswirkungen auf und in ihrer Bedeutung für die Planung, Durchführung und Auswertung schulischen Musikunterrichts konzediert. In der Lehrerbildung spielen aber, insbesondere mit Blick auf die zuletzt genannten Aspekte, dieses Wissen sowie der darauf bezogene Erwerb von Fertigkeiten kaum eine Rolle.¹⁹ Konzeptionen und Konzepte, die oftmals nachbessernd diesen Mangel auszugleichen suchen, werden in der Schule nicht genügend erprobt und – weit wichtiger – sind kaum kritisch reflektierend.²⁰ Nicht zuletzt die KAS-Kontroverse (2005, 2007) zeigt, dass in Teilen der deutschen Musikpädagogik durch eine „affirmativ-konservative Haltung“ (Clausen 2004a, S. 141) ein grundsätzlicher Perspektivenwechsel, wie ihn bspw. Huib Schippers, Patricia S. Campbell, Stroh und andere aufzeigen, schwer fällt. Das *Kulturgut* oder den Kanon *abendländischer, westlicher* oder *klassischer* Musik zu kennen und die Pflicht, ein *westliches* Musikinstrument spielen zu können sowie *westliche* Musiktheorie als Grundlage von Musiklehrerbildung zu nehmen, erlauben unter diesen mächtigen Etiketten eine Blickverschiebung nur unter Rückgriff auf Behelfe, wie z. B.:

bar, eine Fachgeschichte über andere Referenzpunkte kontextbezogen zu konstruieren. Siehe dazu grundsätzlich Bellmann & Ehrenspeck 2006.

- ¹⁵ Ich fühle mich durch Taylors Schlussfolgerung in meiner Sicht, historische Dimensionen zu berücksichtigen, bestätigt. Er stellt am Ende seines Buches u. a. fest: „The fact that things change is, one would think, elementary, yet it is striking just how little historicizing work gets done, as though ‚exoticism‘ or ‚globalization‘ or ‚identity‘ or what have you is a fixed entity without a history“ (Taylor 2007, S. 210).
- ¹⁶ Zur Konstruktion binärer Gegensätze, wie z. B. „andere Musik“, „unser“, „die anderen“ etc. siehe den Beitrag von Thompson. Dem Kanon-Begriff kommt dabei in ihrer Darstellung eine wichtige Funktion zu: „Thus, while the ‚other‘ might be included in the curriculum, it is assigned a relatively limited, powerless position, constructed through a Western lens that offers little potential for challenging the ‚canon‘“ (Thompson 2002, S. 16).
- ¹⁷ Vgl. dazu z. B. Wimmer 2005, S. 25–41.
- ¹⁸ Die Publikationslage dazu ist breit gefächert. Für die Zeit nach 1945 siehe bspw. Bollenbeck 1996, S. 301–312; Wehler 2001; auf Geschichte bezogen Herren 2012, auf Musik Jungmann 2011 sowie Taylor 2007. In diesem Zusammenhang sei auch auf Applegate & Potter 2002 hingewiesen.
- ¹⁹ Siehe dazu den wichtigen Impuls von Knigge & Niessen 2012, S. 62–70. Allerdings wäre dieser prioritär in Hinsicht auf Musiklehrerbildung auszuformulieren.
- ²⁰ Gemeint sind etwa die zahllosen Fortbildungsangebote zu „Weltmusik“, auf die schon Stroh (2002, S. 6–7) kritisch hinwies, weil mit ihnen eine grundsätzliche „multikulturelle Musiklehrerkompetenz“ nicht angeleitet wird. Dazu gehört m. E. nicht nur das Erleben und Erfahren von Differenz und Verunsicherung, sondern auch ein Infragestellen eigener Standpunkte und Sichtweisen, etwa im Sinne Howards (2006).

eine Dekonstruktion von zentralen Begrifflichkeiten, wie z. B. *Kanon* oder *Werke*, im akademischen Diskurs (z. B. Kaiser et al. 2006.)²¹,

ein – didaktisch nicht selten als Zumutung empfundener – additiver Umgang mit Lerninhalten, d. h. im Musikunterricht zusätzlich zu westlicher Musik, nicht-westliche Musik und Rock/Pop zu berücksichtigen,

eine schmale, ausschließlich auf die Migrationstatsache rekurrierende Argumentation für andere Musiken (z. B. Schmitt 2000).

Wenn mit Blick auf Musikpädagogik nach wie vor mit diffusen Begrifflichkeiten wie (musik)kulturelle Identität²², abendländische Musik²³ oder Kulturkreis usw. hantiert wird und in der Lehrerbildung ausschließlich eine künstlerische Ausdrucksform als angemessene Expertise anerkannt wird, werden über diese Begriffe Ausgrenzungen vorgenommen. Beispielsweise schaffen es Musikerinnen und Musiker mit anderen Musikinstrumenten als mit Klavier oder mit Orchesterinstrumenten etc. selten bis gar nicht in die Lehramtsstudiengänge bzw. in die Schulen.²⁴ Entwürfe für eine Musiklehrerbildung, die den Anspruch erfüllen, lokal und global bezogene Sach- und Sozialkompetenzen aufzubauen, verbleiben als Papierverstecke.²⁵

Angesichts dieser kursorischen Bestandsaufnahme weigerte ich mich in der Konzeptionsphase dieses Beitrages, Gedanken zu einem Musikunterricht „im Spannungsfeld globaler und lokaler Entwicklungen“ darzulegen. Damit sind auch Äußerungen wie diese gemeint: Musikunterricht ist an der allgemein bildenden Schule *besonders*; die Musiklehrerbildung in Deutschland ist ganz *besonders* und schließlich: die Situation, in der wir uns im Jahre 2012 befinden, stellt *besondere* Herausforderungen an Musikunterricht. Stattdessen nahm ich den Titel der Veranstaltung zum Anlass, eine akkumulierende Sicht auf den bundesrepublikanischen Fachdiskurs zu werfen und zu weiten, wobei die bereits in meinen anderen Veröffentlichungen geäußerten Positionen zu Transkulturalität als Haltung und damit Richtschnur von Musiklehrerbildung ebenso leitend waren wie Auffassungen, die über die recht enge deutsche Fachdebatte hinausgehen.²⁶ Um es vorweg zu nehmen: im kritischen Vergleich mit meinen bishe-

²¹ Die gleichsame Erwidmung (Gauger, Mutter & KAS 2007) ist ein Negativbeispiel, wie ungeachtet zahlloser, auch internationaler musikpädagogischer und musikethnologischer Studien, Gesinnungen zur Grundlage musikdidaktischen Handelns im schlechten konservativen Sinne gemacht werden. Zur Kanon-Thematik siehe bspw. die Beiträge in Bergeron & Bohlman 1992.

²² Zum Begriff Identität aus musikpädagogischer Perspektive vgl. Green 2011, die kritischen Ausführungen von Bäßler (2007), insbesondere aber von Drummond (2005). Siehe auch den dreibändigen Tagungsbericht Altenburger & Bayreuther 2012. Einzelstudien, die sich allerdings wenig bis gar nicht auf Musik beziehen sind z. B. Aicher-Jakob 2010, Badawia 2002 und der Sammelband Attia & Marburger 2000. Die Ethnomusikologin Diamond (2007) schlägt alternativ *alliances* als Konzept vor.

²³ So z. B. Kühn 2009, S. 3.; siehe dazu Clausen 2011, S. 80–81 sowie Weidner 2010.

²⁴ Rock/Pop und Jazz sind mittlerweile *cum grano salis* akzeptiert.

²⁵ Zu den prinzipiellen Schwierigkeiten siehe die Hinweise bei Ott (2006, S. 361) oder eine US-amerikanische Perspektive bei Howard (2006). Überlegungen zu Entwürfen sind zu finden bei Greve (2011), bei Clausen (2004a) sowie ein Modell aus den USA bei Campbell und Bannerman (2010).

²⁶ Der Eindruck von Enge stellt sich auch bei der Lektüre des Studienbuches (sic!) „Aspekte Interkultureller Musikpädagogik“ ein. Zwar weisen die Herausgeber im Vorwort darauf hin, dass der (übrigens spätestens seit den 1970er-Jahren bestehende) ethnomusikologische Aspekt in ihrer Publikation fehlt. Allerdings trifft die Einschätzung, das Verhältnis zwischen Musikpädagogik und Musikethnologie sei systematisch ebenso wenig durchdacht wie „der mögliche Nutzen“ (Niessen & Lehmann-Wermser 2012,

gen Standpunkten komme ich im weiteren Verlauf zu einer veränderten Einschätzung dieser Thematik.

Nun werde ich hoffentlich nicht als Gegenwartsverweigerer missverstanden, wenn ich zugebe, dass ich dabei zunächst Hilfe suchend in die musikpädagogische Vergangenheit blickte, wohl aber als jemand, der sich damit in einer Welt orientiert, in der *Wandel*, nicht aber prioritär *Entwicklung* die Wahrnehmung konstruiert. Und da bin ich wieder bei dem zuvor genannten Ausgangspunkt, nur dieses Mal ist die Irritation auch an einem anderen Wort festzumachen. Die vorherige Verwendung der Vokabel *Entwicklung*²⁷ und damit die Frage nach den Spezifika von Globalem und Lokalem entlang einer (im Titel nicht näher definierten) Zeitlinie weckte mein Misstrauen und nötigte mich, den bei der Genese dieses Beitrages abgeschrittenen gedanklichen Umweg über die Geschichte in einer Art größeren Einleitung ein wenig genauer darzustellen (Kapitel 1). Im Anschluss daran wird ein kritischer Ausblick auf den Begriff Transkulturalität in der Weise geworfen, dass sich sowohl auf Julio Mendivil (2012) als auch auf Fernando Ortiz (1940: *transculturación*) rückbezogen wird (Kapitel 2). Fortgesetzt wird dieser durch eine Darstellung des Begriffes Diversität unter dem Eindruck der Lektüre von Schippers „Facing the Music“ und Timothy D. Taylors „Beyond Exotism“ (Kapitel 3). Der Aufforderung nach Formulierung einer „Erweiterung auf Diversität“ wird im Hinblick auf Schule und Hochschule mit zwei Perspektivenwechseln nachgekommen (Kapitel 4). Abschließend (Kapitel 5) wird der Bogen zurück zur Einleitung geschlagen und ein Resümee gezogen.

1. Einleitung

Diesem Abschnitt des Vortrages ging ein Erlebnis voran: In einer Lehrveranstaltung, bei der Diskussion um die Kestenberg-Reformen, kamen Studierende und Lehrende aus einer Laune heraus über die so genannten Goldenen Zwanziger miteinander ins Gespräch. Das initiale Stichwort nannte eine Kommilitonin, als sie den Namen Josephine Baker (inklusive unvermeidlichem Bananenröckchen) erwähnte. Flugs waren die Diskussionsteilnehmerinnen und -teilnehmer beim losen Sammeln von Bildern: beim kurz zuvor in Ausschnitten gezeigten Film „Berlin – Die Sinfonie einer Großstadt“ (1927), beim Triptychon von Otto Dix, bei den „Negerkapellen“, bei den Unterhaltungsorchestern und Jazz-Bands sowie dem Schlager „Ich lass mir meinen Körper schwarz bepinseln“ von Friedrich Holländer, den einige Studierende in der Fassung des Sängers Max Raabe erinnerten. Sowohl im Verlaufe der Sitzung als auch danach bündelten sich meine Gedanken in folgender, völlig frei erfundener Szene: Berlin, ein lauer Sommerabend des Jahres 1922, Leo Kestenberg schreibt die letzten Sätze seiner berühmten „Denkschrift über die gesamte Musikpflege in Schule und Volk“, während durch das offene Fenster die Klänge einer Jazz-Band aus einer benachbarten Lokalität in die Stube dringen. Ob Kestenberg entnervt das Fenster geschlossen oder zugehört hat, ist nicht überliefert. Allerdings war damit eine folgenreiche Frage gestellt: Stand Kestenberg nicht ebenso im Spannungsfeld globaler und lokaler Entwicklungen?²⁸

S. 8) mit Blick auf die tatsächliche, vor allem internationale Publikationslage schlichtweg nicht zu; siehe dazu auch Campbell 2003.

²⁷ Siehe dazu Fußnote 1.

²⁸ Die nachfolgenden Ausführungen zur Geschichte der Musikpädagogik bleiben höchst skizzenhaft, weil sie im Charakter einer Einleitung lediglich das Ziel verfolgen, die anschließende Kernthematik argu-

Sowohl sein Büchlein „Musikerziehung und Musikpflege“ von 1921, in dem Kestenbergs nicht nur seine NÄhen und Fernen zur Jugendmusikbewegung offenlegt (Eschen 2008) sondern auch seine grundlegenden Vorstellungen einer Schulmusikreform entwickelt, als auch in der Denkschrift von 1923 und im Ministerialerlass vom April 1924 sind bei der Suche nach einer Antwort auf die oben gestellte Frage erwartungsgemäß nicht ergiebig. Das oben genannte Spannungsfeld scheint woanders zu verlaufen und enthüllt sich, wenn man in die musikpädagogische Literatur dieser Weimarer Zeit hinein liest. Dann sind nämlich Schlagworte zu finden, wie z. B. *Kunsterlebnis* oder *Kunstgenießen* als Absicht schulischen Musikunterrichts.²⁹ Und Walther Kühn beschreibt 1923 in seinem Heftchen „Schulmusik“ das durch die Kunsterziehungsbewegung und die reformpädagogischen Einflüsse angeregte Wirken dieses neuen Geistes recht schwulstig wie folgt:

*„Nur wer in der rechten Gesinnung kommt, wer die pädagogischen Maßnahmen aus dem neuen Geist heraus anwenden kann, wer die Kunst als das Irrationale erschaut, wer seine Schüler in ihrer Totalität des Menschseins **zur** Kunst führen will, wer **durch** die Kunst zu dem **ganzen** Menschen will (nicht nur zu der musikalischen Sphäre), nur der dient der musikalischen Erziehung im Sinne allgemeiner Bildung, nur der ist auf dem rechten Wege.“ (Kühn 1923, S. VII f.; Hervorhebung im Original)³⁰*

Das „Irrationale“ der Kunst (Musik) wird einem „Intellektualismus“, einem Technizismus vergangener Zeiten betont entgegengestellt; das Ziel ist nun ein an der und durch die Kunst – und das bedeutet zuvorderst Kunstwerke – gebildeter Mensch.³¹ Die Kestenbergs ebenfalls umgebende Musik der Zwanziger Jahre, der Shimmy, der Jazz oder der Ufa-Palast in der Hardenbergstraße und Fritz Langs „Metropolis“ (1925/1926) spielen sichtbar keine Rollen. Denn in dieser Hinsicht – das zeigt Irmgard Jungmann in ihrer Arbeit – war die durch die Industrialisierung angeschobene Verschiebung in den „Bildungsschichten“ der deutschen Gesellschaft und die Bedrohung, die die so genannten Gebildeten durch das „Bildungsproletariat“ (Jungmann 2008, S. 120) empfanden, vollzogen, waren die Gegner leicht identifiziert: die Operette, die Filmmusik, die Moderne, die „Kunst ohne Melodie“ (Jungmann 2008, S. 133) und, in der für diese Zeit zu beobachtenden Mischung mit einem Deutschnationalismus, die „Ausländerei“ (nach Jungmann 2008, S. 131), wie Hermann Kretzschmar titulierte. Jungmann schreibt dazu:

„Die unter Akademikern weit verbreitete Vorstellung, die Kunstmusik sei ein Nationalgut des deutschen Volkes und damit Eigentum aller gesellschaftlichen Schichten, ließ die Forderung nach einer musikalischen Bildung für jedermann, ohne die das ‚Erfassen der Idee‘, ‚des Geistes‘ von Musik nicht denkbar sei, zum Postulat weiterer Kreise des Bildungsbürgertums werden.“ (Jungmann 2008, S. 135)

mentativ vorzubereiten. Dass Kestenbergs das Singen von Liedern aus anderen Ländern erwähnt oder einige Musikpädagogen hier und da auf andere Musiken hinweisen (z. B. Mies 1928 oder aus fächerverbindender Perspektive Rabsch 1925, S. 56–58) ist zur Kenntnis genommen, gleichwohl werden dadurch die kommenden Ausführungen im Kern nicht berührt.

²⁹ Siehe dazu Martin 1982, S. 177ff.; auch Richter 2008.

³⁰ In seinem 16 Jahre später veröffentlichten Buch (Kühn 1939) zeigt sich, dass Kühn im Nationalsozialismus dieses *Führen zur Kunst* im Einklang mit der faschistischen Ideologie fort dachte.

³¹ Vgl. Kaiser 2002a.

Vermutlich hat Kestenberg am besagten, fiktiven Abend das Fenster entnervt geschlossen. Seine Biografie und Ideen speisen sich aus eben dieser Vorstellung, die deutsche (Musik)Kultur sei in Gefahr. Musik ist, um mit Hermann Josef Kaiser zu sprechen, für Kestenberg ein gesellschaftliches „Bindemittel“. Das „Schicksal der Musik und [...] das der Kultur [werden] abhängig gemacht von der musikalischen Erziehung der nachwachsenden Generation“ und „genau umgekehrt das Schicksal der Musikerziehung an jenes der Musik gebunden“ (Kaiser 2002b, S. 2). Kestenberg vertrat ein bildungsbürgerliches Kunstverständnis und sorgt mit dem Musikunterricht für dessen Erhalt.³² Das sich kreativ und produktiv ergebene Spannungsfeld zwischen Globalem und Lokalen, wie es sich in den 1920er-Jahren in Form von musikalischen Praxen wie Jazz, Swing, Schlager, Varieté etc. manifestiert, spiegelt kulturelle Diversität wider. Doch der schulische Musikunterricht wird dazu als Gegenbild oder Kontrapunkt entworfen.

Aus diesem weiten Rückgriff in die Weimarer Republik in das Jahr 2012 zurückkehrend, war bei der weiteren Konzeption des Vortrages – neben schon präsenten Zweifeln – Neugier geweckt. Vor dem Hintergrund der Ausgangsfrage, ob wir uns in Hinsicht auf dieses Spannungsfeld gegenwärtig in einer *besonderen* Situation befänden, ob wir uns gar *entwickelt* haben, tauchte jetzt eine neue Frage auf, die die weitere Arbeit vorantrieb: Was waren eigentlich die Themen 50 Jahre nach der ministeriellen Etablierung des Schulfaches Musik? Diese zwischen Vergangenheit und der Gegenwart willkürlich gesetzte Zeitmarke schien auf Grund der Reformen in den 1970er-Jahren opportun. Die daraufhin unter der Jahreszahl 1974 kursorisch zusammengeklaubte Literatur zeigt spezifische thematische Akzentuierungen, die vor diesem Hintergrund bemerkenswert sind. Schlaglichtartig seien ein paar benannt:

1974 erscheint zu den Musikpräferenzen von Hauptschülern eine empirische Studie von Winfried Pape. In ihr sind folgende zwei bemerkenswerte Sätze zu finden: „Die erste Konsequenz für den Musikunterricht in der Hauptschule lautet: die Populärmusik muß intensiv behandelt werden“ (Pape 1974, S. 84). „Ein Musikunterricht, in dem die Populärmusik intensiv behandelt wird, muß sich verstehen als ein engagierter, aber niemals bevormundender Versuch, Hilfen im Sinne der angegebenen allgemeinen und übergeordneten Lernziele zu geben“ (Pape 1974, S. 86).

1974 stellt der VDS die Münchner Bundesschulmusikwoche unter die Thematik „Musik und Individuum“ (Kraus 1974). Sigrid Abel-Struth veröffentlicht in diesem Tagungsband ihren Artikel „Über musikalische Sozialisation“; im gleichen Buch schreibt Hermann Rauhe „Zum Problem der Beobachtung und Analyse musikalischer Verhaltensweisen. Musikpädagogische Theorie und Unterrichtspraxis“.³³

Die Schule kritisiert – um dieser Aufzählung eine pädagogische Publikation hinzuzufügen – Johannes Beck mit einem (heute durchaus noch lesenswerten) Taschenbuch mit dem Titel „Lernen in der Klassenschule“ (Beck 1974), und der Osnabrücker Musikpädagoge Klaus Finkel lässt – so der Untertitel des Bändchen – mit einem „Repertorium und Repetitorium zur gegenwärtigen Situation

³² In seiner „Denkschrift“ ist dies deutlich formuliert (z. B. Nolte 1975, S. 117; siehe auch Dümling 2008).

³³ Übrigens steht zwei Jahre später die Tagung unter dem Titel „Schule ohne Musik? Musik und Musikunterricht in der Bildungsplanung“ (Kraus 1976).

der Musikerziehung“ (Finkel 1974) aufhorchen, in dem eine scharfsinnige Analyse der Widersprüche und der Situation der Musikpädagogik insgesamt durchgeführt wird und für eine wissenschaftsbasierte Curriculumentwicklung plädiert wird.

Schließlich sei noch auf einen Beitrag des Musikwissenschaftlers Carl Dahlhaus in einem musikpädagogischen Periodikum hingewiesen (Dahlhaus 1974).

Was ist 50 Jahre nach den Kestenberg-Reformen zu beobachten? Einerseits dokumentiert die Schriftenlage das Bestreben, Musikpädagogik als wissenschaftliche Disziplin zu etablieren. Die schon in der Weimarer Zeit begonnenen Forschungsunternehmungen gewinnen an Fahrt, vor allem deutlich an Kontur, nicht zuletzt durch die Gründung des „Arbeitskreis musikpädagogische Forschung“ (AMPF). Michael Alt hatte dazu schon 1970 einen Band mit dem Titel „Empirische Forschung in der Musikpädagogik“ (Alt 1970) herausgegeben³⁴; maßgeblich für eine Epistemologie wird der Einfluss von Abel-Struth sein.

Andererseits wird an den Beiträgen von Pape und von Finkel erneut deutlich, dass über Musikunterricht nicht nachgedacht werden kann, wenn Musik nicht als gesellschaftliche Praxis (jetzt populäre Musik, Medien etc.) verstanden wird, auf die in irgendeiner Weise zu reagieren ist, sei es im Einklang, in Variationen und Erweiterungen oder in Form eines Kontrapunktes.

Freilich gibt es im Umfeld der gewählten Marke 1974 kritische Stimmen, wie z. B. Norbert Linkes Heftchen mit dem Titel „Die Aktualitätssucht als zwangsneurotischer Störfaktor in der Schulmusikerziehung“ (Linke 1977). Richard Jakoby hatte schon 1968 auf der Hannoveraner Bundesschulmusikwoche in Bezug auf neue Medien in seinem Vortrag jenen eine „Mikroneurose“ (Jakoby 1968, S. 97–111) unterstellt, die den Musikunterricht an die sich wandelnden medialen Distributionszusammenhänge (damals *technische Mittler* genannt) und Realitäten ausrichten. Das Schimpfwort lautet „Aktualitätssucht“, und bei den Kritikern der Breitenmusik gilt die Beatmusik als „Reizmusik“ (Menzel 1969). Fast ein Pendant zum Jahr 1924 ist die mit Gewinn wieder zu lesende Publikation zur universitären Musiklehrerbildung (Günther et al. 1974), in der über den Bremer Entwurf bis heute präsenste Grundprobleme der Musiklehrerbildung kontrovers diskutiert werden.

Aber es gibt darüber hinaus auch leise, heute fast vergessene Stimmen, die zumindest in der Rückschau fortsetzen, was mit dem oben gesetzten Markstein der UNESCO-Kommission begann. Die Beiträge von Helms (1973; 1976) sowie eine kleine Studie von Finkel (1977), die sich der Frage nach einem Umgang mit anderen Musiken im Musikunterricht stellt, bahnen zwei unterschiedliche Facetten jener musikpädagogischen Fachdiskussion an, die in den 1980er-Jahren deutlich konturiert sichtbar werden: eine auf die Migrationstatsache antwortende sowie eine auf außereuropäische Musik zielende Musikpädagogik (Clausen 2011).

Die auf diesem Parforceritt flüchtig gesehenen Panoramen sensibilisieren für das hier zu verhandelnde Kernthema, weil das Reden und Schreiben über einen scheinbar

³⁴ Ebenfalls bemerkenswert ist an dieser Stelle ein Hinweis in seinem Eröffnungsvortrag: „Es geht in der Schule nicht mehr um bloße Überlieferung der klassischen Musikwerke als fester Substanzen, als notwendiger Bestandteile der Höheren Bildung, die zur Affirmation dargeboten werden. An ihre Stelle tritt mehr und mehr das Prinzip einer ‚emanzipierten Teilhabe‘ an der Musik im Sinne individueller Teilnahme- und Wahlentscheidung. Der Jugend sollte nichts beigebracht werden, was nicht ihrem mündigen Bewusstsein einleuchtet“ (Alt 1970, S. 4).

speziellen Umgang mit Musiken im Unterricht von der Peripherie in die Mitte des musikpädagogischen Diskurses rückt: Es wird stets über den Musikunterricht und nicht über eine Sonderform desselben nachzudenken sein.³⁵ Ein teleologischer, gar wertbezogener Entwicklungsbegriff³⁶ als Kategorie historiografischer Bemühungen um eine Fachgeschichte greift hier ebenso wenig wie die Vorstellung, ein Spannungsfeld „globaler und lokaler *Entwicklungen*“ nähme nun Einfluss auf Musikunterricht. Denn Musik und Schule sind per se gesellschaftliche Praxis und unterliegen Veränderungen, aber nicht Entwicklungen im skizzierten Begriffsinne, d. h. eng verbunden mit dem Prozessbegriff und einer gerichteten Entwicklung. Daher ist die Modifikation des Titels dieser Ringvorlesung nicht nur Anlass, post festum den Diskussionsstand unter dem Schlagwort „Responses to Diversity“ genauer zu betrachten, sondern fordert zugleich auf zu einem notwendigen Überdenken historiografischer Bemühungen für eine Fachgeschichte der Musikpädagogik.

2. Transkulturation revisited

Julio Mendívil stellte vor kurzem in einem ähnlich betitelten Beitrag („Transkulturalität revisited“) die These von Wolfgang Welsch zur Transkulturalität auf einen ethnomusikologischen Prüfstand und resümierte ihre Brauchbarkeit kritisch. Dass der Philosoph die beiden Disziplinen Ethnologie und Cultural Studies „konsequent ignoriert“ (Mendívil 2012, S. 57) und der Begriff „epistemologische Probleme mit sich bringt, wenn man ihn auf konkrete Fälle anwendet“ (Mendívil 2012, S. 59) wird von Mendívil ebenso hervorgehoben wie die fragliche Wirkkraft, „wenn [das Modell³⁷] in kulturpolitischen Diskussionen voreilig und unhinterfragt als Gegenentwurf zum Kulturrelativismus gefeiert wird“ (Mendívil 2012, S. 44). Mir scheint, dass die am Ende des Beitrages gestellte Frage nach dem tatsächlichen „Erkenntnisgewinn [und] welchen Vorteil Transkulturalität für die musikethnologische Forschung bringen soll“ gerade aus ethnomusikologischer Perspektive künstlich ist, da diese Disziplin ein anderes, weitaus überzeugenderes Beschreibungsinventar zur Verfügung hat. Tatsächlich ist sich in den Kultur- und in den Erziehungswissenschaften sowie Teilen anderer Fachdidaktiken³⁸ mit dem sehr prominenten Begriff Transkulturalität bereits mehrfach und ausführlich auseinandergesetzt worden.³⁹ Obgleich Mendívil ebenfalls auf Fernando Ortiz zurückgreift, soll in diesem Abschnitt zu den Wurzeln des Begriffes ein weiteres Mal zurückgegangen werden, weil ich glaube, dass Mendívil in seiner gerafften Modellierung der Ortiz'schen *transculturación* etwas übersehen hat.⁴⁰ Zunächst muss noch einmal deutlich hervorgehoben werden, dass das Lehnsuffix -ität im Wort *Transkulturalität* eine Thematisierung des prädikativen Basisadjektivs *transkulturell* darstellt und daher als nomen qualitatis einen Zustand beschreibt. Bekanntermaßen aber taucht der in einer

³⁵ Es ist bereits angemerkt worden, dass dies prinzipiell gleichfalls für die Darstellung einer Fachgeschichte der Musikpädagogik gilt; siehe Fn. 14.

³⁶ Zu dieser sehr breiten Thematik siehe bspw. Cesana 1988.

³⁷ Mendívil ist hier ungenau, denn er spricht einerseits von Transkulturalität als Konzept, andererseits als Modell, obwohl dies zwei unterschiedliche Beschreibungskategorien sind.

³⁸ Siehe z. B. Wagner-Kyora, Wilczek & Huneke (Hg.) 2008.

³⁹ Einen guten Überblick geben Hühn et al. 2010. Vgl. auch den Ansatz von Conti 2010.

⁴⁰ Vgl. die Darstellung von Welsch (2011, S. 308; Fn. 32), gleichwohl seine Einschätzung, es würden sich „kulturelle *Muster*“ herausbilden, durch den Text nicht zu belegen ist.

Untersuchung des kubanischen Ethnomusikologen und Anthropologen Fernando Ortiz (1947⁴¹) zum ersten Mal gebrauchte Begriff *transculturación* als Verbalsubstantiv auf. Ausgehend von dieser Feststellung ist ein genauer Blick auf seine Studie hilfreich.

Ortiz untersucht aus historischer Perspektive die beiden Handelsgüter Tabak und Zucker unter dem Blickwinkel gesellschaftlicher Verschiebungen in Europa und Amerika durch den Import des gebietsfremden Zuckerrohrs. Ortiz schlägt als Ersatz für den damals üblichen Begriff Akkulturation den Neologismus *transculturation* vor (Ortiz 1947, S. 97).

„I am of the opinion that the word transculturation better expresses the different phases of the process of transition from one culture to another because this does not consist merely in acquiring another culture, which is what the English word acculturation really implies, but the process also necessarily involves the loss or uprooting of a previous culture which could be defined as a deculturation. In addition it carries the idea of the consequent creation of new cultural phenomena, which could be called neoculturation.“ (Ortiz 1947, S. 102)

Transkulturation beschreibt für Ortiz Phasen der Übertragung von Materiellem und Immateriellem, z. B. des Tabaks (d. h. sowohl den Anbau als auch den Genuss) von den Taino zu den Schwarzafrikanern. Dieser Übergang (*transition*) sei leichter gewesen als zwischen den Taino und den Spaniern, weil es korrespondierende Elemente, mithin unmittelbare Analogien in beiden Kulturen gegeben habe:

„[...] they quickly grasped, by easy analogies, its religious sense, its magic significance, its use as a narcotic or stimulant to induce states of supernatural possession or in the magic rite of physiological and spiritual catharsis.“ (Ortiz 1947, S. 195)⁴²

Von hier aus setzt Ortiz die Geschichte des Tabakanbaus und -konsums über die Spanier in die Geschichte Europas hinein fort. Die Details sowie die Kulturmodelle, die hinter Ortiz' Forschungen stehen, sollen hier nicht weiter ausgeführt werden.⁴³ Festzuhalten bleibt, dass *transculturation* phasenartige Vorgänge von Übertragungen (Ortiz 1947, S. 102) bezeichnet und einen in hohem Maße mannigfaltigen Prozess beschreibt (Ortiz 1947, S. 98). Das Resultat ist eine sehr komplexe Umwandlung von Kultur (Ortiz 1947, S. 98), ohne die kubanisches Leben in jedweder Hinsicht, d. h. ökonomisch, ethisch, religiös, sprachlich etc. nicht zu verstehen sei: „The real history of Cuba is the history of its intermeshed transculturations“ (Ortiz 1947, S. 98). Die folgende Herstellung von kulturellen Erscheinungsformen bezeichnet Ortiz als *Neokulturation* („neoculturation“).⁴⁴

Interessanterweise schrieb Bronislaw Malinowski eine Einleitung zu der Studie von Ortiz, in der er sich uneingeschränkt hinter die Wortschöpfung des Autors stellt. Er präzisiert diese Bezeichnung vor allem im Kontrast zum Wort Akkulturation, das

⁴¹ Die Erstausgabe erschien auf Spanisch 1940 („Contrapunteo cubano del tabaco y el azúcar“). Eine deutsche Erstausgabe („Tabak und Zucker. Ein kubanischer Disput“) wurde 1987 veröffentlicht. Nachfolgend wird aus der englischen Fassung („Cuban Counterpoint. Tobacco and Sugar“) von 1947 zitiert.

⁴² Vgl. dazu Ortiz 1947, S. 95.

⁴³ Siehe bspw. den Gebrauch von *transculturation* in der Studie von Pratt 2007. Der Begriff findet in zahlreichen, auch deutschsprachigen Studien als *Transkulturation* nach wie vor Verwendung.

⁴⁴ H jrup (2003, S. 27–29) versteht in seiner Untersuchung *neoculturation* ebenfalls prozesshaft.

als terminus ad quem eine Einseitigkeit beschreibe: „The ‚uncultured‘ is to receive the benefits of ‚our culture‘; it is he who must change and become converted ‚into us‘“ (Ortiz 1947, S. X). Malinowski rekuriert – ähnlich wie Welsch u. a. – auf die Vorsilbe „trans“ vor allem in ihrer wertfreien und kulturübergreifenden Bedeutungsdimension als wechselseitiger Austausch zwischen zwei Kulturen: „both of them active, both contributing their share, and both co-operating to bring about a new reality of civilization“ (Ortiz 1947, S. X). *Transculturation* sei ein Austausch von Elementen (oder Faktoren) „in which the chief determining forces were the new habitat as well as the old traits of both cultures, the interplay of economic factors peculiar to the New World as well as a new social organization of labor, capital, and enterprise“ (Ortiz 1947, S. XI).

Bemerkenswert und für die Begriffsdiskussion eine kontextuelle Anreicherung ist zum einen der Umstand, dass die Wurzeln des Wortes Transkulturalität in anthropologischen/ethnografischen Diskursen liegen. Zum anderen wird deutlich, dass der kontinuierliche und reziproke Fluss von Materiellem und Immateriellem zwischen – in diesem Fall zwei – als Nationen beschriebenen Gemeinschaften, die in sich wiederum als in vielerlei Hinsicht divers dargestellt werden (weiße Konquistadors und schwarzafrikanische Sklaven), ein von Menschen aktiv gestalteter Prozess ist. Vor diesem Hintergrund mag Transkulturation als Bezeichnung dieses Prozesses dienlich sein; Transkulturalität als Zustandsbeschreibung wird jedoch fragwürdig. Auch eine *transkulturelle* Verfasstheit von Individuen als besondere Zustandsbeschreibung individueller Lebensgegenwart will nicht wirklich mehr überzeugen. Transkulturalität ist dann eigentlich nicht mehr als das, was Andreas Wimmer unter Kultur versteht, nämlich „Resultat eines Prozesses des Aushandelns von Bedeutungen zwischen kulturell geprägten, aber zur reflexiven Hinterfragung und Innovation fähigen Individuen“ (Wimmer 2005, S. 13).

3. Responses to Diversity

Auf Bernhard Waldenfels wurde sich von Seiten der Musikpädagogik schon häufiger bezogen. Für den vorliegenden thematischen Zusammenhang besitzt die Vorstellung einer respondierenden Haltung, die der Philosoph im Rückgriff auf Edmund Husserl et al.⁴⁵ als Möglichkeit benennt, um der kritischen Situation zu entkommen, *das Fremde* zu bestimmen, unmittelbar pädagogische Qualitäten (vgl. Clausen 2004d).

„Die Situation ändert sich, wenn wir darauf verzichten, geradewegs zu bestimmen, was das Fremde ist, und wenn wir stattdessen das Fremde nehmen als das, worauf wir antworten und unausweichlich zu antworten haben, also die Aufforderung, Herausforderung, Anreiz, Anruf, Anspruch oder wie immer die Nuancen lauten mögen. Alles Hinsehen und Hinhören wäre ein ‚antwortendes Hinsehen und Hinhören‘; alles Handeln wäre ein ‚antwortendes‘ Verhalten.“ (Waldenfels 1997, S. 108f.)

Wenn im Titel von „*Responses to Diversity*“ die Rede ist, stellt sich – trotz und gerade wegen des Doppelpunktes – die Frage, ob in toto *diversity* als das (neue) Unbekannte angesprochen wird (S. Moosmüller 2009), oder ob der Musikunterricht, der sich in der

⁴⁵ Explizit hingewiesen sei auf die erläuternde Fußnote von Waldenfels (1998, S. 109).

Diktion dieser Veranstaltungsreihe ja in einem Spannungsfeld zu befinden scheint, auf eine offensichtlich für den gegenwärtigen Musikunterricht bedeutsame Realität eine Antwort haben sollte? In jedem Falle wird für die Entgegnung auf diese Frage zunächst dieser Schlüsselbegriff zu klären sein; zugleich wird nach meiner Auffassung damit der Kulturbegriff konturiert.

3.1 Diversität: intrapersonal

Im Umkreis der Debatte um das Diverse und die Diversität wies ich bereits an anderer Stelle (Clausen 2004b) auf den französischen Archäologen und Ethnologen Victor Segalen (1878–1919) hin, der in seinen Fragmenten zu einer „Ästhetik des Diversen“ (1908/1913) von dem *kaleidoskopischen Blick* sprach: Kamele und Tropenhelme ziehen am Touristen vorüber, und dieser ergötzt sich allein an den vielfarbigem Facetten des *Fremden*, goutiert es in gewisser Weise oberflächlich, verharnt jedoch letztlich in dieser Haltung, weil er nicht tiefer zu blicken vermag. Verborgenen bleibt ihm in dieser Phase die Sicht auf einen Kern des Gesehenen. Erst wenn darüber hinausgegangen wird, also Ansichten und Einschätzungen korrigiert werden, seien wir in der Lage, an einer Ästhetik des Diversen teilzuhaben.

Die Vorgänge, die Segalen hier darlegt, sind aus der eigenen Lebenswirklichkeit unmittelbar nachvollziehbar, werden beispielsweise Phasen jenes *kaleidoskopischen Zustands* ins Gedächtnis gerufen, etwa auf einer Urlaubs- oder Bildungsreise.⁴⁶ Sich über diese erste Phase hinwegzusetzen und „ein dauerhaftes Vergnügen, das Diverse zu fühlen“ (Segalen 1994, S. 44) zu entwickeln, gelingt unter den skizzierten, touristischen Umständen weit weniger, weil vielleicht die Zeit fehlt, Sprache als Hindernis wahrgenommen wird oder Furcht ein Zugehen auf das unbekannte Gegenüber hemmt. Segalen verfolgt auf diese Weise eine Neudefinition des Wortes Exotismus, in dem er damit nicht die gängige Auffassung des Andersartigen als oberflächlichen Genuss verbindet und damit auf „das vollkommene Begreifen eines Nicht-Ich“ abzielt, sondern „die scharfe, unmittelbare Wahrnehmung einer ewigen Unverständlichkeit“ (Segalen 1994, S. 44) als Ergebnis formuliert.⁴⁷

Ungeachtet der Tatsache, dass sich Segalens angestrebte Neubewertung des Begriffes Exotismus nicht durchsetzen konnte, sind seine fragmentarischen Ausführungen doch aus musikpädagogischer Perspektive insofern hilfreich, weil sie das Zugehen auf das Gegenüber und die Auseinandersetzung damit als ästhetischen Lernprozess begreifen. In diesem Lichte betrachtet, erhält beispielsweise die nachstehende Aufforderung von Schippers an den Musiklehrer eine ganz praktische Dimension, wie dieses „dauerhafte Vergnügen“ vonstatten gehen könnte:

„Do not try to master too many musics. Over a period of several years, concentrate on maybe two or three (in addition to your own). Choose musics that you feel genuinely interested in, and try to select musics that have very different sounds and back-

⁴⁶ Vgl. dazu Trupp & Trupp 2009; anhand von Fallbeobachtungen werden nicht nur der gegenwärtige Reisetourismus als Wiederkehr Rousseauscher Imaginationen mit all seinen Auswirkungen in Richtung Besucher und Besuchte skizziert, sondern auch der Forschungstourismus wird thematisiert. Taylor weist in diesem Zusammenhang auf die Verwendung und Funktion von „World Music“ hin, „as a kind of empty sonic signifier [...] thus linked with business-class travel, expensive automobiles, and cruises on which there are no other tourists“ (2009, S. 208).

⁴⁷ Siehe dazu die Überlegungen in Clausen (2003, S. 125–145).

grounds, perhaps a traditional one and a contemporary one. Read about them, and especially listen to recordings as much and as often as possible (even while walking the dog or doing the dishes). If possible, try to attend live performances and speak to audiences, communities, and musicians.” (Schippers 2010, S. 168f.)⁴⁸

Werden bei Segalen das Diverse oder Diversität in intrapersonaler Dimension, d. h. als im Selbst vollzogene Kommunikation (Honeycutt et al. 1996), verstanden und beschrieben, so dient das Begriffspaar zugleich als Beschreibungsparameter gegenwärtiger, sozialer, kultureller oder musikbezogener Realitäten.

3.2 Diversität: interpersonell

Es ist auffällig, dass in angloamerikanischen musikpädagogischen Diskursen die Formulierung *cultural diversity* vorherrschend ist, während *kulturelle Vielfalt* in der deutschen Diktion nicht nur ein Übersetzungsproblem darstellt (Clausen 2009) und so gleich (musik)politisch okkupiert wurde (DMR 2010), sondern in Hinsicht auf Musik offenbar keine deutliche Trennschärfe zur Vokabel Transkulturalität (transkulturell) zu erkennen ist. Dies führt in Teilen des Fachdiskurses umgehend zu terminologischen Diskussionen, mindestens aber zu einer Abwertung anderer Begrifflichkeiten, wie inter- oder multikulturell. Maßgeblich dafür ist der Einfluss der Publikationen von Welsch, gleichwohl sein gedanklicher Ausgangspunkt, das „traditionelle Kugelmodell der Kultur“ von Johann Gottfried Herder (Welsch 2009, S. 40), einer kritischen Prüfung kaum standhält (Cvetko 2008). Der nahezu ausschließliche Bezug von Seiten der deutschen Musikpädagogik auf Welsch birgt jedoch Probleme, wie noch zu zeigen sein wird. Er vermag auch mit seiner Fußnote (Welsch 2011, S. 308f.; Fn. 33) die Bedenken aus musikpädagogischer Perspektive m. E. nicht wirklich auszuräumen, wenn von Musiken als gesellschaftliche Praxen ausgegangen wird.⁴⁹

Mir scheint, hier wird ein Schritt ausgelassen, nämlich zunächst den Begriff Diversität deutlich zu konturieren. Eine mögliche Klärung führt z. B. Schippers herbei, der folgendes feststellt:

„Although policies may change, the cohabitation of people from different cultural backgrounds simply needs to be addressed. The term currently favored for this reality is cultural diversity. I will use this latter term to refer to any situation where more than one culture is represented in a particular environment, and I will use it as a neutral term, without implications regarding how cultural diversity is addressed.” (Schippers 2010, S. 28)

Dieser – zumindest meiner Ansicht nach wohltuende – Reset befreit aus bisherigen, auch ideologischen Denkmustern und weist zugleich einen Weg aus der oben genannten Redundanz des Diskurses. Aus einem musikpädagogischen Blickwinkel schließe

⁴⁸ Siehe dazu auch Campbells zweiten Hinweis an Lehrer und Studierende (2004, S. 14).

⁴⁹ Welsch lehnt im Übrigen den Begriff Diversität ab (2011, S. 294), wobei die Begründung dafür ohne weiteres auf unseren Zusammenhang ebenfalls nicht übertragbar ist. Siehe auch die Kritik von Mendivil (2012); vgl. im Gegensatz dazu die konsequente Verwendung von Multikulturalität (multikulturell) bei Stroh (2002).

ich mich auch in dieser Hinsicht seiner klaren, vor allem aber wertfreien Systematik an:

„For cultural diversity as a whole, a useful framework is provided by distinguishing between monocultural approaches, in which the dominant culture is the only reference; multicultural approaches, where plurality is acknowledged but no contact or exchange is stimulated; intercultural approaches, which are characterised by loose contact between cultures and some effort towards mutual understanding; and transcultural approaches, which represent an in-depth exchange of ideas and values.“ (Schippers 2005, S. 29)⁵⁰

Nach Schippers vermögen mono-, multi-, inter- und transkulturelle Einstellungen kulturelle Diversität insgesamt zu strukturieren. Außerdem hebt er hervor, dass die Grenzen dazwischen fließend seien. Alle vier tragen dazu bei, den jeweiligen Umgang damit generell, sei er nun institutionell oder individuell, auszumessen (Schippers 2010, S. 30). Damit sind zugleich Beschreibungskategorien vergangener oder gegenwärtiger Phänomene bereitgestellt. Recht verkürzt, jedoch gut verständlich illustriert Schippers diese Sichtweise anhand zweier Beispiele wie folgt:

„This process can come full circle: the once very terse mix of Spanish and African culture that simmered on an island in the Caribbean for a few hundred years is now seen as a single Cuban culture, with son and salsa as key outcomes. And even if we only go back a few decades, the advent of Latinos in the United States, Italians in the Netherlands, or Greeks in Australia was seen as an insurmountable clash of cultures. Now, these groups are generally regarded as part of mainstream culture, as concern turns to newcomers from other cultures – often with strikingly similar prejudice.“ (Schippers 2010, S. 31).

Hier tut sich eine interpersonale Facette auf, die ebenfalls den Beobachter selbst in Frage stellt, m. a. W.: je nach Perspektive, als Mitglied der beschriebenen Kultur (emisch) oder als Betrachter von außen (ethisch), ist der Blick auf Kultur, auf Musik und auf Musik als Kultur ein anderer.⁵¹ Emisch betrachtet, verunsichert nicht selten die Verwendung von Vokabeln wie Transkulturalität, Transnationalität, Transstaatlichkeit, Translokalität usw. zur Beschreibung diverser Realität. Im Falle von Transkulturalität liegt offenbar ein Grund darin, dass *Kultur* mit einer individualisierten, subjektiven Vorstellung von dem, was ich immateriell und materiell für bedeutsam halte, konnotiert wird. Damit tauchen wir in eine Atmosphäre ein mit deutlich dünner Luft und setzen uns der Schwierigkeit aus, das Wort Kultur, so weit es geht, offenbar mit bestimmen zu müssen.⁵² Denn ohne sorgfältige Begriffsklärung scheint sich angesichts dieser „Transifizierung“ (Weichhart 2010) des Kulturbegriffes der Einzelne auf-

⁵⁰ Etwas ausführlicher dargestellt bei Schippers 2010, S. 28–32.

⁵¹ Die Verwendung von emisch und ethisch folgt Nettle (2005a, S. 228f.).

⁵² Siehe dazu Hammel 2007; gleichwohl überrascht dort, dass Ethnomusikologie (z. B. über Autoren wie Kunst, Merriam, Mantle-Hood, Seeger, Bohlman u. v. m.) als Bezugsdisziplin völlig unberücksichtigt bleibt. Eine strukturierte Darstellung des Kulturbegriffs aus Sicht der Kulturwissenschaften unternimmt Klaus P. Hansen (2009, S. 235–317); einen anderen Ansatz verfolgt Michael Denning (2004).

zulösen, mithin wird dahinter die Ritzersche *McDonaldisierung* oder das (inzwischen widerlegte) *cultural grey-out* von Alan Lomax vermutet.⁵³

Es ist dem Soziologen Dirk Baecker grundsätzlich zuzustimmen, wenn er feststellt: „Wer sich kulturell für identisch hält, vergisst, dass er seine Identität aus dem Vergleich gewonnen hat und der und das Andere daher im Zentrum dieser Identität sitzt“ (Baecker 2001, S. 9). Jene „Praxis des Vergleichens“ als Kultur erst konstituierende Tätigkeit illustriert er anschaulich anhand eines Beispiels, bei der „ein Intellektueller“ einen im Gebet befindlichen Gläubigen durch die Frage: „Wie interessant! Weißt du, dass andere Völker an ganz andere Götter glauben?“ (Baecker 2001, S. 48) in eine solche Vergleichssituation hineindrängt. Der Betende kann diese Behauptung nur als Zumutung zurückweisen und hält die anderen Völker entsprechend für ungläubig. In Wahrheit sei er aber – so schließt Baecker – „schon erschüttert.“ Die sehr plastische Szene verdeutlicht, was der Autor an anderer Stelle in Hinsicht auf den Kulturbegriff feststellte:

„Was immer an andersartigen Lebensformen und Gepflogenheiten der Geselligkeit auf dem Globus existiert, zur ‚Kultur‘ wird es erst, wenn es auf eine andere ‚Kultur‘ stößt, für die dasselbe gilt.“ (Baecker 2001, S. 17)⁵⁴

Kultur entsteht nach dieser Auffassung im Kontakt mit Anderem und folgt – wie Wimmer (2005) titelt – einer „Dynamik des Aushandelns von Bedeutungen“. Das Gesehene wird mit Zuweisungen angereichert oder korrigiert. Mein folgendes Beispiel soll dies, ohne auf Details einzugehen, illustrieren: *Seppuku* (oder *harakiri*) ist ein grässliches, blutiges Verbrechen an menschlichem Leben durch eigene Hand und ein komplexer ritueller Vorgang, dem Abwägungen individueller (*meiyo*; Ehre) und gesellschaftlich (*bushido*; Verhaltenskodex der Samurai) relevanter Fragestellungen vorausgingen; mithin begleiten im Verhältnis zu mir differente Menschseins- und Jenseitsvorstellungen diesen Schritt.

Klaus P. Hansen (2009, S. 235–317) identifiziert nach seiner Zusammenschau der verschiedenen Kulturbegriffe zwei grundlegende Ansätze: „Wo der kultursemiotische Diskurs Orientierung feiert, diagnostizieren Sahlins, Bourdieu und Foucault Manipulation und Ideologie. Die eine Seite betont die positiven Wirkungen der Kultur, die andere die negative“ (Hansen 2009, S. 314). Seinen Ausführungen hatte er die Prämisse vorausgeschickt, dass „unter Kultur [...] die gemeinsame Grundlage von Standardisierung, Kollektiv und Individuum“ (Hansen 2009, S. 236) gefasst werden soll. Daher ist die Funktionsbeschreibung von Kultur, auf die er am Schluss kommt, schlüssig:

„Es ist das Wesensmerkmal der Kultur, so sollte man sagen, daß sie Kollektivität stiftet. [...] Um eine Mythisierung, die auch bei diesem Ansatz möglich wäre, gleich vorzukommen: Kollektivstiftung bedeutet nicht die Zähmung individueller Anarchie.“ (Hansen 2009, S. 315)

⁵³ Zu dieser hin und wieder aufflammenden These von Lomax aus dem Jahr 1968 siehe den Beitrag von Grupe (2007), auch Nettle (2005a, S. 431–442).

⁵⁴ Siehe auch Geertz 2007, S. 27. Er erinnert auch an Charles Taylors Begriff „deep diversity“, der hier jedoch nicht näher ausgeführt wird.

Hier verbergen sich im Übrigen zwei weitere, semantisch stark aufgeladene Schlüsselbegriffe, nämlich Identität und Nation, zu denen in diesem Rahmen lediglich folgendes angemerkt werden kann: Ein Kulturbegriff, der wohlmöglich Kultur mit Nation verwechselt (Anderson 2005; Chatterjee 1986) oder im schlimmsten Falle gar beides über einen diffusen Identitätsbegriff⁵⁵ bis zur Unkenntlichkeit verzerrt, prägt nicht selten auch die musikpädagogischen Debatten (Hebert & Kertz-Welzel 2012). Im 19. Jahrhundert wurde diese Verbindung über das Wort *Kulturnation* bereits beschworen und feiert im 21. Jahrhundert fröhliche Urständ (Piwoni 2012). Der Blick etwa in §6 BVFG (Bundesvertriebenengesetz) oder in das Grundsatzprogramm der CSU (2007, S. 19–21) zeigt jene fragwürdige Revitalisierung; auch eine Enquete-Kommission schätzte diese politischen Vorgänge, aber auch das höchst schwierige Schlagwort von der „Hauptstadtkultur Berlin“, äußerst kritisch ein (Sollfrank 2005). Für die Musikpädagogik beispielhaft sind nicht nur die Diskussion um einen „Migrationsbezug“ (Ott 2012b, S. 115) im schulischen Musikunterricht, sondern gleichfalls die bereits erwähnte Kanon-Debatte.⁵⁶ Timothy D. Taylor (2007, S. 164–165) macht dies deutlich, wenn er auf die umfangreiche Debatte in der Anthropologie hinweist, in der Lila Abu-Lughod in den 1990er-Jahren auf die trennende Kraft und hierarchische Macht des Kulturbegriffes aufmerksam machte.⁵⁷ Er legt dar, wie unzureichend die Vokabel Kultur für die Beschreibung musikbezogener Realitäten ist. Auch wenn für ihn der Anlass eine Beobachtung in englischen Sprachräumen ist, die ohne weiteres auf deutsche Diskussionen nicht zu übertragen ist, so vermittelt sich die Wirkmacht des Kultur-Konzepts, z. B. im Bereich der Kommerzialisierung von populärer Musik und world musics durchaus. Taylor bemerkt, dass „world musics“ gegenwärtig häufig mit dem Zusatz „cultural music“ oder „cultural instruments“ (Taylor 2007, S. 164) versehen werden.⁵⁸

„Because of the assumptions that the ‚cultural‘ is the uncommodified (but eminently commodifiable), the inverse is also a common assumption in the discourse of popular musics: the Non-Cultural is the Commercial.“ (Taylor 2007, S. 165)

Die Kommodifizierung von – in diesem Falle – world musics und populärer Musik vollzieht sich über den Kulturbegriff und nutzt das innewohnende hierarchische Potenzial, um Kultur (die traditionelle, authentische Musik) von Nicht-Kultur (Mainstream, kommerziell) zu unterscheiden.

⁵⁵ Vgl. Fn. 22; siehe zuletzt Barth 2013, S. 55–57; unklar bleibt in diesem Beitrag, der sich auf Ott 2012a bezieht, nicht nur, welcher Identitäts- und Ethnizitätsbegriff (als Einstieg siehe z. B. Hansen 2009, S. 217–225) hier zu Grunde gelegt wird. Eröffnet wird, wenn auch nicht benannt, die schwierige Diskussion um Ethnifizierung (*ethnification*; *ethnicization*). Evidenzbasiert und auf Musik bezogen widmen sich mindestens zwei Disziplinen (Ethnomusikologie und Musikpsychologie) dieser Thematik, deren Diskurse eigentlich zur Kenntnis zu nehmen wären.

⁵⁶ Bohlman skizziert übrigens die terminologische Wende in den 1950er-Jahren von *Vergleichender Musikwissenschaft* zu *ethnomusicology* anhand des (westlichen) Kanon-Begriffs (Bohlman 1992, S. 134). Dieser Blick ist sehr hilfreich und verstärkt zugleich die musikpädagogische Kritik an der Brauchbarkeit und Begründbarkeit eines Kanons.

⁵⁷ Siehe dazu Nettel (2005, S. 215–231), der aus dem Blickwinkel der Ethnomusikologie fünf Zugänge aufzeigt.

⁵⁸ Ein vergleichbares Label, etwa *kulturelle* Musik, gibt es im Deutschen gegenwärtig nicht. Eine diesem Phänomen ähnliche Etikettierung ist vermutlich *traditionelle* oder *authentische* Musik. Auf beide Vokabeln wird im dritten Kapitel kurz einzugehen sein.

Ein Beispiel von Schippers, das er im Umfeld seiner Ausführungen zur Funktion von Markern wie ethnische (*ethnic*) oder schwarze Musik (*Black Music*) gibt, illustriert, welche Botschaften sich hinter solchen Labeln generell verbergen, wenn sie sich ähnlicher Konzepte bedienen und was sie beim Rezipienten auslösen:

„In the end, such terminology sends out skewed messages about why listeners should engage with particular sounds. How well would the music of Bach do if it was marked as “Traditional Caucasian Eighteenth-Century Lutheran Music?” (Schippers 2010, S. 24)

Der bestehenden Unstimmigkeiten in Hinsicht auf die Verwendung der Vokabeln Inter- oder Transkulturalität im musikpädagogischen Diskurs, insbesondere der damit transportierten Kulturvorstellungen, wurde sowohl aus begriffsgeschichtlicher als auch mit Entlehnungen aus unterschiedlichen Disziplinen begegnet. Doch stellt sich die Frage, ob mit diesen Bemühungen, die reichlich beschriebenen Kulturbegriffe durch Rückbeziehungen auf Kulturwissenschaft oder Philosophie etc. schärfen zu wollen, für musikpädagogische Anliegen tatsächlich der richtige Weg beschritten wird, gar ausreichend ist. Müsste nicht viel stärker der ethnomusikologische Diskurs, spätestens seit John Blacking, vor allem aber mit Alan Merriam (*music as culture*) und Anthony Seeger (*musical anthropology*) ins Blickfeld gerückt werden?⁵⁹ Ansonsten wird im Anschluss an die Ausflüge in die Soziologie, in die Erziehungswissenschaft und die Kulturwissenschaft, Musik stets als *der* jeweiligen Kulturvorstellung nachträglich hinzugeführt und nicht – wie die Begriffsdiskussion der 1960er- und 1970er-Jahre in der angloamerikanischen Ethnomusikologie zeigt – als *music as culture*⁶⁰ erörtert. Verstellt die Begriffsdiskussion um Kultur nicht vielmehr den unerlässlichen Blick auf Musiken?

Bruno Nettl hat im Rückgriff auf den Altvater der Sozialanthropologie Edward B. Tylor (1832–1917) – ungeachtet dessen evolutionistischen Auffassungen – unter der Überschrift „Ode to Tylor“ das berühmte Zitat aus „Primitive Cultures (1871)“ wiedergelesen und als Aufhänger genommen, um quasi einen Schritt aus dem Dschungel der Kulturdefinitionen heraus zu tun und von dort erneut über Musik nachzudenken. Diesem möchte ich einen Augenblick folgen:

„[Culture is] that complex whole which includes knowledge, belief, art, morals, law, custom, and any other capacities or habits acquired by man as a member of society.“
(zitiert nach Nettl 2005a, S. 216)

Nettl erläutert die einzelnen Elemente dieser Definition (Nettl 2005a, S. 216f.) und macht deutlich, dass darin sowohl die Diversität spezifischer Elemente, wie z. B.

⁵⁹ Gleichwohl es sich um eine journalistische Textsorte handelt, sei beispielhaft auf einen Beitrag von Ott (2011) hingewiesen. In seiner Lesart und Darstellungsform zentraler Aspekte wie Weltmusik, Authentizität, der Rolle von Kommerz, der Formulierung „äußerst lebendige traditionelle Musik“, die von Globalisierung bedroht sei, sind genuin ethnomusikologische Themen angesprochen, die allerdings terminologisch unscharf dargestellt sind, mithin nicht den Forschungsstand wiedergeben. So werden Bilder bestätigt und Musikpraxen präjudiziert und dem grundlegend musikpädagogischen Anliegen sprachlich entgegen gehandelt.

⁶⁰ Unberücksichtigt bleiben hier die für eine Epistemologie der Ethnomusikologie wichtigen Ausdifferenzierungen und Erweiterungen im Begriffsdiskurs. Sie sind zahlreich in der Literatur dargestellt, siehe z. B. Stone 2008; Bohlman 1992.

Kunst, Ökonomie, Religion, Technologie etc., als auch der Mensch als aktives Individuum und soziales Wesen jene Elemente gestaltend enthalten sind. Blendet man für einen Augenblick die sozialdarwinistischen Vorstellungen Tylors aus, ist dies tatsächlich eine durchaus brauchbare Definition, weil die genannten Elemente unmittelbar auf Musik bezogen werden können. Nettle nutzt daher diese matrixähnliche Begriffsbestimmung, um aus der Sicht ethnomusikologischer Forschung Musik *als* Kultur zu verdeutlichen.

„The study of music as culture would require the integration of music and its concepts and its attendant behaviour and indeed, all musical life, into this kind of a model of culture.“ (Nettl 2005a, S. 217)

Wurde oben die Frage gestellt, ob der Kulturbegriff aus Sicht der Musikpädagogik nicht den Blick auf Musik verstelle, so ist diese nun, nach einem knappen Blick in die Ethnomusikologie zu bejahen. Bevor diese Antwort jedoch begründet wird, ist nachfolgend der Bogen zum Anfang dieses Unterkapitels zu schlagen.

Kulturelle Diversität im oben genannten Sinne ist, so bleibt festzuhalten, keine feste Größe und lässt sich auch nicht über den Begriff Nation nivellieren⁶¹, sondern es lassen sich – wie Schippers (2010, S. 29) vorschlägt – über einen „Fremdartigkeits-Index“ (*unfamiliarity index*) Beziehungen zu Musiken individuell und subjektiv feststellen. Es konnte gezeigt werden, dass das im deutschen musikpädagogischen Diskurs bevorzugt verwendete Schlüsselwort Transkulturalität unter Hinzunahme der Blickwinkel von Taylor, Schippers u. a. bereits eine spezifische Sicht auf kulturelle Diversität beschreibt. Um der aus anderen Disziplinen gespeisten und nur bedingt brauchbaren terminologischen Engführungen zu entkommen, mithin das Nebeneinander von nur ideologisch zu begründenden Bezeichnungen wie inter-, trans- oder multikulturell als systematischer Kategorie eines Teilbereiches schulischen Musikunterrichts zu vermeiden, schlage ich vor, Musiken als Element diverser gesellschaftlicher Praxen als Ausgangspunkt eines musikpädagogisch angeleiteten Nachdenkens über Musik zu nehmen. Trans-, inter-, multi- oder monokulturelle Einstellungen sind dann gleichberechtigt nebeneinander stehende, sich zum Teil überschneidende Haltungen und Beschreibungskategorien.

Dafür ist Voraussetzung, dass primär auf die musikalischen Praxen geblickt wird, zu denen in unterschiedlicher Weise Einstellungen entwickelt werden. Bezugspunkte können die eigenen, für bedeutsam erachteten usuellen Praxen sein (monokulturell), die Verbindung zwischen ihnen (interkulturell) oder ihre Durchdringungen und Vermischungen (transkulturell). Der Kulturbegriff ist nicht Ausgangspunkt des Nachdenkens, sondern Endpunkt, weil von Musiken als gesellschaftliche Praxen ausgegangen wird und diese sind primär als divers zu beschreiben oder treten mir divers entgegen.

⁶¹ Darauf weist im Übrigen Blacking unter der Überschrift „Contradictions of Multicultural Education“ (1985, S. 15) mit Blick auf England hin.

4. Perspektivenwechsel in der Musiklehrerbildung

Wenn wir Schülerinnen und Schüler vor den hier dargestellten Hintergründen als bereits in diversen musikbezogenen usuellen Praxis stehend begreifen, dann ist in der Planung, Durchführung und Evaluation von Musikunterricht die „Pluralität von Klangerscheinungen“ (Drummond 2005; Eicke 1973) auszugehen. Dies hat Konsequenzen für die Institutionen Schule und Hochschule (Clausen 2011, 2013). Zwei ähnliche Ansätze illustrieren im Folgenden die Konsequenzen, die sich aus dem zuvor Gesagten ergeben können.

4.1 Perspektivenwechsel Eins

Für den Schulunterricht von Musiken als diverse gesellschaftliche Praxen auszugehen und zwar durchaus im Sinne einer kritischen Selbstsicht, wie es z. B. Gary R. Howard (2006) im Umfeld der *whiteness studies* für die Lehrerbildung generell vorführt, ist in Deutschland bisher kaum geglückt, wäre aber dringend notwendig. Schippers weist in ähnlicher Weise darauf hin, indem er zum einen den Wurzeln der Musiklehrerbildung nachgeht und zum anderen die Konsequenzen von Diversität, d. h. unterschiedliche Arten der Musikvermittlung für die Lehrerbildung an Musikhochschulen offen legt (Schippers 2004). In einem weiteren Rückbezug auf diesen Aufsatz stellt er an anderer Stelle fest:

„Most formal music education can be described as representing a view of music that is predominantly atomistic, notation based, and relatively static in its approach to tradition, authenticity, and context. It can be regarded as still following nineteenth-century German ideas and values. It is worth examining to what extent this is true for music in schools, public music schools, and conservatoires and how it interacts with the rise of musical diversity.“ (Schippers 2010, S. 104)⁶²

Er weist darauf hin, dass es ganz wesentlich für die Zukunft des schulischen Musikunterrichts sein wird, welche Vorstellungen eine Gesellschaft für die nahe und ferne Zukunft entwickelt. Es gäbe Anzeichen dafür, dass die so genannte westliche klassische Musik, trotz ihrer zweifellos großartigen Leistungen, nur noch schwer mit der Lebensgegenwart von Schülerinnen und Schülern verknüpft werden kann, wenn dies als Anspruch an das Schulfach Musik formuliert wird (Schippers 2010, S. 105). Gesellschaften, die sich der Herausforderung stellen, die auf Musik bezogene diverse Realität in die Schule zu übersetzen, sollten – so Schippers – Strukturierungshilfen geben, um Schülerinnen und Schüler darauf vorzubereiten. Ein transkultureller Zugang, der eine Vielseitigkeit von Konzepten und Werten unterschiedlicher Musiken anbietet, gäbe ihnen die Möglichkeit, den jeweils eigenen Weg zur Vertiefung zu finden und auszuwählen (Schippers 2010, S. 105f.). Auf der Ebene der Lehrmaterialien ist dies be-

⁶² Die im obigen Textausschnitt genannten drei Schlüsselworte (*tradition, authenticity, context*) sind für Schippers zentral. In seinem Buch „Facing the Music“ widmet er sich ihnen recht ausführlich (Schippers 2010, S. 41–60), weil auf sie als Elemente seines „Twelve Continuum Transmission Framework“ (TCTF) zurückgegriffen wird (Schippers 2010, S. 124). Fünf Jahre zuvor publizierte der Autor ein ähnliches Modell, das „seven-continuum transmission model (SCTM)“ (Schippers 2005, S. 31).

reits mehrfach vorgeführt worden, wie z. B. mit der Buchreihe „Global Music Series“ von Bonnie C. Wade und Patricia S. Campbell.

4.2 Perspektivenwechsel Zwei

John Drummond weist in diesem Zusammenhang darauf hin, dass Studierenden die Aneignung und Umwandlung von Musiken in Vergangenheit und Gegenwart verständlich gemacht werden müssen, auch wenn unsicher ist, ob damit Vorurteile gefördert oder tatsächliche Perspektivenwechsel grundlegend vollzogen werden (Drummond 2005, S. 4). In einem späteren Beitrag, in dem er sich dieser Problematik ausführlicher widmet, bemerkt er, dass die eurozentrierte Sichtweise, die auch in einer schwierigen Verbindung mit dem Begriff Identität steht, jenen Perspektivenwechsel in der Musiklehrerbildung erschwert, wenn dominante Paradigma (siehe oben) als Voraussetzung für oder als Bestandteile von Musiklehrerbildung formuliert:

„The training of music educators tends to encourage them to operate within the dominant paradigm rather than to challenge it; and indeed, it would be remiss if it did not equip teachers with the means to be successful within the prevailing system.“
(Drummond 2010, S. 119)

Drummond entwickelt anhand einer Reihe von Befunden einen Gedanken, der auf den ersten Blick verwundert oder – um dies als Beginn einer Herausforderung an das eigene Selbst zu interpretieren – absurd erscheinen mag. Er stellt die Bezeichnung „europäische Kunstmusik“ in Frage und dekonstruiert zunächst den Begriff Europa, genauer gesagt, ersetzt ihn durch eine neue Bezeichnung.

„While Europeans may have defined their own region as a continent, there is no geographical argument to back this up; indeed, a geological claim can be made for the ‘subcontinent’ of India, since it lies on a different tectonic plate from the rest of Asia. While ‘Europe’ is now a political entity, from a geographical and ethnomusicological point of view it may be more properly described as part of a larger continent: as North-west Asia.“ (Drummond 2010, S. 121)

Der Autor legt einerseits dar, dass dies keine neue Sichtweise sei und fügt andererseits an, dass *Westliche Kunstmusik* damit zu *Nordwest asiatischer Kunstmusik* („North-west Asian art music“) würde und lässt sogleich die Frage folgen, was eigentlich *Kunstmusik* bedeutet. Anhand von ethnomusikologischen Erwägungen kommt Drummond zu dem Ergebnis, dass von *nordwestasiatischer Hofmusik* („North-west Asian Court Music“) zu sprechen sei, weil die Umstände, in denen große Teile dieser Kunstmusik entstanden, mit den Musiken aus China, Japan oder Indien ähneln.

Dieser konsequente Perspektivenwechsel ist keine bloße Namensänderung, sondern greift an die Wurzeln jener Begrifflichkeiten, die als mächtige Etiketten ein bipolares Denken in der Musikpädagogik fördern. Die Schlussfolgerung dieser Umbenennung resümiert Drummond wie folgt:

„It also encourages the realization that ‘my music’ is part of ‘my identity’ as a social being in a cultural tradition, even when ‘my music’ is the music of Bach or Beethoven. It acknowledges that one’s own music is part of cultural diversity, not apart

from it. It breaks down the binary opposition referred to by Thompson. At the same time, it does not mean an abandoning of one's own music, but a deepening understanding of it: the canon is intact, the professional requirements of performers remain as before, and the heritage is acknowledged if not strengthened." (Drummond 2010, S. 122)

4.3 Zusammenfassung

Die Anwendung dieser Perspektivenwechsel, mit denen Drummond seinen Beitrag schließt und die auch Schippers näher ausführt, wirken direkt auf alle Fähigkeiten und Fertigkeiten, die sowohl an Künstlerischen als auch an Wissenschaftlichen Hochschulen als unabdingbar angesehen werden. Für die deutsche Musiklehrerbildung bedeutet diese Anerkennung kultureller Diversität zunächst eine Entscheidung. Lässt das fachspezifische Kompetenzprofil Musik in den ländergemeinsamen Anforderungen für die Lehrerbildung (KMK 2010)⁶³ zumindest in Ansätzen diese Sichtweise zu, so haben Ausbildungsstandorte doch die Möglichkeit zu entscheiden, mit welchem Profil sie Absolventinnen und Absolventen am Ende des Studiums in die Schule entlassen möchte.

Diversität ist in jedem Falle zu konzederen, nicht jedoch als neues Spannungsfeld, denn sie war stets und ist präsent. Die „Responses to Diversity“ fallen vor dem hier Dargestellten also mehrperspektivisch aus: in Bezug auf Musikpädagogik als Wissenschaft und als Fachdidaktik bezogen auf Hochschule und Schule.

5. Resümee

Zu Blackings Prognose von 1973, Ethnomusikologie habe die Kraft eine Revolution in der Welt der Musik und der Musikpädagogik herbeizuführen⁶⁴, merkte Campbell⁶⁵ schon vor 10 Jahren aus ihrer Perspektive folgendes an:

„This prediction has come to pass and is now realized in the broader conceptualization of music that finds its way into academic courses and applied performance experiences for students of all levels of instruction, and through the questions, frameworks, and processes of research that straddles the two fields.“ (Campbell 2003, S. 28)⁶⁶

⁶³ Es finden sich z. B. Hinweise auf „musikpraktische Erfahrung mit der Musik verschiedener Kulturen“, „Umgang mit Differenzen“ sowie recht vage „Aspekte von Interkulturalität“ (KMK 2010, S. 33–33).

⁶⁴ „Ethnomusicology has the power to create a revolution in the world of music and music education“ (Blacking 1973, S. 4).

⁶⁵ Campbell widmete sich 2000 in einem Aufsatz recht ausführlich der Person und dem Schaffen von Blacking, wobei im Rückblick deutlich wird, wie groß der Einfluss auf ihr Denken, insbesondere auf die Lehrbuch-Reihe mit Wade gewesen ist; vgl. z. B. das Vorwort zu Campbell 2004 mit folgender Feststellung: „The substance of Blacking's point is provocative, however: that music is deciphered and made meaningful through individual and collective cultural interpretation. Teachers can hope to shape meaning-making through the provision of information on the music's structures, functions, values, and contexts, beyond which each student must find his or her own personal way to an understanding and appreciation of it“ (Campbell 2000, S. 354).

⁶⁶ Etwas differenzierter und leicht verhaltener äußert sich die Autorin in Campbell 2002, S. 31.

Für Deutschland – das ist offensichtlich – ist diese Feststellung in jedweder Hinsicht bis heute nicht zutreffend. Ungeachtet der Fragen, ob es Gründe dafür gibt⁶⁷, ob es wünschenswert ist – ja, ob Campbells Enthusiasmus tatsächlich für die US-amerikanische Musikpädagogik berechtigt ist, bleibt entlang an den genannten Schlüsselwörtern dieser Anmerkung („academic courses“, „applied performance experiences for students“, „processes of research“) folgendes zu resümieren:

Für die Musikpädagogik resultieren daraus zwei Notwendigkeiten: Zum einen ist Diversität nicht mehr als Sonderfall einer inter- oder transkulturellen Musikdidaktik zu diskutieren. Zum anderen ist die Fokussierung auf Migration nur als eines, jedoch nicht den Fachdiskurs entscheidendes Element dabei.⁶⁸ Das bedeutet, verstärkt einen Blick in die Ethnomusikologie zu werfen und sich weiterhin, mit kritischer Haltung, zu internationalisieren. Erziehungswissenschaftliche und insbesondere kulturwissenschaftliche Sichtweisen, die gegenwärtig zum Teil recht prominent sind, bedürfen einer kontinuierlich kritischen Bewertung, denn sie können – wie oben ausgeführt – unter Umständen den Blick auf Musik (als gesellschaftliche Praxis und ergo als Kultur) verstellen. Notwendig scheint außerdem eine Korrektur von Bildern, die Ethnomusikologie als Kelchbewahrer „traditioneller Gesellschaften“ und Authentizitätswächter darstellen. So wie bspw. mit der New Musicology die Historische Musikwissenschaft ihr Fachverständnis kritisch reflektiert, so folgt der in diesen Ausführungen angemahnte Blick in die Ethnomusikologie nicht einem vordergründigen Nutzen, im Sinne eines Lieferanten von Informationen über andere Musiken. Der „gegenseitige Nutzen“ (Lehmann-Wermser & Niessen 2012, S. 8), wenn melioristische Absichten von prioritärer Bedeutung sind, schlägt sich einerseits nieder in einer *applied ethnomusicology* (Harrison 2012; Pettan 2008) als Teilbereich der Ethnomusikologie, wobei die Rolle von Sichtweisen der Musikpädagogik noch auszuloten wäre. Andererseits helfen ethnomusikologische Perspektiven auf Musik, den Blick in der Weise zu öffnen, dass Othering, Ethnizität, Identität, Nation etc. und schließlich der Musikbegriff selbst zu einem Nachdenken über individuelle Haltungen und Ansichten führen.

⁶⁷ Eine Studie, wie die von Weber (2005) könnte u. U. Antworten liefern, denn es ist – zumindest für mich – nicht bis ins Detail erklärbar, warum der deutsche Musikunterricht im Spannungsfeld politischer, gesellschaftlicher und fachlicher Wirkkräfte nie grundsätzlich den Musikbegriff im hier skizzierten Sinne hinterfragt.

⁶⁸ Meine über Mecherils (2010, 2003) Ausführungen geschärfte Kritik an einer migrationsspezifischen Musikdidaktik habe ich bereits mehrfach geäußert (zuletzt Clausen 2013).

Literatur

- Abel-Struth, Sigrid (1970). *Materialien zur Entwicklung der Musikpädagogik als Wissenschaft.: Zum Stand der deutschen Musikpädagogik und seiner Vorgeschichte.* Musikpädagogik. Forschung und Lehre. Mainz: Schott.
- Abu-Lughod, Lila (1991). Writing against Culture. In Richard G. Fox (Hrsg.), *Recapturing Anthropology: Working in the Present.* Santa Fe: School of American Research (S. 137–162)
- Aicher-Jakob, Marion (2010). *Identitätskonstruktionen türkischer Jugendlicher. Ein Leben mit oder zwischen zwei Kulturen.* VS Research. Wiesbaden: VS.
- Alt, Michael (1970). Die Öffentlichkeitsaufgaben der Musikpädagogik. In M. Alt (Hrsg.), *Empirische Forschung in der Musikpädagogik* (S. 4–6). Mainz: B. Schott's Söhne.
- Anderson, Benedict (2005). *Die Erfindung der Nation: Zur Karriere eines folgenreichen Konzepts* (3. Aufl.). Frankfurt: Campus.
- Applegate, Celia & Potter, Pamela (2002). Germans as the „People of Music“. Genealogy of an Identity. In P. Potter & C. P. Applegate (Hrsg.), *Music and German national identity* (S. 1–35). Chicago: University of Chicago Press.
- Aubert, Laurent (2001). *La Musique de l'autre. Les nouveaux défis de l'ethnomusicologie.* Genève: Georg.
- Bachmann-Medick, Doris (2009). Spatial Turn. In D. Bachmann-Medick (Hrsg.), *Cultural Turns. Neuorientierungen in den Kulturwissenschaften.* 3., neu bearb. Aufl. (S. 284–328). Reinbek: Rowohlt.
- Badawia, Tarek (2002). *Der dritte Stuhl.: Eine Grounded-Theory-Studie zum kreativen Umgang bildungserfolgreicher Immigrant*innenjugendlicher mit kultureller Differenz.* Frankfurt: IKO.
- Baecker, Dirk (2001). *Wozu Kultur?* (2. erw. Aufl.). Berlin: Kadmos.
- Barth, Dorothee (2013). „In Deutschland wirst du zum Türken gemacht!“ oder: Die Geister, die ich rief, werd ich nun nicht los. *Diskussion Musikpädagogik*, 57, 50-58.
- Bäßler, Hans (2007). Wie drückt sich kulturelle Identität in der Musik aus? In I. Malmberg & C. Wimmer (Hrsg.), *Communicating Diversity. Musik lehren und lernen in Europa* (S. 72–82). Festschrift für Franz Niermann. Augsburg: Wißner.
- Beck, Johannes (1974). *Lernen in der Klassenschule. Untersuchungen für die Praxis.* Reinbek: Rowohlt.
- Bellmann, Johannes & Ehrenspeck, Yvonne (2006). Historisch/systematisch – Anmerkungen zur Methodendiskussion in der pädagogischen Historiographie. *Zeitschrift für Pädagogik*, 55 (2), 246-264.
- Bergeron, Katherine & Bohlman, Philip V. (Hrsg.) (1992). *Disciplining Music: Musicology and Its Canons.* Chicago: University of Chicago Press.
- Blacking, John (1973). *How Musical is Man?* London: Faber & Faber.

- Bohlmann, Philip V. (1992). Ethnomusicologist's Challenge to the Canon; the Canon's Challenge to Ethnomusicology. In K. Bergeron & P. V. Bohlman (Hrsg.), *Disciplining Music. Musicology and Its Canons* (S. 116–136). Chicago: University of Chicago Press.
- Bollenbeck, Georg (1996). *Bildung und Kultur: Glanz und Elend eines deutschen Deutungsmusters*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Campbell, Patricia S. (1996). *Music in Cultural Context. Eight Views on World Music Education*. Reston: Music Educators National Conference.
- Campbell, Patricia S. (2000). How Musical We Are: John Blacking on Music, Education, and Cultural Understanding. *Journal of Research in Music Education*, 48 (4), 336–359.
- Campbell, Patricia S. (2002). Music Education in a Time of Cultural Transformation. *Music Educators Journal*, 89 (1), 27–32+54.
- Campbell, Patricia S. (2003). Ethnomusicology and Music Education: Crossroads for knowing music, education, and culture. *Research Studies in Music Education*, 21 (6), 16–30. Verfügbar unter: <http://rsm.sagepub.com/content/21/1/16> [5.6.2013].
- Campbell, Patricia S. (2004). *Teaching Music Globally. Experiencing Music, Expressing Culture*. New York: Oxford University Press.
- Campbell, Patricia S. & Bannerman, Julie (2010). Anatomy of Mused 452: A Course Called Ethnomusicology in the Schools. *Diskussion Musikpädagogik*, 48, 35–41.
- Campbell, Patricia S., Drummond, John, Dunbar-Hall, Peter, Howard, Keith, Schippers, Huib & Wiggins, Trevor (Hrsg.) (2005). *Cultural diversity in music education. directions and challenges for the 21st century*. Bowen Hills: Australian Academic Press.
- Cesana, Andreas (1988). *Geschichte als Entwicklung? Zur Kritik des geschichtsphilosophischen Entwicklungsdenkens*. Berlin: De Gruyter.
- Chatterjee, Partha (1986). *Nationalist thought and the colonial world: A derivative discourse?* Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Choate, Robert A. (Hrsg.) (1968). *Documentary Report of the Tanglewood Symposium*. Washington: Music Educators National Conference.
- Christlich Soziale Union (CSU) (2007). *Chancen für alle! In Freiheit und Verantwortung gemeinsam Zukunft gestalten*. Verfügbar unter: <http://www.csu.de/dateien/partei/gsp/grundsatzprogramm.pdf> [7.3.2013].
- Clausen, Bernd (2004a). Transkulturelle Musikpädagogik. Entwurf einer Musik(en)pädagogik. In B. Clausen (Hrsg.), *Lebendige Phantasie* (Pendulum. Bielefelder Schriften zur Ästhetischen Erziehung 1, S. 139–145). Bielefeld: Aisthesis.
- Clausen, Bernd (2004b). Das dauerhafte Vergnügen, das Diverse zu fühlen. In B. Clausen (Hrsg.), *Lebendige Phantasie* (Pendulum. Bielefelder Schriften zur Ästhetischen Erziehung 1, S. 99–108). Bielefeld: Aisthesis.
- Clausen, Bernd (2004c). Das Andere muss das Allgemeine werden. Noch einmal vom Problem der „Interkulturalität“ in der Musikpädagogik. *nmz*, 53 (2), 23.

- Clausen, Bernd (2004d). Was bleibt ist die Melodie. Sichten aus der Zwischenwelt. In K.-O. Kahrmann (Hrsg.), *Feuervogel. Das Prinzip Werkstatt als Grundlage integrativer ästhetischer Erziehung* (S. 109–125). Bielefeld: Aisthesis.
- Clausen, Bernd (2003). *Das Fremde als Grenze. Fremde Musik im Diskurs des 18. Jahrhunderts und der gegenwärtigen Musikpädagogik*. Augsburg: Wißner.
- Clausen, Bernd (2009). Vielfalt in musikbezogenen Diskursen. In J. A. Rodríguez-Quiles y Garcia & B. Jank (Hrsg.), *Perspektiven einer Interkulturellen Musikpädagogik*. Potsdam. Verfügbar unter: opus.kobv.de/ubp/volltexte/2009/3195/pdf/musik_paed02_a_u_b05.pdf [4.3.2013].
- Clausen, Bernd (2011). „Schiefe Relationen“. Annotate zu einem musikpädagogisch angeleiteten Nachdenken über Musik. In H.-U. Schäfer-Lembeck (Hrsg.), *Musikalische Bildung - Ansprüche und Wirklichkeiten. Reflexionen aus Musikwissenschaft und Musikpädagogik; Beiträge der Münchner Tagung 2011* (Musikpädagogische Schriften der Hochschule für Musik und Theater München 3, S. 78–106). München: Allitera.
- Clausen, Bernd (2013). Musiken im Musikunterricht. Das Problem des Exemplarischen. In B. Alge & O. Krämer (Hrsg.), *Beyond Borders: Welt – Musik – Pädagogik. Musikpädagogik und Ethnomuskologie im Diskurs* (S. 203–221). Augsburg: Wißner.
- Clausen, Bernd, Hemetek, Ursula, Sæther, Eva & European Music Council (Hrsg.) (2009). *Music in Motion. Diversity and Dialogue in Europe: Study in the frame of the „ExTra! Exchange Traditions“ project*. Bielefeld: transcript.
- Conti, Luisa (2010). Vom interkulturellen zum transkulturellen Dialog. Ein Perspektivenwechsel. In M. Hühn, D. Lerp, K. Petzold & M. Stock (Hrsg.), *Transkulturalität, Transnationalität, Transstaatlichkeit, Translokalität. Theoretische und empirische Begriffsbestimmungen* (S. 173–189). Berlin: LIT.
- Cvetko, Alexander J. (2008). Musik als Weg zur Humanisierung durch kulturelle Grenzüberschreitung. Johann Gottfried Herders Brückenschlag zwischen Musik, Kultur und Identität. In A. Cvetko & P. Graf (Hrsg.), *Wege interkultureller Wahrnehmung. Grenzüberschreitungen in Pädagogik, Musik und Religion* (S. 97–150). Göttingen: V & R Unipress.
- Dahlhaus, Carl (1974). Autonomie und Bildungsfunktion der Musik. *Musik & Bildung*, 12, 653-657.
- Dekaney, Elisa M. & Cunningham, Deborah A. (2011). *Travel on and on. Interdisciplinary lessons on the music of world cultures*. Lanham: Rowman & Littlefield Education.
- Denning, Michael (2004). *Culture in the age of three worlds*. New York: Verso.
- Diamond, Beverly (2007). The Music of Modern Indigeneity. From Identity to Alliance Studies. *European Meetings in Ethnomusicology*, 12, 169-190.
- Drummond, John (2005). Cultural Diversity in Music Education: Why Bother? In P. S. Campbell, J. Drummond, P. Dunbar-Hall, K. Howard, H. Schippers & T. Wiggins (Hrsg.), *Cultural diversity in music education. Directions and challenges for the 21st century* (S. 1–11). Bowen Hills: Australian Academic Press.

- Drummond, John (2010). Re-thinking Western Art Music: a perspective shift for music educators. *International Journal of Music Education*, 28 (2), 117-126.
- Dümling, Albrecht (2008). „Die Kunst dem Volke!“ Kestenberg als Konzertveranstalter an der Freien Volksbühne. In S. Fontaine, U. Mahler, D. Schenk & T. Weber-Lucks (Hrsg.), *Leo Kestenberg: Musikpädagoge und Musikpolitiker in Berlin, Prag und Tel Aviv* (S. 29–46). Freiburg: Rombach.
- Eicke, Kurt E. (1973). Mexikanische Lied- und Tanzfolklore und ihre Verarbeitung in Aaron Coplands „El Salón México“. In W. Krützfeld (Hrsg.), *Die Wertproblematik in der Musikdidaktik. Vorträge und Referate im Zusammenhang mit der 18. und 19. Bundestagung des Arbeitskreises für Schulmusik und allgemeine Musikpädagogik* (S. 133–144). Ratingen: Henn.
- Eschen, Andreas (2008). Kestenberg und die Jugendmusikbewegung. Von der Reichsschulkonferenz und Jödes „Musikalische Jugendkultur“ bis zur Ernennung Jödes zum Professor. In S. Fontaine, U. Mahler, D. Schenk & T. Weber-Lucks (Hrsg.), *Leo Kestenberg: Musikpädagoge und Musikpolitiker in Berlin, Prag und Tel Aviv* (S. 69–87). Freiburg: Rombach.
- Field, Janet (2010). Middle school music curricula and the fostering of intercultural awareness. *Journal of Research in International Education*, 9 (1), 5-23.
- Finkel, Klaus (1974). *Musikpädagogik heute. Tendenzen und Aspekte; ein Repertorium und Repetitorium zur gegenwärtigen Situation der Musikerziehung*. Wolfenbüttel: Möselers.
- Finkel, Klaus (1977). *Untersuchungen zur Rezeption europäischer und arabischer Musik im Rahmen der Betreuung jugendlicher Ausländer*. Lilienthal: eres.
- Fox, Richard G. (Hrsg.) (1991). *Recapturing Anthropology: Working in the Present*. Santa Fe: School of American Research.
- Frierson-Campbell, Carol (2006). *Teaching music in the urban classroom (Vol. 1): A Guide to Survival, Success, and Reform*. Lanham: Rowman & Littlefield Education.
- Frierson-Campbell, Carol (2006). *Teaching music in the urban classroom (Vol. 2): A Guide to Leadership, Teacher Education, and Reform*. Lanham: Rowman & Littlefield Education.
- Gauger, Jörg-Dieter (Hrsg.) (2007). *Bildungsoffensive Musikunterricht*. Freiburg: Rombach.
- Geertz, Clifford (2007). *Welt in Stücken. Kultur und Politik am Ende des 20. Jahrhunderts* (2. Aufl.). Wien: Passagen.
- Grant, Carl A. & Chapman, Thandeka K. (2008). *History of multicultural education*. New York: Routledge.
- Green, Lucy (2011). *Learning, teaching, and musical identity. Voices across cultures*. Bloomington: Indiana University Press.
- Greve, Martin (2003). *Die Musik der imaginären Türkei. Musik und Musikleben im Kontext der Migration aus der Türkei in Deutschland*. Stuttgart: Metzler.

- Greve, Martin (2011). Studium Türkische Musik in Deutschland. In R. Schneider & A. Eichhorn (Hrsg.), *Musik - Pädagogik - Dialoge. Festschrift für Thomas Ott* (S. 63–74). München: Allitera.
- Grupe, Gerd (2007). „Cultural Grey-Out“ oder „Many Diverse Musics“? In C. Utz & C. Gadenstätter (Hrsg.), *Musik und Globalisierung. Zwischen kultureller Homogenisierung und kultureller Differenz* (S. 11–26). Saarbrücken: Pfau.
- Günther, Ulrich, Rauhe, Hermann & Clasen, Siegfried (1974). *Musiklehrerausbildung an der Universität: Ein Konzept in der Diskussion*. Stuttgart: Klett.
- Hammel, Lina (2007). Der Kulturbegriff im wissenschaftlichen Diskurs und seine Bedeutung für die Musikpädagogik. Versuch eines Literaturberichts. *Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik*. Verfügbar unter: <http://home.arcor.de/zfkm/07-hammel1.pdf> [7.3.2013].
- Hansen, Klaus P. (2003). *Kultur und Kulturwissenschaft. Eine Einführung* (3. Aufl.). Tübingen: Francke.
- Hansen, Klaus P. (2009). *Kultur, Kollektiv, Nation*. Passau: Stutz.
- Harrison, Klisala (2012). Epistemologies of Applied Ethnomusicology. *Ethnomusicology*, 56 (3), 505-529.
- Hebert, David G. & Kertz-Welzel, Alexandra (Hrsg.) (2012). *Patriotism and Nationalism in Music Education*. Farnham: Ashgate.
- Helms, Siegmund (1973). Außereuropäische Musik im Unterricht. In W. Krütfeld (Hrsg.), *Die Wertproblematik in der Musikdidaktik. Vorträge und Referate im Zusammenhang mit der 18. und 19. Bundestagung des Arbeitskreises für Schulmusik und allgemeine Musikpädagogik* (S. 118–132). Ratingen: Henn.
- Helms, Siegmund (1976). *Außereuropäische Musik* (2. Aufl.). Wiesbaden: Breitkopf & Härtel.
- Helms, Siegmund, Schneider, Reinhard & Weber, Rudolf (Hrsg.) (2005). *Lexikon der Musikpädagogik*. Kassel: Bosse.
- Hemetek, Ursula (2001). *Mosaik der Klänge. Musik der ethnischen und religiösen Minderheiten in Österreich*. Schriften zur Volksmusik. Wien: Böhlau.
- Hemetek, Ursula, Czekanowska, Anna, Lechleitner, Gerda & Naroditskaya, Inna (Hrsg.) (2004). *Manifold identities: Studies on music and minorities*. Amersham: Cambridge Scholars Press.
- Hemetek, Ursula & Reyes, Adelaida (2007). *Cultural Diversity in the Urban Area: Explorations in Urban Ethnomusicology*. Wien: Inst. für Volksmusikforschung u. Ethnomusikologie, Univ. für Musik u. Darst. Kunst Wien.
- Herren, Madeleine, Rüesch, Martin & Sibille, Christiane (2012). *Transcultural history. Theories, Methods, Sources*. Transcultural Research – Heidelberg Studies on Asia and Europe in a Global Context. New York: Springer.
- Hobsbawn, E. J. & Ranger, Terence O. (Hrsg.) (1983). *The Invention of tradition*. Cambridge: Cambridge University Press.

- H jrup, Thomas (2003). *State, culture, and life-modes: The foundations of life-mode analysis*. Aldershot: Ashgate.
- Honeycutt, James M., Mapp, Christopher M., Nasser, Khaled A. & Banner, Joyceia M. (1996). Intrapersonal Communication and Imagined Interactions. In M. B. Salwen & D. W. Stacks (Hrsg.), *An Integrated approach to communication theory and research* (S. 323–335). Mahwah: Erlbaum.
- Howard, Gary R. (2006). *We Can't Teach What We Don't Know. White Teachers, Multi-racial Schools* (2. Aufl.). New York: Teachers College Press.
- Hühn, Melanie, Lerp, Dörte, Petzold, Knut & Stock, Miriam (2010). In neuen Dimensionen denken? Einführende Überlegungen zu Transkulturalität, Transnationalität, Transstaatlichkeit und Translokalität. In M. Hühn, D. Lerp, K. Petzold & M. Stock (Hrsg.), *Transkulturalität, Transnationalität, Transstaatlichkeit, Translokalität. Theoretische und empirische Begriffsbestimmungen* (S. 11–46). Berlin: LIT.
- Jakoby, Richard (1968). Zur Mikroneurose in der deutschen Musikerziehung. In E. Kraus (Hrsg.), *Der Einfluss der technischen Mittler auf die Musikerziehung unserer Zeit* (S. 97–111). Mainz: B. Schott's Söhne.
- Jünger, Hans (2003). Prinzipiell interkulturell! Plädoyer für einen kulturübergreifenden Musikunterricht. *Diskussion Musikpädagogik*, 17 (3), 15-21.
- Jungmann, Irmgard (2008). *Sozialgeschichte der klassischen Musik. Bildungsbürgerliche Musikanschauung im 19. und 20. Jahrhundert*. Stuttgart: Metzler.
- Jungmann, Irmgard (2011). *Kalter Krieg in der Musik. Eine Geschichte deutsch-deutscher Musikideologien*. Köln: Böhlau.
- Kaiser, Hermann J. (2002a). Die Bedeutung von Musik und musikalischer Bildung. *Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik*. Verfügbar unter: <http://home.arcor.de/zfkm/kaiser1.pdf> [11.6.2013].
- Kaiser, Hermann J. (2002b). Musik in der Schule? Musik in der Schule! Lernprozesse als ästhetische Bildungspraxis. *Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik*. Verfügbar unter: <http://home.arcor.de/zfkm/kaiser2.pdf> [11.6.2013].
- Kaiser, Hermann J. (2010). Verständige Musikpraxis. Eine Antwort auf Legitimationsdefizite des Klassenmusizierens. *Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik*. Verfügbar unter: <http://www.zfkm.org/10-kaiser.pdf> [11.6.2013].
- Kaiser, Hermann J., Barth, Dorothee, Heß, Frauke, Rolle, Christian, Vogt, Jürgen & Wallbaum, Christopher (2006). *Bildungsoffensive Musikunterricht? Das Grundsatzpapier der Konrad-Adenauer-Stiftung in der Diskussion*. Regensburg: ConBrio.
- Klebe, Dorit (2009). Music in the Immigrant Communities from Turkey in Germany. Aspects of Formal and Informal Transmission. In B. Clausen, U. Hemetek, E. Sæther & (Hrsg.), *Music in Motion. Diversity and Dialogue in Europe* (S. 299–326). Bielefeld: transcript.
- Knigge, Jens (2012). Interkulturelle Musikpädagogik: Hintergründe – Konzepte – Empirische Befunde. In A. Niessen & A. Lehmann-Wermser (Hrsg.), *Aspekte Interkultureller Musikpädagogik. Ein Studienbuch* (S. 25–55). Augsburg: Wißner.

- Knigge, Jens & Niessen, Anne (2012). Modelle interkultureller Kompetenz für das Fach Musik? In A. Niessen & A. Lehmann-Wermser (Hrsg.), *Aspekte Interkultureller Musikpädagogik. Ein Studienbuch* (S. 57–72). Augsburg: Wißner.
- Kraus, Egon (Hrsg.) (1968). *Der Einfluss der technischen Mittel auf die Musikerziehung unserer Zeit*. Mainz: B. Schott's Söhne.
- Kraus, Egon (Hrsg.) (1974). *Musik und Individuum. Musikpädagogische Theorie und Unterrichtspraxis*. Mainz: Schott.
- Kraus, Egon (Hrsg.) (1976). *Schule ohne Musik? Musik und Musikunterricht in der Bildungsplanung. Analysen und Perspektiven*. Mainz: Schott.
- Kühn, Clemens (2009). Musik als Kunst. Unzeitgemäße Thesen zu einem zeitgemäßen Musikunterricht? *Diskussion Musikpädagogik*, 41, 3-4.
- Kühn, Walter (1939). *Führung zur Musik. Voraussetzungen und Grundlagen einer einheitlichen völkischen Musikerziehung*. Lahr: Schauenburg.
- Kurt, Ronald (2007). Indische Musik – Europäische Musik. Möglichkeiten und Grenzen interkulturellen Verstehens. In J. Dreher & P. Stegmaier (Hrsg.), *Zur Unüberwindbarkeit kultureller Differenz. Grundlagentheoretische Reflexionen* (S. 183–210). Bielefeld: transcript.
- Linke, Norbert (1977). Die Aktualitätssucht als zwangsneurotischer Störfaktor in der Schulmusikerziehung. In W. Drangmeister, H. Bergmeier, A. Gassert & N. Linke (Hrsg.), *Wo stehen wir? Eine kritische Analyse der Schulmusik der Gegenwart* (Beiträge zur Schulmusik 32, S. 22–52). Wolfenbüttel: Möselers.
- Lundquist, Barbara R. & Szego, C. K. (1998). *Musics of the world's cultures. A source book for music educators*. Nedlands: ISME.
- Martin, Wolfgang (1982). *Studien zur Musikpädagogik der Weimarer Republik. Ansätze einer Theorie des Musiklernens bei W. Kühn, F. Reuter, und R. Wicke* (Musikpädagogik. Forschung und Lehre: Bd. 19). Mainz: Schott.
- Mecheril, Paul (2003). *Prekäre Verhältnisse. Über natio-ethno-kulturelle (Mehrfach-) Zugehörigkeit*. Münster: Waxmann.
- Mecheril, Paul (2010). *Einführung in die Migrationspädagogik*. Weinheim: Beltz.
- Mendívil, Julio (2012). Transkulturalität revisited: Kritische Überlegungen zu einem neuen Begriff der Kulturforschung. In S. Binas-Preisendörfer, M. Unseld & S. Arenhövel (Hrsg.), *Transkulturalität und Musikvermittlung. Möglichkeiten und Herausforderungen in Forschung, Kulturpolitik und musikpädagogischer Praxis* (Musik und Gesellschaft 33, S. 43–61). Frankfurt: Lang.
- Menzel, Horst (1969). *Jugend und Reizmusik. Ein Diskussionsbeitrag*. Frankfurt: Diesterweg.
- Merkt, Irmgard (2004). Multikulti und Musikpädagogik. Eine Bestandsaufnahme am Beispiel der Musik der Türkei. In Institut für Neue Musik und Musikerziehung Darmstadt (Hrsg.), *Welt@Musik, Musik interkulturell* (Veröffentlichungen des Instituts für Neue Musik und Musikerziehung 44, S. 328–336). Mainz: Schott.

- Mies, Paul (1928). Die Schallplatte im Musikunterricht. In Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht (Hrsg.), *Musikpädagogische Gegenwartsfragen: Eine Übersicht über die Musikpädagogik vom Kindergarten bis zur Hochschule. Vorträge der VI. Reichsschulmusikwoche in Dresden* (S. 254–256). Leipzig: Quelle & Meyer.
- Moosmüller, Alois (Hrsg.) (2009). *Konzepte kultureller Differenz*. Münster: Waxmann.
- Nettl, Bruno (2005a). *The Study of Ethnomusicology. Thirty-one Issues and Concepts* (2. Aufl.). Urbana: University of Illinois Press.
- Nettl, Bruno (2005b). An ethnomusicological perspective. *International Journal of Music Education*, 23 (2), 131–133.
- Noll, Günther (1992). Straßenmusik in Köln. In W. Schepping & G. Noll (Hrsg.), *Musikalische Volkskultur in der Stadt der Gegenwart* (S. 96–126). Hannover: Metzler.
- Nolte, Eckhard (1975). *Lehrpläne und Richtlinien für den schulischen Musikunterricht in Deutschland vom Beginn des 19. Jahrhunderts bis in die Gegenwart. Eine Dokumentation*. Mainz: Schott.
- Ortiz, Fernando (1947). *Cuban Counterpoint. Tobacco and Sugar*. New York: Knopf.
- Ott, Thomas (2012b). Konzeptionelle Überlegungen zum interkulturellen Musikunterricht. In A. Niessen & A. Lehmann-Wermser (Hrsg.), *Aspekte Interkultureller Musikpädagogik. Ein Studienbuch* (S. 111–138). Augsburg: Wißner.
- Ott, Thomas (2006). Musikinteressen von Immigrantenkinder in Kölner Schulen und ihre Erfahrungen im Musikunterricht. In T. Ott, G. Noll, G. Probst-Effah & R. Schneider (Hrsg.), *Musik als Kunst, Wissenschaft, Lehre. Festschrift für Wilhelm Schepping zum 75. Geburtstag* (S. 359–374). Münster: Monsenstein und Vannerdat.
- Ott, Thomas (2011). Verstrickt in selbst gesponnene Bedeutungsgewebe. Überlegungen zum „Interkulturellen“ in der Musikpädagogik. *AfS Magazin*, 32, 4–9.
- Ott, Thomas (2012). Heterogenität und Dialog. Lernen am und vom Anderen als wechselseitiges Zuerkennen von Eigensinn. *Diskussion Musikpädagogik*, 55, 4–10.
- Pape, Winfried (1974). *Musikkonsum und Musikunterricht. Ergebnisse, Analysen und Konsequenzen einer Befragung von Hauptschülern*. Düsseldorf: Schwann.
- Pettan, Svanibor (2008). Applied Ethnomusicology and Empowerment Strategies: Views from Across the Atlantic. *Musicological Annual*, 44 (1), 85–99.
- Piwoni, Eunike (2012). *Nationale Identität im Wandel. Deutscher Intellektuellendiskurs zwischen Tradition und Weltkultur*. Wiesbaden: Springer.
- Pratt, Mary L. (2007). *Imperial eyes. Travel writing and transculturation* (2. Aufl.). London: Routledge.
- Rabsch, Edgar (1925). *Gedanken über Musikerziehung. Zur Stellung der Musik innerhalb der „Neuordnung des preußischen höheren Schulwesens“*. Leipzig: Quelle & Meyer.
- Richter, Christoph (2008). Leo Kestenbergs Reformutopien als Anregung und Aufgabe für die Gestaltung unseres Musiklebens. In S. Fontaine, U. Mahlert, D. Schenk & T. Weber-Lucks (Hrsg.), *Leo Kestenberg: Musikpädagoge und Musikpolitiker in Berlin, Prag und Tel Aviv* (S. 159–175). Freiburg: Rombach.

- Richter, Christoph (Hrsg.) (2012). *Interkulturelle Musikerziehung*. Diskussion Musikpädagogik, Heft 55. Hamburg: Hildegard-Junker-Verlag.
- Sæther, Eva (2010). Music Education and the Other. *Musiikkikasvatus. The Finnish Journal of Music Education*, 13 (1), 45-60.
- Saglam, Hande, Hemetek, Ursula & Bailer, Noradline. *Ergebnisbericht zum Forschungsprojekt Bi-Musikalität und interkultureller Dialog. Bestandsaufnahme zum „bi-musikalischen“ Potential der Studierenden der Universität für Musik und Darstellende Kunst Wien*. Wien: Institut für Volksmusikforschung und Ethnomusikologie. Verfügbar unter: <http://www.mdw.ac.at/ive/pdf/Bi-Musikalit%C3%A4t%20Zusammenfassung%20HP.pdf> [11.6.2013].
- Schedtler, Susanne (1999). *Das Eigene in der Fremde. Einwanderer-Musikkulturen in Hamburg*. Münster: LIT.
- Schippers, Huib (2004). Blame it on the Germans! A cross-cultural invitation to revisit the foundations of training professional musicians. In M. Orlando (Hrsg.), *Preparing Musicians Making New Sound Worlds* (S. 199–208). Barcelona: ISME.
- Schippers, Huib (2005). Taking Distance and Getting Up Close: The Seven-Continuum Transmission Model (SCTM). In P. S. Campbell, J. Drummond, P. Dunbar-Hall, K. Howard, H. Schippers & T. Wiggins (Hrsg.), *Cultural diversity in music education. Directions and challenges for the 21st century* (S. 29–34). Bowen Hills: Australian Academic Press.
- Schippers, Huib (2010). *Facing the music. Shaping music education from a global perspective*. Oxford: Oxford University Press.
- Schmitt, Rainer (2000). Interkultureller Musikunterricht – eine Schimäre? In S. Helms (Hrsg.), *Musikpädagogik zwischen Regionalisierung, Europäisierung und Globalisierung* (S. 80–94). Kassel: Bosse.
- Schütz, Volker (1997). Interkulturelle Musikerziehung. Vom Umgang mit dem Fremden als Weg zum Eigenen. *Musik & Bildung*, 5, 4-7.
- Schütz, Volker (1998). Transkulturelle Musikerziehung. In M. Claus-Bachmann (Hrsg.), *Musik transkulturell erfahren. Anregungen für den schulischen Umgang mit Fremdkulturen* (S. 1–6). Bamberg: Ulme.
- Segalen, Victor (1994). *Die Ästhetik des Diversen. Versuch über den Exotismus*. Frankfurt: Fischer.
- Sollfrank, Cornelia (2005). *Die Zukunft kultureller Produktion in der „Kulturnation“ Deutschland*. european institute for progressive cultural policies. Verfügbar unter: <http://eipcp.net/policies/2015/sollfrank/de> [14.6.2013].
- Soto, Amanda C., Lum, Chee-Hoo & Campbell, Patricia S. (2009). A University-School Music Partnership for Music Education Majors in a Culturally Distinctive Community. *Journal of Research in Music Education*, 56 (4), 338-356.
- Stone, Ruth M. (2008). *Theory for Ethnomusicology*. Upper Saddle River: Pearson Prentice Hall.

- Stroh, Wolfgang M. (2002). Multikulti und die interkulturelle Musikerziehung. *AfS Magazin* (13), 3-7. Verfügbar unter: http://www.afs-musik.de/magazin/2002/6/01-multikulti_und_die_interkulturelle_musikerziehung.pdf [14.6.2013].
- Stroh, Wolfgang M. (2011a). Gibt es noch eine „visionäre“ interkulturelle Musikerziehung? In M. D. Loritz (Hrsg.), *Musik – Pädagogisch – Gedacht. Reflexionen, Forschungs- und Praxisfelder; Festschrift für Rudolf-Dieter Kraemer zum 65. Geburtstag* (Forum Musikpädagogik 100, S. 65–69). Augsburg: Wißner.
- Stroh, Wolfgang M. (2011b). Der erweiterte Schnittstellenansatz. In R. Schneider & A. Eichhorn (Hrsg.), *Musik – Pädagogik – Dialoge. Festschrift für Thomas Ott* (S. 307–317). München: Allitera.
- Stroh, Wolfgang M. (2012). Eigensinn statt Machbarkeit und Spaß? *Diskussion Musikpädagogik*, 55, 11-16.
- Taylor, Timothy D. (2007). *Beyond Exoticism: Western Music and the World*. Durham: Duke University Press.
- Thompson, Kathy (2002). A Critical Discourse Analysis of World Music as the ‚Other‘ in Education. *Research Studies in Music Education*, 19 (1), 14-21.
- Trupp, Alexander & Trupp, Claudia (2009). *Ethnotourismus. Interkulturelle Begegnung auf Augenhöhe?* Wien: Mandelbaum.
- Vogt, Jürgen (2006). Musikpädagogik als kritische Kulturwissenschaft – Erste Annäherungen. *Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik*. Verfügbar unter: <http://home.arcor.de/zf/zfkm/06-vogt9.pdf> [14.6.2013].
- Wagner-Kyora, Georg, Wilczek, Jens & Huneke, Friedrich (2008). *Transkulturelle Geschichtsdidaktik. Kompetenzen und Unterrichtskonzepte*. Studien zur Weltgeschichte. Schwalbach: Wochenschau.
- Waldenfels, Bernhard (1997). *Topographie des Fremden*. Studien zur Phänomenologie des Fremden. Frankfurt: Suhrkamp.
- Weber, Martin (2005). *Musikpädagogische Theoriebildung im Zeitalter der bundesdeutschen Bildungsreform 1965-1973: Eine Diskursbeschreibung als Beitrag zu einer Methodologie in der historischen Musikpädagogik*. Hannover: Institut für Musikpädagogische Forschung.
- Wehler, Hans-Ulrich (2001). Deutsches Bürgertum nach 1945: Exitus oder Phönix aus der Asche? *Geschichte und Gesellschaft*, 27 (4), 617-634.
- Weichhart, Peter (2010). Das „Trans-Syndrom“. Wenn die Welt durch das Netz unserer Begriffe fällt. In M. Hühn, D. Lerp, K. Petzold & M. Stock (Hrsg.), *Transkulturalität, Transnationalität, Transstaatlichkeit, Translokalität. Theoretische und empirische Begriffsbestimmungen* (S. 47–70). Berlin: LIT.
- Weidner, Verena (2010). Musiktheorie und Musikpädagogik. „Resonanzprobleme“ einer Beziehung. *Zeitschrift der Gesellschaft für Musiktheorie, Sonderausgabe*, 117-144. Verfügbar unter: <http://www.gmth.de/zeitschrift/artikel/562.aspx> [14.6.2013].

- Welsch, Wolfgang (2009). Was ist eigentlich Transkulturalität? In L. Darowska & C. Machold (Hrsg.), *Hochschule als transkultureller Raum. Beiträge zu Kultur, Bildung und Differenz* (S. 39–66). Bielefeld: transcript.
- Wiggings, Trevor (2005). Cultivating Shadows in the Field? Challenges for Traditions in Institutional Contexts. In P. S. Campbell, J. Drummond, P. Dunbar-Hall, K. Howard, H. Schippers & T. Wiggins (Hrsg.), *Cultural diversity in music education. Directions and challenges for the 21st century* (S. 13–21). Bowen Hills: Australian Academic Press.
- Wimmer, Andreas (2005). *Kultur als Prozess. Zur Dynamik des Aushandelns von Bedeutungen*. Wiesbaden: VS.
- Wurm, Maria (2006). *Musik in der Migration. Beobachtungen zur kulturellen Artikulation türkischer Jugendlicher in Deutschland*. Bielefeld: transcript.

Interkulturelle Musikpädagogik: Hintergründe – Konzepte – Empirische Befunde¹

1. Interkulturelle (Musik-)Pädagogik: Hintergründe und Anfänge

1.1 Migration

Die Entwicklungsgeschichte der Interkulturellen Musikpädagogik ist in Deutschland eng verbunden mit dem Migrationsgeschehen nach Ende des Zweiten Weltkrieges (z. B. Reißlandt 2005; Bade & Oltmer 2004). Zwischen 1955 und 1973 schloss die Bundesrepublik auf Drängen der deutschen Industrie mit verschiedenen Mittelmeerstaaten sogenannte „Anwerbeverträge“ ab. Dadurch sollte der enorme Bedarf an Arbeitskräften durch ausländische „Gastarbeiter“ gedeckt werden. Ein kaum realisiertes „Rotationsprinzip“ (die „Gastarbeiter“ hätten ursprünglich nach relativ kurzer Zeit wieder in ihre Heimatländer zurückkehren sollen) und der Anwerbestopp von 1973 hatten zur Folge, dass sich viele ausländische Arbeiter dauerhaft niederließen. Entsprechend setzte in den Jahren nach 1973 ein großer Familiennachzug ein, wodurch schließlich auch das Bildungssystem mit einer veränderten Situation konfrontiert wurde: Ausländerkinder und -jugendliche waren plötzlich in größerer Zahl in deutschen Schulklassen anzutreffen. Dies führte wiederum zu ersten bildungspolitischen Maßnahmen, ebenso fallen in diese Zeit die ersten konzeptionellen (musik-)pädagogischen Überlegungen (vgl. Abschnitte 1.2 und 2).

In den 1980er und 90er Jahren waren vor allem für zwei weitere Gruppen besonders hohe Zuwanderungszahlen zu verzeichnen: Einerseits setzten ab Ende der 1970er Jahre zunehmend größere Migrationsbewegungen von Flüchtlingen und Asylsuchenden aus Krisenregionen ein. Andererseits war ab Mitte der 1980er Jahre und später dann insbesondere im Zusammenhang mit der deutschen Wiedervereinigung ein starker Anstieg der Aussiedlerzuwanderung aus Ost-, Ostmittel- und Südosteuropa zu verzeichnen.²

Wie stark der Einfluss dieses hier nur sehr grob umrissenen Migrationsgeschehens der Nachkriegszeit auf die Bevölkerungsstruktur war und ist, zeigen die folgenden Zahlen:³ 1967 lebten etwa 700.000 Ausländer in der damaligen Bundesrepublik, 1973 (Jahr des Anwerbestopps) waren es bereits 4 Millionen und in den 1990er Jahren schließlich über 5 Millionen Menschen. Auch nach der Jahrtausendwende stieg de-

¹ Vorliegender Text wurde zuerst publiziert in: Niessen & Lehmann-Wermser 2012. Der Wiederabdruck erfolgt mit der freundlichen Genehmigung des Wißner-Verlags.

² Nach Ende des Zweiten Weltkriegs lebten bedingt durch Siedlungsgeschichte sowie Flucht- und Vertreibungsmigration ca. vier Millionen Deutsche in Osteuropa. Diese Menschen und ihre Nachkommen werden als „Aussiedler“ – seit 1993 „Spätaussiedler“ – bzw. als „Einwanderer deutscher Herkunft“ bezeichnet. Sie haben per Gesetz Anspruch auf die deutsche Staatsbürgerschaft.

³ Auch in der DDR wurden ausländische Arbeitskräfte angeworben, allerdings in weit geringerem Umfang als in der Bundesrepublik. Zwischen 1966 und 1989 kamen so ca. 500.000 Arbeitskräfte – die meisten aus den so genannten „sozialistischen Bruderstaaten“ – in die DDR (Bade & Oltmer 2004, S. 90ff).

ren Zahl weiter an. Der Mikrozensus 2005 (Statistisches Bundesamt 2006) bezifferte die Zahl der in Deutschland lebenden Ausländer auf 7,3 Millionen (\approx 9% der Gesamtbevölkerung). Besonders interessant war am Mikrozensus 2005 die neu aufgenommene Kategorie des „Migrationshintergrundes“:⁴ Der Bevölkerungsanteil mit Migrationshintergrund konnte dadurch erstmalig statistisch quantifiziert werden und umfasste mit 15,3 Millionen Menschen knapp 19% der deutschen Gesamtbevölkerung.⁵

Tab. 1: Gruppen des Migrationsstatus in den Ländern (in Prozent; sortiert nach dem Gesamtanteil der Jugendlichen mit Migrationshintergrund), entnommen aus: PISA-Konsortium Deutschland 2005, S. 272.

Land	Ohne Migrationshintergrund	Mit Migrationshintergrund ⁶			Insgesamt
		Ein Elternteil in Deutschland geboren	Erste Generation	Zugewandert	
Bremen	64,2	9,3	10,5	16,0	35,8
Hamburg	65,4	9,0	11,5	14,0	34,8
Baden-Württemberg	68,4	9,0	11,5	14,0	34,6
Hessen	69,6	9,2	8,3	12,9	30,4
NRW	70,4	7,7	9,3	12,5	29,6
Berlin	73,9	9,1	11,0	6,1	26,1
Niedersachsen	75,9	6,2	4,5	13,4	24,1
Rheinland-Pfalz	76,6	7,6	4,6	11,1	23,4
Bayern	79,5	7,0	6,1	7,5	20,5
Saarland	80,1	7,1	3,6	9,2	19,9
Schleswig-Holstein	82,7	6,9	3,6	6,8	17,3
Brandenburg	94,0	4,2	0,2	1,7	6,0
Sachsen	94,1	4,2	0,2	1,5	5,9
Mecklenburg-Vorp.	95,3	3,1	0,2	1,5	4,7
Sachsen-Anhalt	95,6	3,0	0,1	1,4	4,4
Thüringen	96,4	2,3	0,1	1,2	3,6
Deutschland	77,8	6,9	6,1	9,2	22,2

Die Entwicklung Deutschlands hin zu einem Einwanderungsland, in dem aktuell also fast ein Fünftel der Bevölkerung einen Migrationshintergrund aufweist, ist selbstverständlich auch von großer Relevanz für das Bildungssystem. Rein statistisch wird dies durch Tabelle 1 verdeutlicht, die das Verhältnis von fünfzehnjährigen Schülern mit und ohne Migrationshintergrund wiedergibt.⁷ Während die Gruppe der Schüler mit

⁴ In der Kategorie „Menschen mit Migrationshintergrund“ werden neben staatsrechtlichen Ausländern auch Zuwanderer oder eingebürgerte Kinder mit ausländischen Elternteilen sowie Spätaussiedler und deren Kinder erfasst (vgl. Statistisches Bundesamt 2006, S. 9).

⁵ In den Folgejahren ist der Anteil an Menschen mit Migrationshintergrund relativ konstant geblieben (2009 waren es 19,6%; detaillierte Statistiken sind auf den Internetseiten des Statistischen Bundesamtes erhältlich: <http://www.destatis.de>).

⁶ Erste Generation = die Jugendlichen sind in Deutschland, beide Elternteile im Ausland geboren; Zugewandert = Eltern und Jugendliche sind im Ausland geboren.

⁷ Bislang sind keine amtlichen Statistiken vorhanden, die differenziert den Anteil von Schülern mit Migrationshintergrund nach Herkunftsland, Schulform, Klassenstufe, Region etc. auf Länder- oder Bundesebene darstellen würden (zur Entwicklung einer entsprechenden Statistik siehe Arbeitsstelle Interkul-

Migrationshintergrund in den ostdeutschen Bundesländern nur einen sehr kleinen Teil der Schülerschaft ausmacht, hat in Nordrhein-Westfalen, Hessen und Baden-Württemberg fast jeder dritte Schüler einen Migrationshintergrund; in den Stadtstaaten ist der Anteil sogar noch höher.

Von Interesse ist nun die Frage, wie die Pädagogik und insbesondere die Musikpädagogik auf die veränderten Bevölkerungsstrukturen reagiert haben bzw. reagieren.

1.2 Erziehungswissenschaftliche Entwicklungslinien: Von der „Ausländerpädagogik“ zur Interkulturellen Pädagogik⁸

Wolfgang Nieke, von dem der wichtigste Systematisierungsvorschlag zur Entwicklungsgeschichte der interkulturellen Pädagogik stammt, nennt die erste Phase der Interkulturellen Pädagogik „Ausländerpädagogik‘ als Nothilfe“ und markiert hierfür den Zeitraum von ca. 1970 bis 1980 (Nieke 2008). Dieser erste Versuch von Erziehungswissenschaft und Bildungspolitik, mit der neu entstandenen Situation umzugehen, zeichnete sich vor allem durch eine fast exklusive Fokussierung auf die ausländischen Schüler aus. Dem ausländerpädagogischen Ansatz lag hierbei die „Problemdiagnose“ zugrunde, dass die Eingliederung von ausländischen Schülern in das Schulsystem schwer, oft sogar unmöglich sei und zwar aufgrund verschiedener Defizite, die bei den Kindern und Jugendlichen festzustellen seien. Als Grund wurde hierfür zuvorderst „das familiäre Umfeld mit entsprechend defizitären Auswirkungen auf die kognitive Entwicklung und psychosoziale Befindlichkeit der Ausländerkinder“ identifiziert, außerdem die unzureichende „vorschulische institutionelle Betreuung im Kindergarten zum frühzeitigen Abbau von Entwicklungsdefiziten“ und nicht zuletzt der Mangel „an emotionalem Rückhalt und angemessener Förderung der kognitiven Entwicklung“ in Familie und Schule (Bender-Szymanski & Hesse 1987, S. 37ff.). Im Zentrum dieser „Defizit-Theorie“ stand die Vermutung, dass es vor allem die Herkunftskultur der ausländischen Schüler sei, die einer erfolgreichen Beschulung in Deutschland im Wege stünde. Aufgrund der Konfrontation dieser defizitären Herkunftskultur mit der modernen Kultur des neuen Landes nahm man schließlich eine „kulturelle Zerrissenheit“ der Kinder an, die bis zu Identitätsstörungen führen könnte.⁹ Vor diesem Hintergrund wurden die Ziele der „Ausländerpädagogik“ folgendermaßen formuliert (Auernheimer 2007, Kap. 2.1):

- Integration der ausländischen Kinder und Jugendlichen in das bestehende deutsche Schulsystem,
- Minderung der Konflikte zwischen Deutschen und Ausländern,
- Stärkung der kulturellen Identität der einzelnen ausländischen Schüler.

turelle Konflikte und gesellschaftliche Integration 2005). Aus diesem Grund wird an dieser Stelle auf die Daten der PISA-Studie zurückgegriffen, wodurch zumindest Aussagen über die Gruppe der 15jährigen Schüler möglich sind.

⁸ Die folgenden Ausführungen basieren größtenteils auf den sehr guten Überblicksdarstellungen von Auernheimer (2007, Kap. 2.1), Diehm & Radtke (1999, Kap. V) und Nieke (2008, Kap. 2.1).

⁹ Zur „Kulturkonfliktthese“ s. auch Karakaşoğlu & Wojciechowicz (2012).

Auf unterrichtsorganisatorischer Ebene sah die „Ausländerpädagogik“ vor allem zwei zentrale Maßnahmen vor: (1) Die Einrichtung von sogenannten Vorbereitungs- oder Förderklassen, deren grundlegendes Ziel es war, den ausländischen Schülern möglichst schnell so viel Deutsch beizubringen, dass sie dem Regelunterricht folgen konnten. (2) Außerdem erhielten die ausländischen Schüler muttersprachlichen Unterricht mit dem Ziel der Stärkung der „kulturellen Identität“ der Schüler, womit letztlich aber vor allem die „Rückkehrfähigkeit“¹⁰ erhalten werden sollte.

Schon nach relativ kurzer Zeit setzte heftige Kritik an der „Ausländerpädagogik“ ein, insbesondere weil das zentrale Ziel der Integration der ausländischen Kinder in das Schulsystem nicht erreicht wurde. Dies zeigte sich u. a. daran, dass die ausländischen Schüler überwiegend Hauptschulen besuchten, an Sonderschulen deutlich überrepräsentiert waren, und auch daran, dass ein großer Teil (1981 waren es 46,2%) der ausländischen Schüler das Schulsystem ohne Abschluss verließ (Merkt 1983, S. 23f.). Um das Jahr 1980 lassen sich verschiedene kontroverse Kritiklinien identifizieren, die das Scheitern der „Ausländerpädagogik“ in unterschiedlichen Ursachen begründet sehen (vgl. Auernheimer 2007, S. 40).¹¹ Für den Fortgang der Interkulturellen Pädagogik ist vor allem eine Kritikergruppe relevant, die einen pädagogisch reflektierten Umgang mit ausländischen Schülern grundsätzlich befürwortet, die jedoch das Konzept der „Ausländerpädagogik“ infrage stellt und durch die neue Zielvorstellung eines „interkulturellen Verstehens“ ersetzt (vgl. Diehm & Radtke 1999, S. 129ff.; Nieke 2008, S. 17ff.).¹² Die Defizitorientierung wird Anfang der 1980er Jahre entsprechend von einer Differenzorientierung abgelöst, welche den kulturellen Hintergrund nicht mehr als mangelhaft, sondern zunächst einmal schlicht als „anders“ (eventuell sogar „bereichernd“) betrachtet. Zwangsläufig geht damit auch ein verändertes Kulturverständnis einher, das Kulturen zwar als unterschiedlich, aber prinzipiell gleichwertig ansieht. Im Rahmen von interkulturellen Ansätzen wird außerdem die einseitige Fokussierung aufgehoben und anstelle dessen werden alle Schüler, aber auch alle Lehrer, Eltern, ja letztlich die ganze Bevölkerung in den Blick genommen. Interkulturelle Pädagogik kann und soll entsprechend auch in Klassen ohne ausländische Schüler praktiziert werden.

¹⁰ In den 1970er Jahren war es nach wie vor der politische Wille, dass die „Gastarbeiter“ und deren Kinder nicht auf Dauer in Deutschland bleiben sollten. Die zumindest mittelfristig anvisierte Rückkehr der Ausländer in ihre Herkunftsländer sollte auf schulischer Ebene so vorbereitet und erleichtert werden.

¹¹ Eine Kritiklinie, die an dieser Stelle nicht näher beleuchtet werden kann, bezieht sich auf das Verhältnis von Politik und Pädagogik und formuliert den Vorwurf, dass die Pädagogik suggeriere, sie könne die Probleme der Ausländer und die Probleme mit den Ausländern wirksam und zufriedenstellend lösen. In Wirklichkeit handele es sich aber um politisch erzeugte Probleme, die entsprechend auch nur mit politischen (und eben nicht pädagogischen) Mitteln gelöst werden könnten; s. z. B. den viel zitierten Aufsatz von Hamburger et al. (1984) mit dem Titel „Über die Unmöglichkeit, Politik durch Pädagogik zu ersetzen“.

¹² Zentrale Kritikpunkte richteten sich an die Defizit-Theorie, die „Stigmatisierung“ der ausländischen Schüler als besonders bedürftige Gruppe, das Konzept der Integration durch Assimilation, die einseitige Fokussierung auf die ausländischen Schüler (ohne die deutschen Schüler bzw. das deutsche Schulsystem insgesamt in den Prozess einzubeziehen) und nicht zuletzt an die Unterrichtsorganisation (Stichwort „Förderklassen“), die Segregation befördere.

Tab. 2: Gegenüberstellung von „Ausländerpädagogik“ und Interkultureller Pädagogik (nach: Diehm & Radtke 1999, S. 128)

Perioden/ Konzepte	Diagnose	Adressaten	Praxis	Ziele	Gesellschafts- modell
Ausländer- pädagogik	Defizit	ausländische Kinder	Kompensation/ Fördermaßnahmen/ Muttersprache	Rückkehr und/oder Assimilation	homogene Kultur
Inter- kulturelle Pädagogik	Differenz	alle Schüler	Mehrperspektivität/Kulturrelativismus/ Muttersprache	Anerkennung/Erhalt kultureller Identität	multikulturelle Gesellschaft

Diese hier nur ausschnitthaft dargestellten erziehungswissenschaftlichen Entwicklungslinien sind der Hintergrund, vor dem in den 1980er Jahren allmählich auch die Konturen einer Interkulturellen Musikpädagogik sichtbar werden.¹³

2. Konzepte Interkultureller Musikpädagogik

„Um die [ausländischen; JK] Schüler auf den späteren Übertritt in die deutsche Klasse vorzubereiten, sollte versucht werden, sie zusätzlich in den Fächern Leibesübungen, Zeichnen, Handarbeit und Musik am Unterricht der deutschen Klasse teilnehmen zu lassen, die ihrem Alter entspricht (flexible Integration).“ (Kultusministerium Baden-Württemberg 1971, S. 2, zitiert nach: Merkt 1993a, S. 142)

„Für die Entscheidung, die musisch-technischen Fächer als besonders geeignet für den gemeinsamen Unterricht anzusehen, scheint insbesondere zu sprechen, dass das Unterrichtsgeschehen in diesen Fächern weniger stark von der Sprache getragen und beeinflusst wird und ihr Anteil vergleichsweise niedrig liegt. Hier hat das ‚konkrete Handeln‘ oft Vorrang vor dem ‚sprachlichen Handeln‘.“ (Friberg 1976, S. 187)

Die beiden Zitate verdeutlichen, welche Rolle dem Musikunterricht in den 1970er Jahren – also während der Phase der „Ausländerpädagogik“ – zugewiesen wurde: Er sollte vorbereitend/vermittelnd fungieren zwischen den Förderklassen und dem Regelunterricht. Wenngleich die Begründung über den geringen Sprachanteil im Musikunterricht mindestens befremdlich erscheint – nicht zuletzt vor dem Hintergrund damaliger Curricula (S. Nolte 1982), die eine Reihe von Zielformulierungen im Bereich des kognitiv-analytischen, reflektierenden und entsprechend notwendigerweise sprachbetonten Umgangs mit Musik beinhalten – so drängt sich doch die Frage auf, wie genau diese „musikalische Ausländerpädagogik“ (Merkt 1993a, S. 142) ausgesehen hat.

Empirische Untersuchungen liegen in diesem Zusammenhang nicht vor, aufschlussreich ist aber ein Blick in verschiedenes Quellenmaterial (vgl. Merkt 1983): (1) Auf curricularer Ebene wird deutlich, dass die Musik-Lehrpläne dieser Zeit den

¹³ Der erziehungswissenschaftliche Diskurs ist selbstverständlich vielschichtiger und heterogener, als es an dieser Stelle dargestellt werden kann (weiterführend s. z. B. Auernheimer 2007). Ebenso muss erwähnt werden, dass mit der Abkehr von der Ausländerpädagogik und der Entwicklung interkultureller Ansätze lediglich der Anfangspunkt einer Diskussion beschrieben ist, die sich bis heute in der Erziehungswissenschaft fortsetzt und in der die Ziele und Inhalte einer Interkulturellen Pädagogik immer wieder neu verhandelt werden (s. auch Karakaşoğlu & Wojciechowicz 2012).

Umgang mit ausländischen Schülern (noch) nicht thematisieren.¹⁴ (2) Auch der musikpädagogische Diskurs schenkt der Thematik bis Anfang der 1980er Jahre keine Beachtung.¹⁵ (3) Ähnliches ist für Schul- und Liederbücher zu berichten, in denen jedoch ab Ende der 1970er Jahre vereinzelt Verbindungen zwischen Liedern aus dem Ausland und ausländischen Schülern hergestellt werden. Mögen diese Befunde zunächst etwas verwundern, so ergibt sich doch ein stimmiges Bild, wenn man bedenkt, dass die (musikalische) „Ausländerpädagogik“ hauptsächlich assimilatorisch ausgerichtet war. Entsprechend schien eine Neuausrichtung des Musikunterrichts – ob auf Ebene der Curricula, der Fachwissenschaft oder der Unterrichtsmaterialien – zunächst gar nicht notwendig, denn die ausländischen Schüler erhielten einfach „deutschen Musikunterricht“ (Merkt 1993a, S. 142). Ähnlich wie in der Erziehungswissenschaft setzte sich aber auch in der Musikpädagogik relativ bald die Erkenntnis durch, dass diese Form der „Integration“ nicht sonderlich sinnvoll ist:

„Die kulturelle Sozialisation von Kindern ausländischer Herkunft wird jedoch hierbei in keiner Weise in den Blick genommen. Kinder ausländischer Herkunft singen nun Liedtexte, die sie nicht verstehen, spielen Instrumente, die sie noch nie gesehen haben, und hören Klänge, die ihnen fremd sind.“ (Merkt 2004, S. 329)

„Sie [die ‚musikalische Ausländerpädagogik‘; JK] holt die ausländischen Kinder nicht von da ab, wo sie stehen, ihre kulturellen Ressourcen liegen brach. Auch wird die Fähigkeit deutscher Kinder, sich mit Neuem in nachbarlicher Weise auseinanderzusetzen, nicht entwickelt. Die Chancen zur Integration im Sinne einer wechselseitigen Förderung und Bereicherung werden vertan.“ (Merkt 1993b, S. 4)

In den 1980er Jahren zeichnen sich dann auch auf den verschiedenen Ebenen Entwicklungen in Richtung einer interkulturellen Orientierung ab: Unter dem Einfluss verschiedener KMK-Empfehlungen (z. B. 1985 „Kultur und ausländische Mitbürger“) werden interkulturelle Aspekte bei Revisionen von Musik-Lehrplänen berücksichtigt; Schulbücher greifen die Thematik auf und beinhalten vermehrt eigene Kapitel, die die Musikkultur der ausländischen Schüler behandeln;¹⁶ nicht zuletzt setzt allmählich

¹⁴ Auf curricularer Ebene sind jedoch zwei Anknüpfungspunkte für den Fortgang der Interkulturellen Musikpädagogik bedeutsam: Viele Lehrpläne beinhalten ein gewisses Kontingent an Liedern aus dem Ausland. Oftmals sind dies lediglich kleinere Ansammlungen von populären und folkloristischen Liedern (z. B. „My bonnie is over the ocean“). Diese Lieder bilden aber den Grundstock, der später zu umfangreicheren Sammlungen mit ausländischen Liedern ausgebaut wird. Außerdem finden sich Lernzielformulierungen wie „Offenheit“ und „Toleranz“ gegenüber jeglicher Art von Musik. Beide Aspekte werden später auch eine Rolle im Rahmen der Interkulturellen Musikpädagogik spielen.

¹⁵ Zu erwähnen sind allerdings einige im musikpädagogischen Diskurs publizierte Beiträge vonseiten der Musikethnologie zum Thema „außereuropäische Musik“ (z. B. Musik & Bildung 10/1979 mit dem Titel „Außereuropäische Musik im Unterricht“).

¹⁶ So z. B. das Kapitel „Bei uns daheim und anderswo“ aus dem „Liederbuch für die Grundschule“ (Fuchs & Gundlach 1980), das neben Liedern und Tänzen aus den Herkunftsländern der größten Migrantengruppen bereits auch Anregungen für eine interkulturelle Reflexion beinhaltet: „Viele Familien aus Griechenland, aus der Türkei, aus Jugoslawien, Italien (...) leben bei uns, weil die Väter und Mütter hier arbeiten. Oft lernen sie uns nicht näher kennen, weil sie noch nicht deutsch sprechen, und wir ihre Sprache nicht verstehen. (...) Die Lieder und Fotos auf den folgenden Seiten erzählen von der Heimat der Familien. Ihr erfahrt etwas von anderen Lebensgewohnheiten, von Landschaften und Pflanzen, von Tänzen und Spielen. Zunächst klingen die Lieder ungewohnt und fremd. Sprecht mit euren Mitschülern und ihren Eltern über ihre Heimat. Sie können euch noch mehr erzählen und euch ihre Lieder vorsin-

auch ein musikpädagogischer Diskurs zur Interkulturellen Musikpädagogik ein. Dieser ist zunächst tendenziell ethnologisch geprägt (z. B. Klebe 1983) und hat als Ziel hauptsächlich die „Information über das Fremde“ (Merkt 1993a, S. 145).¹⁷ Irmgard Merkt legt mit ihrer Dissertation 1983 dann aber auch genuin fachdidaktisch-interkulturelle Überlegungen vor und leistet mit ihrem daran anschließenden „Schnittstellenansatz“ (u. a. Merkt 1993b) die musikpädagogische Ausformulierung der konzeptionellen Entwicklung von der Defizit- zur Differenzorientierung, die kurze Zeit zuvor in der Erziehungswissenschaft vollzogen wurde:

„Die interkulturelle Musikpädagogik erweitert und präzisiert ihren Ansatz und inhaltlicher Schwerpunkt wird der interkulturelle Vergleich. Ein Vergleich, der Beziehungen herstellt, aber Unterschiede nicht verwischt, ein Vergleich, der die wesentlichen Merkmale der unterschiedlichen Musikkulturen deutlich macht, sie nebeneinander bestehen lässt und der doch zu Möglichkeiten gemeinsamen Musikmachens führt.“ (Merkt 1993a, S. 146)

2.1 Irmgard Merkts „Schnittstellenansatz“

Ausgangspunkt dieses ersten konzeptionellen Ansatzes der Interkulturellen Musikpädagogik ist die Prämisse einer grundsätzlichen Gleichwertigkeit aller (Musik-)Kulturen der Welt. Im Sinne einer Beschreibung des Ist-Zustands konstatiert Merkt (1983, S. 281; 1993b) zunächst eine interkulturelle Bevölkerungssituation, die Konfliktpotential enthält und u. a. von Ausländerfeindlichkeit und Diskriminierung der ausländischen Mitbürger gekennzeichnet sei. Merkt sieht es nun als Aufgabe der Institution Schule – und insbesondere auch des Faches Musik – an, einen Beitrag zu einem gelingenden Zusammenleben und zur Herstellung einer „symmetrischen Kommunikation“ (im Sinne von Watzlawick) zwischen Bürgern deutscher und ausländischer Herkunft zu leisten. Konkret nennt sie als Ziele eines interkulturellen Musikunterrichts den Abbau von Diskriminierung, die Beförderung eines konfliktfreien Zusammenlebens, den Aufbau von wechselseitiger Verständigung, Toleranz sowie eine Haltung der Offenheit und nicht zuletzt den Willen zu gesellschaftlichem Frieden (Merkt 1983, S. 281ff.; 1993b). Musikimmanente Zielformulierungen spielen in diesem Ansatz eine nur nachgeordnete Rolle:

„Die Diskussion um die Lernziele eines interkulturellen Musikunterrichts orientiert sich an einem Lernen d u r c h Musik und stellt demnach die musikimmanenten Lernziele in den Dienst der affektiven und sozialen Lernziele.“ (Merkt 1983, S. 284)

Da die bis Anfang der 1980er Jahre praktizierte „musikalische Ausländerpädagogik“ zur Erreichung der genannten Ziele nicht geeignet schien, schlägt Merkt einen neuen Ansatz, den sogenannten „Schnittstellenansatz“ vor. Dieser ist primär für die Arbeit

gen. Wenn ihr dann gemeinsam ein Lied in der anderen Sprache singt, versteht ihr nicht jedes Wort. Aber es ist so, als wenn man eine Brücke baut“ (Fuchs & Gundlach 1980, S. 131).

¹⁷ Anzumerken ist, dass hierbei eine grundsätzlich andere Motivation zugrunde liegt als bei den musikpädagogisch-ethnologischen Publikationen Ende der 1970er Jahre (vgl. Fußnote 15): jetzt geht es nicht mehr um eine beliebige „ferne Musikkultur“, sondern um die Musikkulturen der ausländischen Bevölkerung in Deutschland.

mit gemischt-ethnischen Klassen gedacht und besteht aus einem „Sieben-Punkte-Programm“, das überblicksartig in Abbildung 1 dargestellt ist.

Die sequenzielle Abfolge beginnt zunächst (1) mit der wissenschaftlich fundierten Auseinandersetzung des Lehrers mit den Musikkulturen der Welt. Daran anschließend erfolgt (2) die Suche nach einer gemeinsamen „Schnittstelle“, also Gemeinsamkeiten bezogen auf das musikalische Material¹⁸ verschiedener Musikkulturen (z. B. eine Liedform, eine Taktart, ein Rhythmus). Wichtig ist Merkt, dass das Arbeiten mit den Schülern mit dem (3) Musikmachen beginnt. Entsprechend soll die Schnittstelle so ausgewählt werden, dass sie „von deutschen und ausländischen Kindern und Jugendlichen so musiziert werden kann, dass die jeweiligen spezifischen Merkmale der Musikkultur erhalten und respektiert bleiben“ (Merkt 1993b, S. 7). Die musikpraktische Phase soll anschließend übergeleitet werden in eine (4) Reflexionsphase, die den interkulturellen Vergleich thematisiert. Stehen zunächst die Gemeinsamkeiten der beiden Musikkulturen im Mittelpunkt, so sind daran anschließend auch die Differenzen und jeweiligen Besonderheiten von Interesse. Während in der vierten Phase die Reflexion zunächst auf die Musik beschränkt ist, dehnt die fünfte Phase diesen Rahmen aus: (5) Die Musik ist nun Gesprächsanlass, um über allgemeinere und außermusikalische Themen nachzudenken (z. B. islamischer Fundamentalismus, S. Klebe 2007). Der über das praktische Musizieren erfolgte Zugang wird im vorletzten Schritt durch das (6) Hören von Musik ergänzt, das jetzt – so die Idee – viel „offener“ erfolgen kann, da es durch die Schnittstelle und das praktische Musizieren vorbereitet wurde. Am Schluss einer nach dem Schnittstellenansatz durchgeführten Unterrichtseinheit steht die (7) Präsentation der Ergebnisse in der schulischen oder außerschulischen Öffentlichkeit.¹⁹

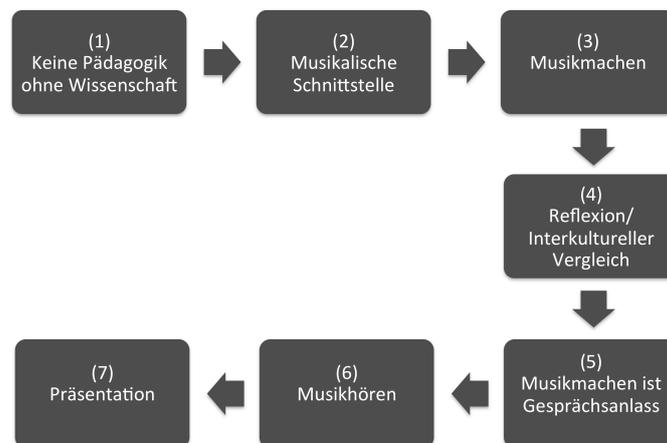


Abbildung 1: Sieben-Punkte-Programm des Schnittstellenansatzes nach Merkt (1993b)

¹⁸ Einige Jahre später geht Merkt jedoch darüber hinaus und zieht auch den Umgang mit Musik in Betracht: „Der Begriff Schnittstelle bezieht sich nicht nur auf musikalisches Material, er meint auch den Blick auf den Gebrauch von Musik in Familie und Gesellschaft“ (Merkt 2004, S. 332).

¹⁹ Eine Konkretisierung und unterrichtspraktische Ausarbeitung des Schnittstellenansatzes findet sich z. B. bei Klebe 2007.

Merckts Ansatz, der die drei „Grundsäulen eines interkulturellen Musikunterrichts – Musikkulturen vergleichen, Musik machen, Musik reflektieren –“ (Klebe 2007) in den Diskurs einführt, wurde in der Folge relativ breit rezipiert, musste sich aber auch verschiedener Kritik stellen (v. a. Barth 2000): Zunächst erscheine fraglich, ob die geforderte – und ohne Zweifel wünschenswerte – wissenschaftliche Auseinandersetzung mit verschiedenen Musikkulturen durch Lehrkräfte überhaupt zu leisten sei. Merkt entwickelte den Ansatz vor allem mit Blick auf deutsch-türkische Klassen und es mag durchaus vorstellbar sein, dass sich ein Lehrer bis zu einem gewissen Grad kompetent in die türkische Musikkultur einarbeiten kann. Was aber, wenn in einer Klasse eine Vielzahl verschiedener Nationalitäten vorhanden ist? Kann ein Lehrer ähnlich kompetent sein in Bezug auf deutsche, türkische, griechische, russische, koreanische, iranische Musik? Daran schließt sich eine weitere Frage an, nämlich, ob es „die deutsche“ oder „die türkische“ Musikkultur überhaupt gibt und welches Kulturverständnis hier (zumindest implizit) zugrunde liegt. Dorothee Barth spricht in diesem Zusammenhang von einem „ethnisch-holistischen“ Verständnis von Kultur, das Kultur als etwas Homogenes und in sich Geschlossenes beschreibt, wobei die Zugehörigkeit einer Person zu einer Kultur von ihrer Abstammung bestimmt ist. Ohne an dieser Stelle im Detail auf die Probleme dieses – mittlerweile von Ethnologie über Erziehungswissenschaft bis hin zur Musikpädagogik längst aufgegebenen – Kulturverständnisses einzugehen, so ist doch direkt ersichtlich, dass in Bezug auf den schulischen Kontext die Gefahr besteht, Schüler nicht mehr als Individuen, sondern als Repräsentanten eines (vermeintlichen) kulturellen Kollektivs zu betrachten (vgl. Barth 2007, S. 38). Stellt man dieses Verständnis von Kultur infrage, dann erscheint die dem Schnittstellenansatz zugrundeliegende Annahme eines kongruenten Verhältnisses beispielsweise zwischen türkischen Schülern, türkischer Musik und türkischer Kultur problematisch (vgl. Barth 2000, S. 29); oder anders formuliert: Es ist fraglich, ob Schüler mit Migrationshintergrund als Vertreter einer Herkunftskultur angesehen werden können (oder wollen), genauso wie nicht per se davon ausgegangen werden kann, dass beispielsweise ein ostanatolisches Volkslied wirklich die „eigene“ Musik einer Schülerin mit türkischem Migrationshintergrund ist.

Trotz der vorgetragenen Kritik ist festzuhalten, dass mit dem Schnittstellenansatz ein sehr wichtiger Impuls für die Entwicklung der Interkulturellen Musikpädagogik gegeben wurde, der aber letztlich für die musikpädagogische Theoriebildung nicht sehr folgenreich war. Dies mag daran liegen, dass dem Ansatz ein konsistentes und solides theoretisches Fundament fehlt, dass das Verhältnis von recht umfangreichen Zielformulierungen und den tatsächlich durch einen derartigen Unterricht zu erreichenden Lernzielen ungeklärt ist, aber auch daran, dass er auf eine ganz bestimmte Zielgruppe (Klassen mit hohem Migrantenanteil) hin entwickelt wurde und letztlich nur einen recht schmalen Bereich des Musikunterrichts abdeckt.

Erwähnt werden muss auch, dass der Schnittstellenansatz Impulsgeber für weitere konzeptionelle Überlegungen war. Interessant sind in diesem Zusammenhang die Überlegungen von Wolfgang Martin Stroh, der seine konstruktive Kritik zum Anlass nimmt, den Schnittstellenansatz weiterzuentwickeln.

2.2 Der „erweiterte Schnittstellenansatz“ von Wolfgang Martin Stroh

Auch Stroh kritisiert das dem Schnittstellenansatzes zugrunde liegende Kulturverständnis und stellt fest, dass die Annahme von „monokulturell sozialisierten Individuen“ (Stroh 2005, S. 187) mittlerweile überholt sei. Wenngleich Stroh den Ansatz von Merkt nicht grundsätzlich infrage stellt, so bezweifelt er doch, dass der Schnittstellenansatz – trotz seiner durchaus einleuchtenden Phasenabfolge – „richtig funktioniert“ (Stroh 2009, S. 2):

„Beobachtungen von Musikunterricht, Erfahrungen mit und in Lehrerfortbildungsveranstaltungen sowie die Analyse marktgängiger Unterrichtsmaterialien zu interkulturellem Lernen haben mir gezeigt, dass, je besser die Musikpraxis gelingt, die Tendenz umso eher besteht, den Schritt von der Motivation [der Musikpraxis; JK] zum eigentlich interkulturellen Lernen zu vernachlässigen.“ (Stroh 2009, S. 2)

Strohs zentrale Kritik lautet demnach, dass in einem interkulturellen Musikunterricht nach dem Schnittstellenansatz zwar „multikulturelle‘ musikpraktische Erlebnisse inszeniert, diese Erlebnisse aber nicht zu interkulturellen Erfahrungen verarbeitet werden“ (Stroh 2005, S. 190). Hierfür sieht er vor allem zwei Ursachen (u. a. Stroh 2001):

- Stroh benennt die hohen moralischen, politischen und pädagogischen Ansprüche an den interkulturellen Unterricht bzw. entsprechend an den interkulturell Unterrichtenden: Durch die überhöhten Zielformulierungen auf der einen Seite (interkultureller Musikunterricht soll u. a. zu Empathie, zu Solidarität, zu kulturellem Respekt, zu tolerantem „Nationaldenken“ und nicht zuletzt zu Toleranz und Offenheit befähigen; vgl. Ullrich 1997) und die ungeklärte Frage auf der anderen Seite, ob und wie diese Ziele durch Musikunterricht eingelöst werden können, würden interkulturell interessierte Musikpädagogen „geradezu gelähmt“ (Stroh 2001, S. 8), hätten deshalb vermutlich häufig ein schlechtes Gewissen und flüchteten sich schließlich in „körperorientierte und rhythmisch gut aufmischende Modelle des Klassenmusizierens ‚aus aller Welt‘“ (Stroh 2001, S. 8). Dadurch werde aus dem interkulturellen Musikunterricht eine „exotisch-aktionistische Veranstaltung, die allen Beteiligten Spaß macht, aber auch nicht mehr“ (Stroh 2005, S. 190).
- Stroh sieht ein konkretes Problem in der Phasenabfolge des Schnittstellenansatzes. Nach seiner Erfahrung gelingen die auf das Musikmachen (Phase 3) folgenden Verarbeitungsstufen (Phasen 4 und 5) oftmals nicht, denn „die Freude am Spiel wird abgetötet im analytischen Sezieren dessen, was Freude gemacht hat“ (Stroh 2009, S. 2).

Stroh schlägt auf der methodischen Ebene daher zunächst eine Erweiterung bzw. Substitution vor: Er verknüpft den Schnittstellenansatz mit dem Ansatz der „Szenischen Interpretation von Musik“²⁰, was in Abbildung 2 dargestellt ist.²¹ Die entscheidende

²⁰ Das Konzept der „Szenischen Interpretation von Musik“ kann an dieser Stelle nicht im Detail erläutert werden. Eine Fülle von Publikationen findet sich auf den folgenden Internetseiten: <http://www.musiktheaterpaedagogik.de>, <http://www.musik-for.uni-oldenburg.de/szene/>.

²¹ Zur weiterführenden Beschäftigung sei die Überblicksdarstellung „Vom einfachen zum erweiterten Schnittstellenansatz“ (online unter: <http://www.interkulturelle-musikerziehung.de/methode.htm>) empfohlen, in der Stroh die einzelnen Modifikationen begründet.

Modifikation besteht beim „erweiterten Schnittstellenansatz“ darin, dass die Phase des Musikmachens durch ein erfahrungsorientiertes szenisches Spiel ersetzt wird, wodurch es möglich wird, Musikpraxis und Reflexion miteinander innerhalb einer Phase zu verknüpfen:

„Die Methoden der szenischen Interpretation erlauben die Verbindung von Erlebnis und Verarbeitung in einem einheitlichen Spielprozess. Sie garantieren, dass die Musikpraxis kein Selbstzweck wird. Sie betten die Musik in ihren kulturellen Kontext ein. Sie organisieren Musiklernen so, wie es im wirklichen Leben geschieht: analog, ganzheitlich, inhaltsbezogen.“ (Stroh 2005, S. 191)

(1) Keine Pädagogik ohne Wissenschaft	I. Das anstehende, wissenschaftlich erarbeitete Material wird didaktisch zubereitet: im Hinblick auf Basiserfahrungen (Schritt 2), spielbare Elementarszenen (Schritt 3) und Elemente für eine szenische Interpretation (Schritt 4).
(2) Schnittstelle	II. Die erste Schnittstelle sind <i>musikalische Basiserfahrungen</i> und archetypische, transkulturelle Übungen, die zum kulturellen Inhalt des Folgenden hinführen.
(3) + (5) Musikmachen + Musikmachen ist Gesprächsanlass	III. <i>Szenisches Spiel</i> : der kulturspezifisch geprägte Hintergrund (Merk 5) wird zusammen mit dem Basismaterial (Schritt 1) in einem szenischem Spiel zusammengeführt. Diese Phase ist die <i>Kernphase</i> der Interkulturellen Musikerziehung nach dem erweiterten Schnittstellenansatz.
(4) Interkultureller Vergleich	IV. <i>Szenische Interpretation</i> : mit den „hinterfragenden“ Methoden der szenischen Interpretation wird der „interkulturelle Vergleich“ durchgeführt. Hierzu sind spezifische methodische Fähigkeiten der Lehrer notwendig.
(6) Musikhören	V. <i>Musikalische Vertiefung</i> : durch Einstudierungen (Lieder, Musikstücke, Tänze) oder/und Hören bzw. Ansehen originaler Situationen und Musikstücke wird musikalisch vertiefend gearbeitet – kulturspezifischer Stimmausdruck („Singhaltung“), Besonderheiten des Tonmaterials, Liedeinstudierung, Tanzschritte bzw. Choreografie. „Vom Bekannten zum Unbekannten“.
(7) Präsentation	VI. <i>Szenische Aufführung</i> : Alle erarbeiteten musikalischen Spiel-Bausteine werden zu einem Stück zusammengefügt, das „öffentlich“ vorgeführt werden kann.

Abbildung 2: Gegenüberstellung von Schnittstellenansatz und erweitertem Schnittstellenansatz (rechte Abbildungshälfte entspricht Stroh 2005, S. 191)

In methodischer Hinsicht sieht Stroh also im erweiterten Schnittstellenansatz die Möglichkeit, die Aufteilung von Musikpraxis und Reflexion zu überwinden und dadurch über das Erleben hinaus zu interkulturellen Erfahrungen zu gelangen. Gleichzeitig kommt dadurch den musikpraktischen Anteilen ganz grundsätzlich ein anderer Stellenwert zu. Es geht nun weniger um „die Musik“, sondern um musikalisch handelnde Menschen, um den Kontext der Musik: „Das Paradigma, das hinter dieser Prioritätensetzung steht, ist die Auffassung, dass Musik eine dialektische Aneignung von Wirklichkeit ist“ (Stroh 2009, 7). In engem Zusammenhang steht damit nun auch eine Neujustierung der Interkulturellen Musikpädagogik, die von Stroh als Grundprinzip jeglicher Musikerziehung beschrieben wird und zwar in dem Sinn, dass es im Musikunterricht immer um die Auseinandersetzung mit „dem Fremden“ geht – oder wie

Jürgen Vogt es formuliert: „Die Frage nach dem musikalisch Fremden ist die musikpädagogische Grundfrage schlechthin“ (Vogt 2004, S. 305). Als eine logische Konsequenz richtet sich eine derart verstandene Interkulturelle Musikpädagogik auch nicht mehr nur an Klassen, in denen besonders viele Schüler mit Migrationshintergrund vertreten sind, sondern ist für jeglichen Musikunterricht und für alle Schüler gedacht. Stroh (u. a. 2002) schlägt außerdem als neue Zieldimension das Konstrukt der „multikulturellen Handlungskompetenz“ vor: „Schüler/innen soll(t)en durch den Musikunterricht befähigt werden, sich die Wirklichkeit einer kulturell globalisierten Welt und der multikulturellen Gesellschaft aktiv, bewusst, selbstbestimmt und sozial aneignen zu können“ (Stroh 2009, S. 7). Die so definierte multikulturelle Handlungskompetenz ist für Stroh dann auch das Bindeglied zwischen dem durch Unterricht realistischerweise Leistbaren und dem pädagogisch-gesellschaftlich Wünschenswerten:

„Die Grundprämisse pädagogischen Handelns ist, dass, wer multikulturell handlungskompetent ist, auch einen positiven Beitrag zur Entwicklung des Ideals der multikulturellen Gesellschaft leisten kann und wird. Auf dieser Prämisse baut die aktuelle interkulturelle Musikerziehung auf.“ (Stroh 2002, S. 5)

Stroh ist damit einerseits einer der wenigen, die explizieren, wie das Verhältnis von Zieldimensionen und Unterrichtskonzeption im Rahmen der Interkulturellen Musikpädagogik gedacht werden kann. Andererseits gibt er damit einen Lösungsvorschlag für das von ihm genannte Problem der überhöhten Forderungen an den Musiklehrer (s. o.). Dieser muss sich nun mit seinem Unterricht nicht mehr für den sozialen Frieden in der Gesellschaft „verantwortlich“ fühlen, sondern kann sich darauf konzentrieren, dass interkultureller Musikunterricht Kompetenzen aufbaut, die (möglicherweise) dann hilfreich sind für die Erlangung von Offenheit, Toleranz etc.

Abschließend ist festzuhalten, dass mit dem erweiterten Schnittstellenansatz ein anspruchsvoller und umfassender Versuch vorliegt, ein theoretisch begründetes Konzept hinsichtlich Unterrichtsmethodik und Unterrichtsmaterialien²² auszuarbeiten und anschließend in der Praxis zu erproben und zu evaluieren.²³ Gleichzeitig ist das Konzept aber noch relativ jung und in der (Weiter-)Entwicklung begriffen. Wenngleich in den letzten Jahren mehrere Publikationen zum erweiterten Schnittstellenansatz vorgelegt wurden (v. a. Stroh 2005; 2009), so steht eine umfassende und kritische Diskussion desselben im musikpädagogischen Diskurs bislang noch aus.

2.3 Die „interkulturell orientierte Musikdidaktik“ Reinhard Böhles

Die von Reinhard Böhle im Rahmen seiner Habilitationsschrift vorgelegte „interkulturell orientierte Musikdidaktik“ ist der umfassendste konzeptionelle Beitrag zur Interkulturellen Musikpädagogik (Böhle 1996a). Es wird an verschiedenen Stellen betont, dass es sich hierbei um den einzigen Ansatz handelt, der in einem didaktischen Ver-

²² <http://www.interkulturelle-musikerziehung.de/materialien.htm>

²³ Zu grundsätzlichen Aspekten der Konzeptentwicklung (bei Stroh) siehe: <http://www.musik-for.uni-oldenburg.de/kwf.htm>; Forschungsprojekte zur Erprobung und Evaluierung des erweiterten Schnittstellenansatzes sind hier dokumentiert: <http://www.musik-for.uni-oldenburg.de/forschungsbericht/index.html>.

ständnis des Wortes als „Konzeption“²⁴ bezeichnet werden kann (z. B. Schatt 2007, S. 110).

Böhle analysiert zunächst die aktuelle Gesellschaftssituation und schlussfolgert, dass „der Weg in eine multikulturelle Gesellschaft uns zu pädagogischen Konsequenzen in der Schule [zwingt]“ (Böhle 1996b, S. 26). Eine wichtige pädagogische Konsequenz sei zwar mit der Etablierung einer neuen Disziplin, der Interkulturellen Pädagogik, gezogen worden. Auf musik-didaktischer und curricularer Ebene sieht Böhle jedoch großen Nachholbedarf (Böhle 1993, S. 21); insofern eine interkulturell orientierte (Musik-)Pädagogik in der Praxis überhaupt realisiert werde, erfülle sie meist eher eine „Alibifunktion“ (Böhle 1993, S. 24).

Einen möglichen Ausweg aus dieser problematischen Situation sieht Böhle in einer „interkulturell orientierten Musikdidaktik“. Als Basis übernimmt er hierfür die allgemeinen Ziele der Interkulturellen Pädagogik (Nieke 2008, S. 75f.; vgl. Böhle 1996a, S. 116): (1) Erkennen des eigenen, unvermeidlichen Ethnozentrismus, (2) Umgang mit der Befremdung, (3) Grundlegung von Toleranz, (4) Akzeptanz von Ethnizität, (5) Thematisierung von Rassismus, (6) das Gemeinsame betonen, (7) Ermunterung zur Solidarität, Berücksichtigen der asymmetrischen Situation zwischen Mehrheit und Minoritäten, (8) Einüben in Formen vernünftiger Konfliktbewältigung – Umgehen mit Kulturkonflikt und Kulturrelativismus, (9) Aufmerksamwerden auf Möglichkeiten gegenseitiger kultureller Bereicherung, (10) Thematisieren der Wir-Identität: Aufheben der Wir-Grenze in globaler Verantwortung oder Affirmation universaler Humanität? Bereits auf dieser grundsätzlichen Ebene wird deutlich, dass musikimmanente Aspekte in dieser Konzeption eine eher nachrangige Rolle spielen. Böhle sieht den Interkulturellen Musikunterricht vielmehr als eine „Pädagogik mit politischem Anspruch“ (Böhle 1996b, 29). Eine musikspezifische Wendung gibt Böhle der Zielsetzung allerdings, indem er sagt, dass die Ausbildung der sozialen Fähigkeiten wie Toleranz, Verständnis, Empathie etc. nicht nur für ein besseres Zusammenleben in der Gesellschaft wichtig sind, sondern auch, um mit fremder Musik umgehen zu können (Böhle 1996a, S. 131ff.).

Auf schul- und unterrichtsorganisatorischer Ebene plädiert Böhle für eine interkulturelle Erziehung als „durchgängigem Prinzip“, das für alle Schulfächer und alle Schultypen gleichermaßen von Relevanz sein sollte (Böhle 1993, S. 19; vgl. auch Böhle 1996a, S. 138ff.). Entsprechend dieser grundsätzlichen Ausrichtung favorisiert Böhle in methodischer Hinsicht einen fächerübergreifenden Unterricht bzw. Projektunterricht (Böhle 1996a, 203) und spricht in diesem Zusammenhang von der Notwendigkeit einer „interkulturellen ästhetischen Erziehung“, die sich entsprechend nicht nur auf die Fächer Kunst und Musik beschränkt, sondern in fünf verschiedenen „Lernbereichen“ angesiedelt ist (Böhle 1993, 20f.): (1) Kunst, Werken, Textilgestaltung und Architektur; (2) Musik, Tanz und Rhythmik; (3) Sprache, Theater und Spiel; (4) Hauswirtschaft und Wohnen; (5) Sport und Bewegung. Diese kulturellen Lernbereiche sollen eine vermittelnde Position einnehmen zwischen Alltagsleben und den Naturwissenschaften und haben dabei eine gemeinsame Schnittmenge in Form einer „interkulturellen Dimension“.

Die (musikbezogenen) Inhalte eines interkulturell orientierten Musikunterrichts (bzw. entsprechender Unterrichtsprojekte) sind zunächst an der konfrontierenden

²⁴ Grundlegende und definitorische Überlegungen zu musikpädagogischen Konzeptionen sind z. B. bei Ott (2005) zu finden.

und vergleichenden Begegnung mit anderen Musikkulturen auszurichten (Böhle 1996b, S. 23). Dabei sollten Gemeinsamkeiten der Musikkulturen genutzt werden, ohne jedoch Unterschiede auszublenden (Böhle 1996b, S. 24). Böhle versteht dieses Vorgehen durchaus im Sinne des Schnittstellenansatzes (vgl. Abschnitt 2.1), ergänzt jedoch, dass die Schnittstelle nicht ausschließlich musikalisches Material sein müsse (Böhle 1996a, S. 134). Er schlägt alternativ außermusikalische interkulturelle Themen vor (z. B. „Fest“ oder „Hochzeit“), die über verschiedene Kulturelemente zur Musik führen können. Insofern ist für Böhle auch ein reflektierender Vergleich vor dem Musikmachen denkbar, also eine Umkehr der Mercktschen Abfolge. Wichtiger als die konkrete methodische Aufbereitung von Unterrichtsinhalten ist Böhle allerdings die grundsätzliche Weitung des Blicks über die Musik hinaus im Sinne einer „prinzipiellen Kulturorientierung“ (Böhle 1996b, S. 26). Als zentrale Aufgabe der interkulturell orientierten Musikdidaktik gelte entsprechend die Erschließung des kulturellen Kontextes (u. a. Mentalität, Werte, Ideen), wobei – und hierin liegt eine grundlegende konzeptionelle Ausweitung gegenüber dem Schnittstellenansatz – nicht nur ethnische Teilkulturen von Interesse sind, sondern auch „Jugendkulturen, populäre Kulturen, Massenkulturen, Minoritäten- und Elitekulturen, dominante Kulturen und Subkulturen, Schüler- und Lehrerkulturen. Der Zugriff von Interkultureller Erziehung wird auch auf diese Kulturen erweitert“ (Böhle 1996b, S. 26). Geleistet werden soll die Erschließung der Kulturen auf Basis eines mehrperspektivischen Zugangs über „Erfahrungssituationen“, die es ermöglichen, eine fremde (Musik-)Kultur zu „erleben“. Zur Ermöglichung entsprechender Erfahrungssituationen schlägt Böhle „Lernfelder“ vor. Exemplarisch wird die Mehrperspektivität eines Lernfeldes zum Thema „Gewalt und Intoleranz“ in folgendem Zitat beschrieben:

„Die Lehrerin führte das Unterrichtsvorhaben an insgesamt 10 Tagen mit 30 Unterrichtsstunden durch. Sinnvoll ließen sich dabei Inhalte zum deutschen Spracherwerb, wie z. B. Wortschatzübungen und Reime finden und Textarbeit integrieren. Die SchülerInnen sammelten Zeitungsausschnitte und Bilder, erstellten eine Wandzeitung, schrieben Gedichte und Briefe und texteten einen Rap. Neben diesen produktiven Arbeiten wurde auch reproduktiv, reflexiv und rezeptiv gearbeitet. Es wurden Texte abgeschrieben, auswendig gelernt, gesprochen und gesungen, Musik angehört und gelesen, Material gesichtet und ausgewertet, Einstellungen diskutiert und Erfahrungen reflektiert. Das Lernfeld berührte dabei die Fachbereiche Deutsch, Musik, Kunst, Geographie, Politik und Religion.“ (Böhle 1996a, S. 177)

Für die Umsetzung der interkulturell orientierten Musikdidaktik fordert Böhle eine „neue Schulkultur“, die Zeiträume für kulturelle Projekte, offene Lernsituationen und gemeinsames Lernen im „Lernbereich Kultur“ schafft (Böhle 1996b, S. 29). Zusammenfassend könnte man nun argumentieren, dass gerade hierin die Stärke der Konzeption liegt, dass interkulturelle Fragestellungen eben nicht isoliert und rein musikspezifisch behandelt werden, sondern sehr umfassend, auf verschiedenen Ebenen, unter Einbezug verschiedener Perspektiven und Fächer, verbunden durch die Klammer eines gemeinsamen interkulturell-ästhetischen Lernbereichs. Naheliegend ist aber sofort der Einwand, ob sich eine solche Konzeption in der schulischen Realität überhaupt umsetzen lässt. Wenngleich die Möglichkeiten hierfür von Ort zu Ort stark differieren werden, so könnte im Sinne Strohs entgegnet werden, dass Konzeptionen immer auch ein Stück weit Utopie sind, die in der Praxis vermutlich nie vollständig um-

gesetzt werden können, jedoch sollte der schulische Alltag, „wie immer er mit diesen Bausteinen verfahren wird, die Utopie nie aus dem Auge verlieren“ (Stroh 2000, S. 149). Entscheidender ist aber ein anderer Einwand: Angesichts der Zielsetzungen sowie der unterrichtsorganisatorischen und -methodischen Umsetzung drängt sich die Frage auf, ob nicht zumindest potentiell die Gefahr besteht, dass bei Böhles Konzeption die „Sache Musik“, dass Musik-Lernen zu sehr aus dem Blick gerät. Sehr pointiert wird diese Kritik von Schatt vorgetragen, der bemängelt, dass zugunsten der sozialen Ziele interkulturellen Lernens „die Auseinandersetzung mit dem klingenden Etwas und seinen Hintergründen hinsichtlich Genesis, Gebrauch und Geltung keine oder nur eine völlig untergeordnete Rolle spielt“ und schließt letztlich mit der Feststellung, dass dies „Böhles Überlegungen als ungeeignet für einen Unterricht erscheinen [lässt], der beansprucht, als M u s i k -Unterricht bezeichnet zu werden“ (Schatt 2007, S. 111).

3. Empirische Forschung im Kontext der Interkulturellen Musikpädagogik

Betrachtet man die Entwicklung der Interkulturellen Musikpädagogik insgesamt, so wird deutlich, dass es einerseits einen Schwerpunkt auf dem Gebiet der konzeptionellen Überlegungen (s. Abschnitt 2) und der Entwicklung unterrichtspraktischer Materialien gibt (s. z. B. die Bibliographie von Helms 2003), dass dem aber andererseits kaum korrespondierende Forschungstätigkeiten hinsichtlich theoretischer und empirischer Fragestellungen gegenüberstehen. Auf das Verhältnis von Theorie und Interkultureller Musikpädagogik wird später noch einzugehen sein (Abschnitt 4), an dieser Stelle steht nun zunächst die Frage nach der empirischen Forschungssituation im Zentrum. Ott beschrieb vor nicht allzu langer Zeit den Status quo in treffender Art und Weise folgendermaßen:

„Der Fülle an publizierten Unterrichtsmaterialien und theoretisch-konzeptionellen Arbeiten [zur interkulturellen Musikpädagogik; JK] steht allerdings eine überschaubare Zahl empirischer Arbeiten gegenüber. Wir haben weder verlässliche Daten über den Musikunterricht in den 40000 Schulen des Landes noch wissen wir Nennenswertes über die musikalischen Gewohnheiten und Bedürfnisse der Menschen ‚mit Migrationshintergrund‘. (...) welche Lernvoraussetzungen – musikalische Erfahrungen, Fähigkeiten, Interessen, Wünsche an den Musikunterricht – Schüler mitbringen, darüber ist so gut wie nichts bekannt, auch nicht, ob und wie Schulen und (Musik-)LehrerInnen darauf reagieren. Mit John Dewey gesprochen: Auch hier wäre ein Gramm ‚experience‘ vielleicht besser als die Tonne Theorie, mit der wir es zu tun haben.“ (Ott 2006, S. 359–362)

Die von Ott angesprochenen Desiderata spannen ein weites Feld auf, von psychologisch orientierter Grundlagenforschung über soziologische Fragestellungen bis hin zur Unterrichtsforschung. Nun soll im Folgenden kein Forschungsprogramm entworfen werden. Anspruch dieses Abschnittes ist es vielmehr, exemplarisch einige der wenigen empirischen Arbeiten vorzustellen und dabei die Bereiche etwas schärfer zu konturieren, in denen empirische Studien sinnvollerweise zu verorten wären.

3.1 Musikbezogene Fähigkeiten, Fertigkeiten und Interessen

Noch im Jahr 2001 findet sich die Kritik, dass das musikbezogenen Handeln und die musikalischen Interessen von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund kaum erforscht seien (Merkt 2001). Dass ein Interesse an den musikalischen Erfahrungen, Fähigkeiten und Interessen von Schülern mit (aber natürlich auch ohne) Migrationshintergrund besteht, liegt auf der Hand, gerade angesichts der Subjektorientierung und der Zielsetzungen der Interkulturellen Musikpädagogik. Ist es der Anspruch eines interkulturell orientierten Unterrichts, bei den Musikkulturen der Schüler anzusetzen, so sollten diese zunächst einmal bekannt sein, bevor entsprechende Unterrichtskonzepte entworfen werden können. Gleichmaßen interessant wären empirische Ergebnisse für die Überprüfung von Unterrichtszielen: Wenn ein interkultureller Musikunterricht tatsächlich offener und toleranter gegenüber „fremder“ Musik macht, dann sollten diese Einstellungsänderungen auch in irgendeiner Form nachweisbar sein.²⁵

Betrachtet man jedoch die Forschungssituation über zehn Jahre später, so hat sich nur wenig geändert. In Deutschland wurden bislang lediglich erste explorative Studien vorgelegt, die sich hauptsächlich mit dem Thema „Musikpräferenzen“ beschäftigen.²⁶ So auch die Studie von Ott (2006), der gemeinsam mit Studierenden die „Musikinteressen von Immigrantenkindern“ ($n = 26$) in siebten und achten Klassen an Kölner Schulen untersucht. Mittels der Auswertung von Leitfaden-Interviews kommt die Forschergruppe zu dem Ergebnis, dass Popmusik aus dem Herkunftsland der Familie eindeutig am meisten präferiert wird, knapp gefolgt von westlicher Popmusik.

Bereits etwas älter ist eine Untersuchung von Noraldine Bailer und Kollegen (1994), die nach den „kulturellen Verhaltensweisen von jugendlichen Migranten in Wien“ fragt. Ein wichtiger Untersuchungsbereich sind auch hier die Musikpräferenzen der Jugendlichen ($n = 77$). Auf Basis eines quantitativen Forschungsinstruments wurden hier verbale Präferenzen mittels einer 5-stufigen Ratingskala abgefragt (1 = gefällt mir sehr, 5 = gefällt mir überhaupt nicht). Betrachtet man die Mittelwerte der Präferenzurteile, so ergibt sich folgendes Bild (Bailer et al. 1994, S. 38ff.): 1. Hip-Hop/Rap (1,6), 2. Dancefloor/Techno (2), 3. Rock-Popmusik aus der Heimat (2,3), 4. Popmusik/Hitparade (Mainstream) (2,5), 5. Volksmusik aus der Heimat (3). 6. Oldies (3,1), 7. New Wave/Punk (3,2), 8. Heavy Metal (3,7), 9. Jazz (3,8), 10. Austropop (3,8), 11. Klassische Musik (4,2), 12. österreichische Volksmusik (4,4). Auch hier zeigt sich, dass die Musik aus dem Herkunftsland eine bedeutsame Rolle zu spielen scheint.

²⁵ Interessant könnte in diesem Zusammenhang das Konstrukt der „Offenohrigkeit“ sein (erstmalig diskutiert bei Hargreaves 1982), das gerade in jüngster Vergangenheit vermehrt im Fokus empirischer Studien steht (z. B. Gembris & Schellberg 2007). Zunächst wurde davon ausgegangen, dass durch die Erhebung von Präferenzurteilen auf die Offenheit, Aufgeschlossenheit und Neugier gegenüber fremder Musik geschlossen werden könnte. Seit geraumer Zeit wird dieser methodische Ansatz jedoch vonseiten der Musikpsychologie stark bezweifelt, denn „es macht offensichtlich einen Unterschied, ob mir ein Musikstück gefällt, oder ob ich die Neugier habe, mich damit auseinander zu setzen, selbst bzw. gerade, wenn es mir nicht unmittelbar gefällt. Hargreaves ‚Open-Earedness‘ müsste sich daher nicht im Gefallen, sondern in der Bereitschaft zeigen, sich Musik jeglicher Art freiwillig und selbstbestimmt über einen längeren Zeitraum anzuhören“ (Louven & Ritter 2011, S. 1f.). Studiendesigns, die diesen Überlegungen Rechnung tragen, sind momentan in der Erprobungsphase (z. B. Louven & Ritter 2011).

²⁶ Die im Folgenden referierten Studien haben bei der Untersuchung der Musikpräferenzen immer einen besonderen Fokus auf dem Migrationshintergrund der untersuchten Personen. Weitaus größer ist die Anzahl der Studien ohne eine solche spezielle Schwerpunktsetzung (im Überblick z. B. Gembris 2005).

Bei beiden Studien ließen sich nun verschiedene methodologische Aspekte kritisieren (Stichprobenziehung, Konstruktion der Instrumente, Analyseverfahren etc.). Die Autoren sind sich dessen durchaus bewusst und beanspruchen mit ihren Arbeiten lediglich erste Zugänge in ein noch offenes Feld zu schaffen (z. B. Bailer 1992, S. 28). Bei einer genaueren Betrachtung werden aber verschiedene Punkte deutlich, die bei weiterführenden Forschungen beachtet werden sollten: (1) Beide Studien nehmen ausschließlich Jugendliche mit Migrationshintergrund in den Blick. Um jedoch die Besonderheiten und den genauen Einfluss des Migrationshintergrundes herausarbeiten zu können, wäre einerseits der Einbezug von verschiedenen Hintergrundvariablen erforderlich und andererseits die Aufnahme von Jugendlichen ohne Migrationshintergrund in die Stichprobe. (2) Des Weiteren wäre eine differenziertere Erfassung von „Musik aus der Heimat“ wünschenswert. Inwieweit die Berücksichtigung dieser Punkte tatsächlich einen Erkenntnismehrwert bringen könnte, lässt sich anhand einer norwegischen Studie verdeutlichen.

Tormod Øia befragte im Rahmen einer Teilstudie von „Ung i Oslo 1996“²⁷ ca. 11.000 Schüler im Alter zwischen 13 und 19 Jahren, wobei in dieser Stichprobe auch ca. 2.000 Jugendliche mit Migrationshintergrund vertreten waren. Erfasst wurden die Musikpräferenzen der Jugendlichen wiederum mittels 5-stufiger Ratingskalen. Als Bewertungsgrundlage diente eine Liste mit über 30 Genres, die insbesondere auch spezifische Genres der größten Einwanderergruppen berücksichtigte.²⁸ Ein wichtiges Ergebnis der Studie ist zunächst, dass grundsätzlich eine sehr große Einigkeit unter den Jugendlichen hinsichtlich präferierter, aber auch abgelehnter Musik herrscht – und dies unabhängig vom Migrationshintergrund (Øia 2003, S. 313). Sehr deutliche und statistisch durchweg signifikante Unterschiede ergeben sich jedoch bei ethnisch geprägter Musik (afrikanische/lateinamerikanische Musik, pakistanische/indische Musik, arabische Musik, asiatische Musik, iranische Musik), die von Jugendlichen mit Migrationshintergrund stärker präferiert wird. Wenngleich „black music“ (v. a. Hip-Hop/Rap und Soul/Funk) bei allen Jugendlichen relativ hoch im Kurs steht, so sind diese Genres bei Jugendlichen mit Migrationshintergrund noch deutlich beliebter. Der Autor erklärt dies mit der Konnotation dieser Genres als Musik einer Minderheit oder Unterschicht (z. B. „Ghetto-Rap“). Ein interessantes Detail ist außerdem in Bezug auf religiöse Musik festzustellen, diese ist bei pakistanischen Jugendlichen deutlich beliebter als bei allen anderen Gruppen. Besonders aufschlussreich sind auch die Ergebnisse einer Faktorenanalyse, bei der u. a. ein Faktor „ethnische Musik“ extrahiert werden konnte (Øia 2003, S. 315f.).²⁹ Jugendliche, die eine bestimmte ethnisch geprägte Musik präferieren, mögen tendenziell auch andere ethnische Musiken.

Überaus interessant ist in diesem thematischen Zusammenhang die Studie von Maria Wurm, die türkische Migranten zwischen 16 und 28 Jahren mit Hilfe von Leitfaden-Interviews u. a. nach ihren Musikinteressen befragte und insbesondere untersuchte, warum genau die „Musik aus der Heimat“ bei türkischen Migranten so beliebt ist und welche Funktion das Hören dieser Musik erfüllt. Als ein zentrales Ergebnis hält Wurm fest, dass

²⁷ Übersetzung: „Jung in Oslo 1996“; diese Jugendstudie ist konzeptionell den deutschen Shell-Studien sehr ähnlich.

²⁸ Die beiden größten Einwanderergruppen in Norwegen kommen aus Pakistan und Indien.

²⁹ Auf diesen Faktor laden die folgenden Genres: iranische Musik, arabische Musik, pakistanische/indische Musik, ost-asiatische Musik, Welt-Musik/afrikanische/latein-amerikanische Musik.

„die türkische Musik Gegenstand und Katalysator einer erheblichen emotionalen Anbindung an die Türkei [ist], die zu Deutschland aufzubauen den türkischen Jugendlichen verwehrt bleibt. Durch die Nutzung türkischer Musik kann dieser Anbindung an die türkische Herkunft distinktiv Rechnung getragen werden. Dabei sind die türkische Popmusik und die Volksmusik gemeinhin positiv und emotional intensiver konnotiert als anderssprachige Musik.“ (Wurm 2006, S. 230)³⁰

Nimmt man die hier referierten Studien zum Bereich Musikpräferenzen zusammenfassend in den Blick, so ergibt sich ein nicht durchweg konsistentes Bild. Worauf dies zurückzuführen sein könnte, ist letztlich kaum zu beantworten, da ein direkter Vergleich der Studien streng genommen nicht möglich ist, zu unterschiedlich sind die Stichproben (insbesondere hinsichtlich Stichprobengröße, Alter der befragten Personen sowie deren Migrationshintergrund), zu heterogen ist aber auch die methodische Qualität der Studien. Trotzdem deuten sich zumindest zwei Tendenzen an: (1) Jugendliche mit Migrationshintergrund scheinen grundsätzlich sehr ähnliche Musikpräferenzen zu haben wie alle anderen Jugendlichen; ganz oben auf der Beliebtheitskala stehen die üblichen anglo-amerikanisch geprägten Genres wie Hip-Hop, Rock, Pop etc. (2) Darüber hinaus gibt es aber für Migrant*innenjugendliche auch spezifische Präferenzmuster, die sich auf Musiken aus dem Herkunftskontext beziehen. Dass hierbei vermutlich „kulturelle Artikulation“ und Identitätsbildung eine wichtige Rolle spielen (Wurm 2006), erscheint plausibel, ist bislang aber empirisch erst ansatzweise untersucht.

Über die Untersuchung des rezeptiven Umgangs mit Musik hinaus versuchen Bailer et al. auch einen ersten Zugriff auf die produktiven und reproduktiven musikalischen Erfahrungen von Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Als Referenz dient hierfür eine repräsentative österreichische Studie (Österreichisches Gallup-Institut 1993), nach der 21% der österreichischen Jugendlichen aktiv musizieren. Die von Bailer et al. untersuchten Migrant*innenjugendlichen musizieren hingegen nur zu 10,4%. Inwiefern es sich hier um einen tatsächlich aussagekräftigen Unterschied handelt, kann auf Basis der verwendeten Stichprobe nicht beurteilt werden. Interessant sind trotzdem die ergänzend zum Fragebogen durchgeführten Einzel- und Gruppeninterviews, in denen nach Gründen für die geringe musikalische Aktivität gesucht wird. Im Ergebnis konnten drei Begründungsmuster identifiziert werden: (1) Das Erlernen eines Instruments gehört nicht zum Selbstverständnis der Unterschicht, der die Jugendlichen nach eigenen Angaben größtenteils angehören, (2) die Finanzierung von Unterricht und Instrumenten ist problematisch, (3) die Rahmenbedingungen lassen ein aktives Musizieren oft nicht zu (z. B. fehlender Proberaum). Bailer et al. kommentieren diese Befunde wie folgt:

„Es wäre weiters zu untersuchen, warum das Bedürfnis nach musikalischer Selbsttätigkeit bei den ‚Gastarbeiter‘-Jugendlichen kaum oder nur unzureichend vorhanden ist, ob spezifische Faktoren (...) es behindern, ob bloß unzureichende Rahmenbedingungen (beengte Wohnsituation etc.) im Wege stehen, oder ob kulturspezifische Eigenheiten die musikalische Selbsttätigkeit einschränken. Für die Musikpädagogik – und in weiterer Folge für kulturpolitisches Handeln – wäre es von Interesse, diese

³⁰ Ott (2008, 2012) gibt weiterführende und zusammenfassende Informationen zu der Studie von Wurm, sodass an dieser Stelle darauf verzichtet wird.

Faktoren herauszufiltern, um zu erkennen, ob es sich um milieu- oder spezifisch ethnische kulturelle Orientierungen handelt.“ (Bailer et al. 1994, S. 21)

Während Bailer et al. nach den „kulturspezifischen Eigenheiten“ der Jugendlichen fragen, wäre gleichfalls nach den kulturspezifischen Eigenheiten des Ausbildungssystems zu fragen, also ob nicht beispielsweise ein fehlendes Angebot für eine eventuell vorhandene musikpraktische Passivität bei Migrantenjugendlichen verantwortlich ist. Oder allgemeiner formuliert: Wie interkulturell sind eigentlich Musikschulen, Gesangsvereine, Musikvereine etc.?

In Deutschland wurde dieser Fragestellung im Rahmen zweier Studien nachgegangen, die in Niedersachsen (Fried & Koch 1999, $n = 64$ Musikschulen, standardisierter Fragebogen) und in den Hauptstädten der deutschen Bundesländer (Kloth 2008, $n = 27$ Musikschulen; Leitfaden-Interviews mit Personen aus der Musikschulleitung) durchgeführt wurden. Befragt wurden jeweils städtische Musikschulen bezüglich ihrer interkulturellen Arbeit. Insgesamt lässt sich festhalten, dass Migranten als Schüler kaum und als Lehrer quasi gar nicht an Musikschulen anzutreffen waren. Außerdem gab nur eine kleine Anzahl der Musikschulen an, dass sie interkulturelle Angebote im Programm haben. Insbesondere migrantenspezifische Unterrichtsangebote (z. B. Saz-Unterricht) waren dabei kaum vertreten. Hinsichtlich der Frage, warum die interkulturelle Arbeit an den Musikschulen so wenig Raum einnimmt, identifizieren die Autoren verschiedene Argumente bei den Verantwortlichen: (1) die künstlerische und pädagogische Qualifikation von Lehrkräften für „ausländische“ Musik(instrumente) sei schwer sicherzustellen, (2) das „Konkurrenzangebot“ von Kulturvereinen sei oftmals günstiger und auch an Wochenenden zugänglich, (3) die Community der ausländischen Musiker wird z. T. als „in sich geschlossen“ und wenig kooperativ wahrgenommen (Kloth 2008, S. 200). Anzumerken ist, dass beide Studien ausschließlich „deutsche“ Musikschulen in kommunaler Trägerschaft befragt haben. Dass es darüber hinaus ein breites Angebot beispielsweise vonseiten der verschiedenen Kultur- und Migrantenvereine gibt, an dem viele Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund teilnehmen, ist anzunehmen; belastbares und umfassenderes Datenmaterial gibt es zu diesem Kontext bislang jedoch nicht.³¹ Zusammenfassend ergibt sich einerseits die Feststellung, dass ein Großteil der deutschen Musikschulen bislang relativ unbeeinflusst von der multikulturellen Verfasstheit der deutschen Gesellschaft zu sein scheint.³² Andererseits kann auf Basis der angeführten Studien jedoch nicht die Frage beantwortet werden, inwieweit Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund tatsächlich musikpraktisch eher passiv sind. Hilfreich ist hierfür ein Blick in die MUKUS-Studie (Lehmann-Wermser et al. 2010), die einen sehr breiten und über die Musikschulen weit hinausgehenden Ansatz verfolgt.

³¹ Für einzelne Migrantengruppen und regionale Kontexte liegen jedoch Untersuchungen vor. Zu nennen ist hierbei insbesondere die umfangreiche Studie von Greve (2003).

³² Eine Ausnahme, auf die an dieser Stelle unbedingt hinzuweisen ist, stellt das Programm „Jedem Kind ein Instrument“ (JeKi) dar, das aktuell allein im Ruhrgebiet an 56 Musikschulen und 659 kooperierenden Grundschulen durchgeführt wird (JeKi-Initiativen gibt es außerdem in Hamburg, Hessen und Sachsen). Unter den 16 Instrumenten, die von den Schülern gewählt werden können, befindet sich auch die türkische Langhalslaute Bağlama (siehe: <http://www.jedemkind.de/programm/informationen/grundlagen.php>). JeKi ist für vorliegenden Zusammenhang auch deshalb interessant, weil das Programm explizit interkulturelle Zielsetzungen enthält und in naher Zukunft hierzu auch Forschungsergebnisse zu erwarten sind (seit 2009 läuft ein BMBF-finanziertes Forschungsprogramm zu JeKi; siehe: <http://www.jeki-forschungsprogramm.de/>).

Im Rahmen der MUKUS-Studie³³ wurde die musisch-kulturelle Bildung sowohl innerhalb der (Ganztags-)Schule als auch im außerschulischen Kontext untersucht. Während die weiter oben referierten Studien von Fried & Koch und Kloth die Angebotsseite untersuchten, stand im Zentrum von MUKUS das Nutzungsverhalten von Schülern in Bezug auf musisch-kulturelle Angebote. Befragt wurden hierfür 1.670 Schüler der sechsten und siebten Jahrgänge (darunter 16,6% Migranten). Wenngleich sich in Bezug auf einige Details und einzelne Subgruppen (z. B. Schüler der ersten Migrantengeneration) kleinere Unterschiede feststellen lassen, so scheinen sich insgesamt betrachtet Schüler mit und ohne Migrationshintergrund in ihrer Nutzung von musisch-kulturellen Angeboten kaum zu unterscheiden – und dies gilt sowohl für den schulischen als auch den außerschulischen Bereich (Lehmann-Wermser et al. 2010, S. 105-108.):

„Insgesamt kann sowohl für die Teilnahme an musisch-kulturellen Ganztagsangeboten als auch für die Freizeitbeschäftigung in diesem Bereich keine Ungleichverteilung zu Lasten von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund festgestellt werden. Dieser Befund lässt auf ein hohes Integrationsniveau der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund in der MUKUS-Stichprobe schließen.“ (Lehmann-Wermser et al. 2010, S. 108)

3.2 Interkultureller Musikunterricht aus der Sicht von Lehrenden und Schülern

Ein weiterer wichtiger Forschungskontext ist die Untersuchung der Voraussetzungen, der Durchführung und nicht zuletzt der Ergebnisse interkulturellen Musikunterrichts. Jedoch liegen auch für diesen Bereich bislang nur sehr wenige empirische Arbeiten vor.

Susanne Dannhorn befragte 20 Grundschullehrer in Nordrhein-Westfalen mit Hilfe von Leitfaden-Interviews zu ihren Erfahrungen mit interkulturellem Musikunterricht. 19 der 20 Lehrer gaben an, dass Interkulturelle Musikpädagogik im Studium keine Rolle gespielt habe. Auffällig war eine recht hohe Unzufriedenheit mit der Materiallage zur Interkulturellen Musikpädagogik und die übereinstimmende Motivation, interkulturell zu unterrichten aufgrund der Anwesenheit von Schülern mit Migrationshintergrund – das Interesse an fremden Musikkulturen war demgegenüber nachgeordnet. Auch hinsichtlich der Ziele waren sich die Lehrer sehr einig: Fast alle nannten den Aufbau von Toleranz und Verständnis für andere Kulturen. In Bezug auf das konkrete Unterrichtsgeschehen sind noch zwei weitere Befunde interessant: (1) Viele Lehrer gaben an, dass sich die ausländischen Schüler durch die Thematisierung „ihrer“ Musik aufgewertet und „für voll genommen“ fühlten: „Sonst heißt es immer, auch von den Eltern: ‚die Ausländer sind benachteiligt‘ und und und. Und dann kommen sie in die Schule und da wird dann gesagt: ‚Komm, zeig doch mal, wie Du das machst zu Deiner Musik‘, und da stehen sie dann natürlich im Mittelpunkt (...) da kommen schon tolle Sachen“ (Dannhorn 1996, S. 149). (2) Darüber hinaus seien aber auch die Schüler ohne Migrationshintergrund sehr interessiert an der „fremden“ Musik.

³³ MUKUS = Studie zur musisch-kulturellen Bildung in der Ganztagschule; die Studie ist relativ umfangreich und komplex, wobei darauf hinzuweisen ist, dass interkulturelle Fragestellungen nur am Rande behandelt werden, da es sich nicht um eine genuin interkulturelle Studie handelt.

In eine ähnliche Richtung gehen auch Ergebnisse der bereits erwähnten Studie von Ott. In den Interviews stellte sich heraus, dass sich die SchülerInnen teilweise mit ihrem Herkunftsland verbundener als mit Deutschland fühlen und sie gerne „ihre“ Musik in den Unterricht mitbringen würden, jedoch Befürchtungen haben bezüglich der Reaktion der Mitschüler (Ott 2006, S. 370). Zusammenfassend halten die Interviewer fest: „Das große Interesse an der Musik der Herkunftskultur und das Bedürfnis nach ihrer Thematisierung hat sich in unserer Studie klar herauskristallisiert“ (Ott 2006, S. 371).

In klarem Gegensatz dazu stehen Befunde von Bailer et al., die im Rahmen des Musikunterrichts Gruppendiskussionen durchgeführt haben und dabei zu dem Ergebnis kommen, dass die Migrant*innenjugendlichen überhaupt nicht daran interessiert sind, dass „ihre“ Musik im Unterricht thematisiert wird:

„Die ausländischen Schüler gaben fast durchwegs an, gar nicht zu wollen, dass die Musik ihrer Heimat zum Thema des Unterrichts gemacht werde. Manche von ihnen gaben zu, dass sie sich für ‚ihre Musik‘ sogar ‚genieren‘ würden. (...) Aus den Antworten konnten keine Hinweise auf spezielle interkulturelle Auseinandersetzungen – die Musik betreffend – gewonnen werden. Deutlich wurde vielmehr, dass seitens der ‚Gastarbeiter‘-Kinder – zumindest vordergründig – kein Wunsch bzw. keine Forderung nach Einbeziehung ihrer Musikkultur in den Unterricht besteht.“ (Bailer et al. 1992, S. 32)

Nun könnte man natürlich spekulieren, worauf diese konträren Ergebnisse zurückzuführen sind. Wichtiger ist jedoch die Erkenntnis, dass es differenzierterer und umfassenderer Studien bedarf, um solche Fragestellungen empirisch valide beantworten zu können.

3.3 Unterrichtsforschung und Lehr-/Lernforschung

Genuine Unterrichts- bzw. Lehr-/Lernforschung wurde in Deutschland bislang in Bezug auf interkulturellen Musikunterricht nicht betrieben. Wenngleich die jeweiligen Kontexte nur bedingt vergleichbar sind, so ist trotzdem ein Blick ins Ausland interessant, wo mittlerweile einige Studien auf diesem Gebiet vorgelegt wurden.³⁴

Kay Edwards fragt zunächst ganz grundlegend nach den Effekten von interkulturellem Musikunterricht: „Multicultural music instruction in the elementary school. What can be achieved?“. Um herauszufinden, welche Lernerfolge interkultureller Musikunterricht zeitigen kann, untersuchte Edwards fünf Grundschulklassen im US-Bundesstaat Arizona. Vier Klassen ($n = 90$) erhielten verschiedene Formen von interkulturellem Musikunterricht, eine Klasse ($n = 20$) „normalen“ Musikunterricht (jeweils 12 x 30 Minuten). Im Anschluss an die gesamte Unterrichtseinheit wurden die Schüler gebeten, Kurzaufsätze (10 Minuten) zu ihrem Lernerfolg zu schreiben. Die sich anschließende qualitative Datenanalyse nutzte Edwards für die Formulierung ei-

³⁴ Überblicksdarstellungen über US-amerikanische Studien finden sich u. a. bei Abril (2006) und bei Kertz-Welzel (2007). Wenngleich hier mittlerweile eine kleinere Anzahl an Studien vorliegt, so überwiegen doch auch dort nach wie vor die Desiderata: „Significant gaps in evidence-based research on multicultural music instruction remain, with only a handful of studies systematically investigating its effects on children’s learning“ (Abril 2006, S. 30).

nes theoretischen Modells mit „four levels of cultural perception and achievement“ (Edwards 1998, S. 77): Ebene 1 ist hauptsächlich durch den Erwerb von basalem Wissen und musikalischen Fähigkeiten/Fertigkeiten (skills) gekennzeichnet; die Bewusstheit (cultural awareness) für kulturelle Besonderheiten und Gemeinsamkeiten charakterisiert Ebene 2 und geht einher mit einer Verringerung von Vorurteilen. Auf Ebene 3 sind diese noch weniger vorhanden und Edwards spricht nun von „kultureller Sensibilität“ (cultural sensitivity). Auf der letzten Ebene sind dann schließlich jegliche Vorurteile durch eine „kulturelle Wertschätzung“ (cultural valuing) ersetzt. Während also auf der einen Seite Wissen sowie Fähigkeiten und Fertigkeiten als mögliche Lernergebnisse unterschieden werden können, scheinen auf der anderen Seite auch Einstellungen und insbesondere Vorurteile eine wichtige Rolle zu spielen.

Inwiefern interkultureller Musikunterricht tatsächlich die Einstellung von Schülern gegenüber fremden Kulturen beeinflussen kann, wurde in verschiedenen Studien untersucht. Ruth de Cesare legte hierzu 1972 eine der ersten empirischen Arbeiten vor. Konkret ging es um die Fragestellung, welche Auswirkung die Behandlung von japanischen Liedern auf die Einstellungen (attitudes) von US-amerikanischen Schülern zu japanischer Musik/Kultur hat. Die experimentelle Studie mit 9- und 10-jährigen Grundschulern (Klassenstufe vier) erbrachte vor allem zwei Ergebnisse: (1) Die Einstellung der Schüler, die der japanischen Kultur ohnehin schon positiv gegenüber standen, wurde noch verstärkt. (2) Die Schüler, die vor dem Unterrichtsversuch negativ eingestellt waren, änderten ihre Einstellung hingegen nicht. Die Veränderbarkeit von Einstellungen scheint demgemäß von der ursprünglichen Ausprägung abhängig zu sein (de Cesare 1972).

In einer portugiesischen Studie untersuchten Maria do Rosário Sousa und Kollegen ebenfalls Einstellungsänderungen, nun jedoch „ethnic attitudes“. Die zugrundeliegende Hypothese lautete, dass durch die Beschäftigung mit Musik aus Kap Verde Vorurteile bei Schülern gegenüber dunkelhäutigen Menschen verringert werden können. In einem quasi-experimentellen Prä-/Posttest-Design wurden (hellhäutige) portugiesische Schüler (Alter: 7-10 Jahre) zufällig auf zwei Gruppen verteilt. Die Experimentalgruppe ($n = 97$) erhielt 18 x 60 Minuten „cross-cultural“-Musikunterricht, der sich in vergleichender Perspektive mit Musik aus Kap Verde und Portugal beschäftigte. Die Kontrollgruppe ($n = 96$) erhielt in gleichem Ausmaß „normalen“ Musikunterricht. Vor und nach der Unterrichtsreihe wurde der „Preschool Racial Attitude Measure II“ zur Messung der Vorurteile gegenüber dunkelhäutigen Menschen eingesetzt. Die durchgeführten Analysen bestätigten die Hypothese und zeigten eine Verringerung der Vorurteile in der Experimentalgruppe, während für die Kontrollgruppe konstante Messungen vorlagen. Ein sehr interessantes Detail ergab sich bei einer genaueren Analyse der Experimentalgruppe: Bei den 7- bis 8-Jährigen dieser Gruppe gab es ebenfalls keine Veränderung, sehr starke Veränderungen jedoch bei den 9- bis 10-Jährigen. Die Autoren beschließen ihre Studie daher mit der Frage, ob die Wirkungen von interkulturellem Musikunterricht an ein gewisses Mindestalter gebunden sein könnten (Sousa et al. 2005).

Naheliegender ist nicht nur die Frage, welche Einstellungen und Kompetenzen ein interkulturell orientierter Unterricht bei den Schülern aufbauen, entwickeln oder verändern kann, sondern auch, wie genau das durch Unterricht geschehen soll. Unterrichtsmethoden und -konzepte wurden entsprechend in verschiedenen Studien evaluiert (z. B. Abril 2006; Edwards 1998; Shehan 1984). Zusammenfassend deutet sich an, dass interkultureller Musikunterricht vor allem dann die gewünschten Lernergebnis-

se erzielen kann, „wenn ein handlungsorientierter Zugang zu Musik ermöglicht wird, der die verschiedensten, vor allem aktiven Umgangsformen mit Musik umfasst“ (Kertz-Welzel 2007, 79). Dieser Zugang kann beispielsweise gelingen über das Spielen von kulturspezifischen Instrumenten, durch die Vermittlung des soziokulturellen Kontextes und auch durch Unterricht eines Vertreters der entsprechenden Kultur (vgl. Kertz-Welzel 2007, S. 79).

Dieser kurze Überblick³⁵ über ausgewählte empirische Studien zur Interkulturellen Musikpädagogik zeigt einerseits, dass viele Fragestellungen erst ansatzweise bearbeitet wurden, andererseits aber bereits ein sehr breites Spektrum von möglichen Forschungsansätzen und -themen sichtbar wird. Für zukünftige Forschungsarbeiten wäre vor allem in methodischer Hinsicht ein Anschluss an den internationalen „State of the Art“ wünschenswert. Dies betrifft grundsätzliche Designaspekte wie die Auswahl der Stichproben, aber auch die eingesetzten Erhebungs- und Analysemethoden. Erst auf Basis methodisch einwandfreier und vergleichbarer Studien wird es dann auch möglich sein, sich widersprechende oder einander bestätigende Forschungsergebnisse richtig einordnen zu können. Ein weiteres Problem besteht darin, dass viele Studien noch explorativen Charakter haben und dabei eine eher lose Theorieanbindung aufweisen. Auch hier wäre eine Orientierung an fachinternen aber auch -externen Diskursen hilfreich, in denen seit längerem Konstrukte wie beispielsweise „Transkulturalität“ (z. B. Welsch 1994; Schütz 1998), „Transdifferenz“ (z. B. Allolio-Näcke & Kalscheuer 2008) oder „interkulturelle Kompetenz“ (z. B. Hu & Byram 2009) diskutiert werden. Sie wären für die empirische Forschung fruchtbar zu machen. Mit einer engeren Anbindung an die vorhandenen Theoriediskurse wäre auch die Hoffnung verbunden, dass empirische Studien zukünftig noch differenzierter mit den zu erforschenden Gegenständen umgehen. Im Lichte der Migrationsforschung und aktueller kulturtheoretischer Überlegungen ist es schlicht nicht mehr möglich von „den Migranten“, „den Schülern mit türkischem Migrationshintergrund“ oder „der afrikanischen Musik“ zu sprechen. Entsprechend müssten diese Erkenntnisse beispielsweise bei der Stichprobenziehung, aber auch bei der Konstruktion der Forschungsinstrumente berücksichtigt werden. Dass dies nicht immer einfach ist, wird schnell deutlich, wenn z. B. ein Erhebungsinstrument konstruiert werden soll, das für den Einsatz in kulturell sehr heterogenen Kontexten vorgesehen ist und hierbei für die zu befragenden Personen gleichermaßen gut „funktionieren“ muss. Nichtsdestoweniger ist die Gegenstandsangemessenheit (oder: „kulturelle Sensibilität“) eine unbedingt anzunehmende Herausforderung für empirische Forschung im Kontext der Interkulturellen Musikpädagogik:

„research is made culturally sensitive through a continuing and open-ended series of substantive and methodological insertions and adaptations designed to mesh the process of inquiry with the cultural characteristics of the group being studied. [...]

³⁵ Es sei darauf hingewiesen, dass es sich hier um keine umfassende oder gar vollständige Darstellung handelt. Weitere musikpädagogische (oder zumindest entsprechend motivierte) Studien sind z. B. auf den Internetseiten von Thomas Ott zu finden (<http://www.thomasottpages.de>). Darüber hinaus sind aber auch empirische Forschungen aus angrenzenden Disziplinen von Interesse, die an dieser Stelle nicht angemessen berücksichtigt werden konnten, so beispielsweise aus der Ethnologie und Musikethnologie (z. B. Greve 2003), der Medien- und Freizeitforschung (z. B. Granato 2002), Migrationsforschung (z. B. Boos-Nünning & Karakaşoğlu 2006), nicht zuletzt aber auch aus anderen Fachdidaktiken (z. B. Hu & Byram 2009).

The insertions and adaptations span the entire research process, from the pretesting and planning of the study, to the collection of data and translation of instruments, to the instrumentation of measures, and to the analysis and interpretation of the data.” (Rogler 1989, S. 296)

4. Diskussion und Ausblick

Die Interkulturelle Musikpädagogik entstand in der Bundesrepublik zunächst als Reaktion auf die Arbeitsmigration der 1960er Jahre, entwickelte sich später aber zu einem allgemeineren Ansatz, der sich mit jeglicher Art von „fremder“ Musik(kultur) auseinandersetzt und sich an alle Schüler richtet. Von Anfang an lag der Schwerpunkt der Interkulturellen Musikpädagogik auf der Entwicklung von Unterrichtsmaterialien und musikdidaktischen Konzepten.

Ein Problem der verschiedenen Konzepte, aber auch der Interkulturellen Musikpädagogik insgesamt ist die über weite Strecken fehlende empirische Gründung. Wie in Abschnitt 3 dargestellt, fehlt insbesondere für den deutschsprachigen Kontext eine empirische Unterrichtsforschung, die die Annahmen, Methoden, Inhalte und Ziele der Interkulturellen Musikpädagogik auf eine empirische Basis stellt: Welche Voraussetzungen, welche Bedürfnisse und Wünsche haben Schüler im interkulturellen Musikunterricht? Werden die durch die Interkulturelle Musikpädagogik formulierten Unterrichtsziele überhaupt erreicht? Welche Konzepte, welche Methoden sind hierbei besonders hilfreich? Auf diese und viele weitere Fragen gibt es bislang keine empirisch gestützten Antworten. Jedoch liegen hierfür international sowie in Nachbardisziplinen durchaus anschlussfähige Studien vor, die von der Musikpädagogik genutzt werden könnten.

Mindestens ebenso problematisch wie die fehlende empirische Forschung ist auch die theoretische Verankerung der Interkulturellen Musikpädagogik. Merkt (1993, 2004) rechtfertigt das Fehlen von umfassenderen theoretischen Überlegungen für die Anfangsjahre noch mit dem akuten Handlungsbedarf, auf den möglichst schnell mit unterrichtspraktischen Lösungen reagiert werden musste. Doch auch über zwei Jahrzehnte später konstatiert Vogt, dass die durchaus begrüßenswerte Etablierung der Interkulturellen Musikpädagogik als Facette des Musikpädagogik

„nun leider nicht mit einer entsprechenden Erweiterung der musikpädagogischen Theoriebildung [korrespondiert]. Vielmehr lässt sich hier so etwas wie 'pedagogical correctness' beobachten, durch die eine gehaltvolle Diskussion geradezu verhindert wird“ (Vogt 2004, S. 305).³⁶

Tatsächlich ist der theoretische Diskurs zur Interkulturellen Musikpädagogik nach wie vor relativ überschaubar. Eine wichtige Rolle spielt hierbei sicherlich Volker Schütz, der bereits in den 1990er Jahren das Kulturverständnis der Interkulturellen Musikpädagogik kritisch hinterfragt hat und dem das Verdienst zukommt, den Transkulturalitätsbegriff in den musikpädagogischen Diskurs eingeführt zu haben (z. B. Schütz 1998) – ein Kulturverständnis, das in der Folge sehr breit und positiv in der Interkul-

³⁶ Vgl. auch die kritischen Ausführungen zum Verhältnis Theorie/Interkulturelle Musikpädagogik bei Kruse 2005 und Stroh 2001).

turellen Musikpädagogik rezipiert und verwendet wurde. Insbesondere für die jüngste Vergangenheit sind weitere Veröffentlichungen zu verzeichnen, die sich ebenfalls mit kulturtheoretischen Fragestellungen auseinandersetzen (v. a. Barth 2008, Cvetko 2008, Hammel 2007, Krause 2007). Die Beschäftigung mit dem Kulturbegriff ist zweifelsohne das zentrale Thema des Theoriediskurses zur Interkulturellen Musikpädagogik. Darüber hinaus gibt es aber auch Autoren, die sich noch grundsätzlicheren Aspekten zuwenden wie beispielsweise der Frage nach dem Verhältnis von ästhetischer Erfahrung und Interkultureller Musikpädagogik bzw. dem Verhältnis von musikalischer Bildung und Interkultureller Musikpädagogik (Schütz 1997, Vogt 2004). Es wäre wünschenswert, dass sich der in den letzten Jahren abzeichnende Diskurs zu den theoretischen Grundlagen der Interkulturellen Musikpädagogik etabliert und ausweitet. Gleichmaßen ist zu hoffen, dass dieser nicht nur als eigenständiger Theoriediskurs geführt wird, sondern zunehmend auch Berücksichtigung bei der konzeptuellen Weiterentwicklung der Interkulturellen Musikpädagogik findet.

Dass die Verknüpfung von empirischen, theoretischen und konzeptionellen Arbeiten grundsätzlich möglich und sinnvoll ist, zeigt ein Blick auf die Interkulturelle Pädagogik (z. B. Auernheimer 2007) aber auch auf internationale Entwicklungen der Interkulturellen Musikpädagogik (z. B. Volk 1998). Es wäre dies vielleicht eine der wichtigsten Aufgaben der Interkulturellen Musikpädagogik in den kommenden Jahren: den Anschluss an fachlich angrenzende und internationale Diskurse herzustellen.³⁷

³⁷ Insbesondere die Berücksichtigung der Diskurse in Ländern mit einer längeren Geschichte von Einwanderung und Multikulturalität wäre naheliegend (z. B. Australien, Frankreich, Großbritannien, Kanada, USA). Bislang liegen hierfür jedoch nur sehr wenige und in der Regel ausschließlich auf die USA bezogene musikpädagogische Arbeiten vor (z. B. Kertz-Welzel 2007).

Literatur

- Abril, Carlos R. (2006). Learning outcomes of two approaches to multicultural music education. *International Journal of Music Education*, 24 (1), 30-42.
- Allolio-Näcke, Lars & Kalscheuer, Britta (Hrsg.) (2008). *Kulturelle Differenzen begreifen. Das Konzept der Transdifferenz aus interdisziplinärer Sicht*. Frankfurt: Campus.
- Arbeitsstelle Interkulturelle Konflikte und gesellschaftliche Integration (Hrsg.) (2005). *Migrationshintergrund von Kindern und Jugendlichen: Wege zur Weiterentwicklung der amtlichen Statistik*. Bildungsforschung: Bd. 14. Bonn: BMBF. Verfügbar unter: http://www.bmbf.de/pub/bildungsreform_band_vierzehn.pdf [6.5.2011].
- Auernheimer, Georg (2007). *Einführung in die Interkulturelle Pädagogik* (5., erg. Auflage). Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Bade, Klaus J. & Oltmer, Jochen (2004). *Normalfall Migration*. Zeitbilder: Bd. 15. Bonn: Bundeszentrale für Politische Bildung.
- Bailer, Noraldine (1992). Zwischen „Volksmusik“ und Pop-Musik: Über die Bedeutung von Musik im Leben von „Gastarbeiter“-Kindern in Wien. *Musikerziehung* (10), 27-33.
- Bailer, Noraldine, Emir, Mehmet, Horak, Roman, Huber, Harald, Ratkovic, Vlasta & Smudits, Alfred (1994). *Zwischen zwei Kulturen: Kulturelle Verhaltensweisen von jugendlichen Migranten in Wien, unter besonderer Berücksichtigung der Musik*. Wien: Hochschule für Musik und darstellende Kunst Wien, Abteilung Musikpädagogik.
- Barth, Dorothee (2000). Zum Kulturbegriff in der Interkulturellen Musikpädagogik. In N. Knolle (Hrsg.), *Kultureller Wandel und Musikpädagogik* (Musikpädagogische Forschung 21, S. 27–50). Essen: Die Blaue Eule.
- Barth, Dorothee (2007). Nicht Ethnie, nicht Bildung, sondern Bedeutungszuweisung: Plädoyer für einen bedeutungsorientierten Kulturbegriff. In N. Schläbitz (Hrsg.), *Interkulturalität als Gegenstand der Musikpädagogik* (Musikpädagogische Forschung 28, S. 31–52). Essen: Die Blaue Eule.
- Barth, Dorothee (2008). *Ethnie, Bildung oder Bedeutung? Zum Kulturbegriff in der interkulturell orientierten Musikpädagogik*. Augsburg: Wißner.
- Bender-Szymanski, Dorothea & Hesse, Hermann-Günter (1987). *Migrantenforschung: Eine kritische Analyse deutschsprachiger empirischer Untersuchungen aus psychologischer Sicht*. Studien und Dokumentationen zur vergleichenden Bildungsforschung: Bd. 28. Köln: Böhlau.
- Böhle, Reinhard C. (1993). Aufgaben und Konzepte der Erziehung in einer multikulturellen Gesellschaft. In R. C. Böhle (Hrsg.), *Möglichkeiten der interkulturellen ästhetischen Erziehung in Theorie und Praxis. Beiträge vom 1. Symposium zur Interkulturellen Ästhetischen Erziehung an der Hochschule der Künste Berlin* (S. 13–28). Frankfurt: IKO.

- Böhle, Reinhard C. (1996a). *Interkulturell orientierte Musikdidaktik*. Frankfurt: IKO.
- Böhle, Reinhard C. (1996b). Ziele, Aufgaben und Positionen einer Interkulturellen Musikerziehung. In R. C. Böhle (Hrsg.), *Aspekte und Formen interkultureller Musikerziehung. Beiträge vom 2. Symposium zur Interkulturellen Ästhetischen Erziehung an der Hochschule der Künste Berlin* (S. 23–29). Frankfurt: IKO.
- Boos-Nünning, Ursula & Karakaşoğlu, Yasemin (2006). *Viele Welten leben: Zur Lebenssituation von Mädchen und jungen Frauen mit Migrationshintergrund*. Münster: Waxmann.
- Cesare, Ruth de (1972). *An experimental study of selected ethnocentric attitudinal change among American elementary school children toward the culture of Japan*. Dissertation, New York University.
- Cvetko, Alexander (2008). Musik als Weg zur Humanisierung durch kulturelle Grenzüberschreitung: Johann Gottfried Herders Brückenschlag zwischen Musik, Kultur und Identität. In A. Cvetko & P. Graf (Hrsg.), *Wege interkultureller Wahrnehmung. Grenzüberschreitungen in Pädagogik, Musik und Religion* (S. 97–149). Göttingen: V & R Unipress.
- Dannhorn, Susanne (1996b). Interkulturelle Musikerziehung in NRW: Eine Lehrerbefragung. In R. C. Böhle (Hrsg.), *Aspekte und Formen interkultureller Musikerziehung. Beiträge vom 2. Symposium zur Interkulturellen Ästhetischen Erziehung an der Hochschule der Künste Berlin* (S. 142–157). Frankfurt: IKO.
- Diehm, Isabell & Radtke, Frank-Olaf (1999). *Erziehung und Migration: Eine Einführung*. Grundriß der Pädagogik: Bd. 3. Stuttgart: Kohlhammer.
- Edwards, Kay L. (1998). Multicultural music instruction in the elementary school. What can be achieved? *Bulletin of the Council for Research in Music Education* (138), 62-82.
- Friberg, Detlef (1976). Gemeinsamer Unterricht. In M. Hohmann (Hrsg.), *Unterricht mit ausländischen Kindern* (S. 185–208). Düsseldorf: Schwann.
- Fried, Jochen & Koch, Marianne (1999). *Saz oder Samba – Interkulturelle Arbeit an niedersächsischen Musikschulen: Eine empirische Untersuchung im Rahmen eines Projektvorlaufs zur ‚eine musik lehre‘*, Uni Oldenburg. Verfügbar unter: www.uni-oldenburg.de/musik-for/forschungsbericht/saz_oder_samba.htm [1.5.2011].
- Fuchs, Willi & Gundlach, Peter (Hrsg.) (1980). *Unser Liederbuch für die Grundschule: Schalmel*. Stuttgart: Klett.
- Gembris, Heiner (2005). Musikalische Präferenzen. In R. Oerter, T. H. Stoffer & N. Birbaumer (Hrsg.), *Spezielle Musikpsychologie* (Musikpsychologie Bd. 2, S. 279–342). Göttingen: Hogrefe.
- Gembris, Heiner & Schellberg, Gabriele (2007). Die Offenohrigkeit und ihr Verschwinden bei Kindern im Grundschulalter. In W. Auhagen, C. Bullerjahn & W. Höge (Hrsg.), *Musikpsychologie* (Jahrbuch der Deutschen Gesellschaft für Musikpsychologie 19, S. 71–92). Göttingen: Hogrefe.

- Granato, Mona (2002). Medien und Freizeit bei Kindern türkischer Herkunft. In K.-H. Meier-Braun & M. A. Kilgus (Hrsg.), *Integration durch Politik und Medien?* (SWR Schriftenreihe – Grundlagen 3, S. 49–57). Baden-Baden: Nomos.
- Greve, Martin (2003). *Die Musik der imaginären Türkei: Musik und Musikleben im Kontext der Migration aus der Türkei in Deutschland*. Stuttgart: Metzler.
- Hamburger, Franz, Seus, Lydia & Wolter, Otto (1984). Über die Unmöglichkeit, Politik durch Pädagogik zu ersetzen. In H. M. Griese & M. Brumlik (Hrsg.), *Der Gläserne Fremde. Bilanz und Kritik der Gastarbeiterforschung und Ausländerpädagogik* (S. 59–70). Opladen: Leske + Budrich.
- Hammel, Lina (2007). Der Kulturbegriff im wissenschaftlichen Diskurs und seine Bedeutung für die Musikpädagogik. Versuch eines Literaturberichts. *Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik*, 1-21. Verfügbar unter: <http://home.arcor.de/zfkm/07-hammel1.pdf> [1.5.2011].
- Hargreaves, David J. (1982). The development of aesthetic reactions to music. In: *Psychology of Music* (Special Issue), 51-54.
- Helms, Siegmund (2003). Bibliographie. In M. Kruse (Hrsg.), *Interkultureller Musikunterricht* (Musikpraxis in der Schule 7, S. 131–143). Kassel: Bosse.
- Hu, Adelheid & Byram, Michael (Hrsg.) (2009). *Interkulturelle Kompetenz und fremdsprachliches Lernen. Modelle, Empirie, Evaluation: Intercultural competence and foreign language learning models, empiricism, assessment*. Tübingen: Narr.
- Karakaşoğlu, Yasemin & Wojciechowicz, Anna (2012). Entwicklungslinien und Perspektiven pädagogischer Diskurse interkultureller Bildung. In A. Niessen & A. Lehmann-Wermser (Hrsg.), *Aspekte Interkultureller Musikpädagogik* (Musikpädagogik im Fokus 2, S. 11–24). Augsburg: Wißner.
- Kertz-Welzel, Alexandra (2007). Kann multikultureller Musikunterricht die Gesellschaft verändern? Erfahrungen aus den USA. In N. Schläbitz (Hrsg.), *Interkulturalität als Gegenstand der Musikpädagogik* (Musikpädagogische Forschung 28, S. 69–89). Essen: Die Blaue Eule.
- Klebe, Dorit (1983). *Türkische Volksmusik. Informationen, Beispiele, Anregungen*. Berlin: Pädagogisches Zentrum Berlin.
- Klebe, Dorit (2007). Musikkultur von Migrant*innen türkischer Herkunft in Deutschland im Spannungsfeld zwischen Religion und Antirassismus – Konzeptionen für einen interkulturellen Musikunterricht. In J. Chaciński (Hrsg.), *Pokój jako przedmiot międzykulturowej edukacji artystycznej* (S. 139–151). Słupsk. Verfügbar unter: www.interkulturelle-musikerziehung.de/texte/klebe2007.pdf [1.11.2011].
- Kloth, Andreas (2008). Die institutionelle Integration der deutschen Türken in das Musikerziehungssystem deutscher Musikschulen, Musikhochschulen und Universitäten. In A. C. Lehmann & M. Weber (Hrsg.), *Musizieren innerhalb und außerhalb der Schule* (Musikpädagogische Forschung 29, S. 195–207). Essen: Die Blaue Eule.

- Krause, Martina (2007). Kulturkonstruktion durch Bedeutungskonstruktion? Perspektiven für einen Musikunterricht als Ort der Konstituierung von Kultur. In N. Schläbitz (Hrsg.), *Interkulturalität als Gegenstand der Musikpädagogik* (Musikpädagogische Forschung 28, S. 53–68). Essen: Die Blaue Eule.
- Kruse, Matthias (2005). Interkulturelle Musikpädagogik. In S. Helms, R. Schneider & R. Weber (Hrsg.), *Lexikon der Musikpädagogik*. 4., vollkommen neu bearb. Ausg. (S. 119–120). Kassel: Bosse.
- Lehmann-Wermser, Andreas, Naacke, Susanne, Nonte, Sonja & Ritter, Brigitta (Hrsg.) (2010). *Musisch-kulturelle Bildung an Ganztagschulen: Empirische Befunde, Chancen und Perspektiven*. Weinheim: Juventa.
- Louven, Christoph & Ritter, Aileen. *Hargreaves' „Offenohrigkeit“ – ein neues, software-basiertes Untersuchungsdesign*. Abstract: Vortrag auf der AMPF-Tagung 2011 in Stuttgart.
- Merkt, Irmgard (1983). *Deutsch-türkische Musikpädagogik in der Bundesrepublik: Ein Situationsbericht*. Berlin: Express-Edition.
- Merkt, Irmgard (1993a). Das Eigene und das Fremde – Aspekte interkultureller Musikpädagogik. In R. C. Böhle (Hrsg.), *Möglichkeiten der interkulturellen ästhetischen Erziehung in Theorie und Praxis. Beiträge vom 1. Symposium zur Interkulturellen Ästhetischen Erziehung an der Hochschule der Künste Berlin* (S. 141–151). Frankfurt: IKO.
- Merkt, Irmgard (1993b). Interkulturelle Musikerziehung. *MuU* (22), 4-7.
- Merkt, Irmgard (2001). Musikerziehung interkulturell – Ausländer- und Einwanderungspolitik. *Musik in der Schule* (4), 4-7.
- Merkt, Irmgard (2004). Multikulti und Musikpädagogik: Eine Bestandsaufnahme am Beispiel der Musik der Türkei. In Institut für Neue Musik und Musikerziehung (Hrsg.), *Weltmusik – Musik interkulturell. Schlaglichter, Aufbruch – Umbruch, Zeiten – Räume, Modelle, Nähe – Ferne* (Veröffentlichungen des Instituts für neue Musik und Musikerziehung, Darmstadt 44, S. 328–336). Mainz: Schott.
- Nieke, Wolfgang (2008). *Interkulturelle Erziehung und Bildung: Wertorientierungen im Alltag* (3. aktualisierte Aufl.). Wiesbaden: VS.
- Niessen, Anne & Lehmann-Wermser, Andreas (Hrsg.) (2012). *Aspekte Interkultureller Musikpädagogik*. Musikpädagogik im Fokus: Bd. 2. Augsburg: Wißner.
- Nolte, Eckhard (1982). *Die neuen Curricula, Lehrpläne und Richtlinien für den Musikunterricht an den allgemeinbildenden Schulen in der Bundesrepublik Deutschland und West-Berlin: Einführung und Dokumentation*. Musikpädagogik: Bd. 16. Mainz: Schott.
- Øia, Tormod (2003). *Innvandrerungdom – kultur, identitet og marginalisering*. Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- Österreichisches Gallup-Institut (1993). *Musikland Österreich. Studie im Auftrag der Gesellschaft der Autoren, Komponisten und Musikverleger (AKM)*. Wien: Gallup.

- Ott, Thomas (2005). Konzeptionen, musikpädagogische. In S. Helms, R. Weber & R. Schneider (Hrsg.), *Lexikon der Musikpädagogik* (S. 132–137). Kassel: Bosse.
- Ott, Thomas (2006). Musikinteressen von Immigrantenkindern in Kölner Schulen und ihre Erfahrungen im Musikunterricht. In G. Noll, Probst-Effah, C. Burmeister & A. Reimers (Hrsg.), *Musik als Kunst Wissenschaft Lehre. Festschrift für Wilhelm Schepping zum 75. Geburtstag* (S. 359–374). Münster: MV Wissenschaft. Verfügbar unter: <http://www.thomasottpages.de/wp-content/uploads/Musikinteressen-von-Immigrantenkindern.pdf> [7.8.2013].
- Ott, Thomas (2008). „Musikunterricht mit Immigranten – wie mögen Musikpädagogik und -didaktik damit fertig werden!“ In T. Ott & J. Vogt (Hrsg.), *Unterricht in Musik – Rückblick und aktuelle Aspekte. Symposion der Wissenschaftlichen Sozietät Musikpädagogik zum 90. Geburtstag von Heinz Antholz* (S. 6–15). Münster: Lit. Verfügbar unter: <http://www.thomasottpages.de/wp-content/uploads/Musikunterricht-mit-Immigranten.pdf> [7.8.2013].
- Ott, Thomas (2012). Konzeptionelle Überlegungen zum interkulturellen Musikunterricht. In A. Niessen & A. Lehmann-Wermser (Hrsg.), *Aspekte Interkultureller Musikpädagogik* (Musikpädagogik im Fokus 2, S. 111–138). Augsburg: Wißner.
- PISA-Konsortium Deutschland (Hrsg.) (2005). *PISA 2003: Der zweite Vergleich der Länder in Deutschland – Was wissen und können Jugendliche?* Münster: Waxmann.
- Reißlandt, Carolin (2005). *Migration in Ost- und Westdeutschland von 1955 bis 2004*, Bundeszentrale für politische Bildung. Verfügbar unter: <http://www.bpb.de/themen/8Q83M7.html> [1.11.2011].
- Rogler, Lloyd H. (1989). The meaning of culturally sensitive research in mental health. *American Journal of Psychiatry*, 146 (3), 296-303.
- Schatt, Peter W. (2007). *Einführung in die Musikpädagogik*. Darmstadt: WBG.
- Schmitt, Rainer (2000). Interkultureller Musikunterricht – eine Schimäre? In S. Helms (Hrsg.), *Musikpädagogik zwischen Regionalisierung, Europäisierung und Globalisierung*. Kassel: Bosse.
- Schütz, Volker (1997). Interkulturelle Musikerziehung – Vom Umgang mit dem Fremden als Weg zum Eigenen. *Musik und Bildung* (5), 4-8.
- Schütz, Volker (1998). Transkulturelle Musikerziehung. In M. Claus-Bachmann (Hrsg.), *Musik transkulturell erfahren. Anregungen für den schulischen Umgang mit Fremdkulturen*. Bamberg: Universität Bamberg. Verfügbar unter: www.interkulturelle-musikerziehung.de/texte/schuetz1998.pdf [1.11.2011].
- Shehan, P. (1984). The Effect of Instruction Method on Preference, Achievement and Attentiveness for Indonesian Gamelan Music. *Psychology of Music*, 12 (1), 34-42.
- Sousa, Maria d. R., Mullet, Etienne & Neto, Félix (2005). Can music change ethnic attitudes among children? *Psychology of Music*, 33 (3), 304-316.
- Statistisches Bundesamt (2006). *Leben in Deutschland: Haushalte, Familien und Gesundheit – Ergebnisse des Mikrozensus 2005*. Wiesbaden: Statistisches Bundesamt.

- Stroh, Wolfgang M. (2000). „eine welt musik lehre“: Begründung und Problematisierung eines notwendigen Projekts. In N. Knolle (Hrsg.), *Kultureller Wandel und Musikpädagogik* (Musikpädagogische Forschung 21, S. 138–151). Essen: Die Blaue Eule.
- Stroh, Wolfgang M. (2001). Ein schlechtes Gewissen macht noch keinen guten Musikunterricht: Über die Motivation, multikulturell Musik zu unterrichten. *Diskussion Musikpädagogik* (4), 6-19.
- Stroh, Wolfgang M. (2002). Multikulti und die interkulturelle Musikerziehung. *AfS-Magazin* (13), 3-7. Verfügbar unter: http://www.afs-musik.de/magazin/2002/6/01-multikulti_und_die_interkulturelle_musikerziehung.pdf [7.8.2011].
- Stroh, Wolfgang M. (2005). Musik der einen Welt im Unterricht. In W. Jank (Hrsg.), *Musik-Didaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II*. 1. Aufl. (S. 185–192). Berlin: Scriptor.
- Stroh, Wolfgang M. (2009). *Der erweiterte Schnittstellenansatz*. Verfügbar unter: <http://www.interkulturelle-musikerziehung.de/texte/stroh2009.pdf> [1.11.2011].
- Ullrich, Almut (1997). Musikunterricht in einer multikulturellen Gesellschaft. In S. Helms, R. Schneider & R. Weber (Hrsg.), *Handbuch des Musikunterrichts* (1, S. 49–56). Kassel: Bosse.
- Vogt, Jürgen (2004). Ästhetische Erfahrung als Fremdheitserfahrung oder: Was kann die interkulturelle Musikpädagogik von Adorno lernen? In Institut für Neue Musik und Musikerziehung (Hrsg.), *Weltmusik – Musik interkulturell. Schlaglichter, Aufbruch – Umbruch, Zeiten – Räume, Modelle, Nähe – Ferne* (Veröffentlichungen des Instituts für neue Musik und Musikerziehung, Darmstadt 44, S. 304–321). Mainz: Schott.
- Volk, Terese M. (1998). *Music, education, and multiculturalism: foundations and principles*. New York: Oxford University Press.
- Welsch, Wolfgang (1994). Transkulturalität. Zur veränderten Verfassung heutiger Kulturen. *Das Magazin* (3), 10-13.
- Wurm, Maria (2006). *Musik in der Migration: Beobachtungen zur kulturellen Artikulation türkischer Jugendlicher in Deutschland*. Kultur und soziale Praxis. Bielefeld: Transcript.

Martina Krause-Benz

(Trans-)Kulturelle Identität und Musikpädagogik – Dimensionen konstruktivistischen Denkens für Kultur und Identität in musikpädagogischer Perspektive

„Kulturelle Identität: Was ist das?“ Diese Frage könnte man sich angesichts unserer Gesellschaft, die mehr und mehr von Diversität geprägt ist, stellen, und sie impliziert eine Sehnsucht nach Stabilität: Wenn man fragt: „Was *ist* das?“, hofft man auf sichere bzw. eindeutige Antworten.

Leider – oder vielleicht besser: zum Glück? – trägt diese Hoffnung in Bezug auf kulturelle Identität, denn „kulturelle Identität“ ist ein fragiler, keinesfalls eindeutiger Begriff. Gerade dadurch wird er allerdings nicht nur spannend, sondern musikpädagogisch höchst relevant, was im Folgenden erläutert werden soll.

Dass Fragen nach Kultur und Identität virulent sind, zeigt sich im musikpädagogischen Diskurs durch das große Interesse an dieser Thematik seit mehreren Jahren. Der Umgang mit Heterogenität bzw. mit Diversität ist ein wichtiges Thema für die Musikpädagogik, da Musik für die Herausbildung von Kultur und Identität konstitutiv zu sein scheint.

Insbesondere der *Musikunterricht* ist ein Ort, welcher eine große Chance bietet, um die Hervorbringung von kultureller Identität zu initiieren und zu unterstützen. Die Begründung und Entfaltung dieser These soll in drei Schritten erfolgen:

Zunächst ist es notwendig, den Begriff „kulturelle Identität“ zu zerlegen und dessen einzelne Bestandteile zu klären, nämlich

1. eine Definition von „Kultur“ vorzustellen, die sich im Rahmen des (moderaten) Konstruktivismus bewegt,
2. daran anschließend eine Fundierung des Begriffs „Identität“ bzw. „(trans-)kulturelle Identität“ vor dem in 1. entfalteten konstruktivistischen Hintergrund vorzunehmen – warum das Präfix „trans“ in Klammern steht, wird an entsprechender Stelle erläutert,
3. um schließlich den Fokus auf den Musikunterricht zu richten und darzulegen, wie und unter welchen Bedingungen dort die Bildung von (trans-)kultureller Identität angebahnt werden kann.

1. Zum konstruktivistischen Kulturbegriff

„Was ist Kultur?“ Diese Frage haben Studierende eines musikpädagogischen Seminars an der Staatlichen Hochschule für Musik und Darstellende Kunst Mannheim zum Thema *Musikunterricht interkulturell?* im Frühjahrssemester 2011 verschiedenen Menschen in der Mannheimer Fußgängerzone gestellt. Es handelte sich dabei um eine kleine Umfrage, die – angeregt durch einen Aufsatz von Peter W. Schatt (2004), in welchem er einige an den Wänden eines Essener U-Bahnhofs zu lesende Thesen zum Kulturbegriff unter dem Aspekt von Mythenbildung analysierte (vgl. dazu auch Krause

2007, S. 54) – als Einstieg in die Seminarthematik diene. Einige Antworten der Mannheimer Bürgerinnen und Bürger seien exemplarisch präsentiert:

Kultur ist Theater, Museum, Musik.

Kultur ist meistens langweilig.

Kultur ist viel zu teuer.

Kultur ist die Herkunft.

Kultur ist Tradition.

Kultur geht verloren: Kein Mensch liest heute mehr Goethe, Schiller – oder hört Beethoven.

Kultur ist Reisen in exotische Länder.

Betrachtet man diese spontan gegebenen Antworten auf die Frage „Was ist Kultur?“ genauer, so lässt sich eine erschreckende Ähnlichkeit mit den Definitionen am Essener U-Bahnhof feststellen: Kultur erscheint in fast allen dieser Darstellungen als etwas Gegenständliches (Kultur *ist...*). Kultur wird gleichgesetzt mit Institutionen oder gilt als etwas, woran man teilhaben kann – oder auch nicht, wenn die Möglichkeiten aus bestimmten, z. B. finanziellen, Gründen verwehrt sind.

Insgesamt zeigt sich hier eine sehr traditionelle Vorstellung von Kultur, die aus musikpädagogischem Blickwinkel unfassbar scheint, denn Dorothee Barth (2008, S. 33ff.) hat schon vor Jahren in ihrer Kritik am normativen Kulturbegriff darauf aufmerksam gemacht, dass wir heute nicht mehr von einem Wertekatalog bestimmter Kulturgüter bzw. Musikwerke ausgehen können, die angeblich besser, wichtiger und daher musikpädagogisch wertvoller seien als andere. Die Verbundenheit zu einer Kultur wird nicht automatisch durch einen eurozentristisch geprägten Kulturbegriff hergestellt; sie ist aber auch nicht unbedingt durch das jeweilige Herkunftsland motiviert, was dem ethnisch-holistischen Kulturbegriff entspräche, den Barth (2008, S. 87ff.) ebenfalls kritisiert.

Die Zugehörigkeit eines Individuums zu einer Kultur gründet sich nach Barth vielmehr auf dessen Bedeutungszuweisungen, d. h.: Mit dem, was uns an Musik und den damit zusammenhängenden kulturellen Praxen im Sinne bestimmter damit verbundener Verhaltensweisen umgibt, können wir uns entweder identifizieren, weil sie mit unseren Vorlieben korrespondieren, oder eben nicht. Wir fühlen uns diesen entweder zugehörig und weisen ihnen genau diese Bedeutung zu, dass sie für uns wichtig sind, oder wir lehnen sie ab, weil sie nicht in unsere Vorstellungen passen. Für Jugendliche *kann* die eigene Herkunftskultur zwar als Leitkultur gelten, allerdings ist dies nicht immer der Fall – wahrscheinlich würden viele europäische Jugendliche bei einer Befragung die abendländische Kunstmusikkultur nicht als „ihre“ Kultur angeben, zu der sie sich zugehörig fühlen (vgl. Knigge & Niessen 2012, S. 68).¹

Diese Überlegungen sollen nun – über die grundlegenden Ausführungen Barths zum bedeutungsorientierten Kulturbegriff hinausgehend (vgl. Barth 2008, S. 143ff.) – konstruktivistisch zugespitzt werden.²

¹ Dass es natürlich immer auch Ausnahmen gibt und eine Generalisierung unzulässig ist, muss an dieser Stelle betont werden.

² Die folgenden Ausführungen orientieren sich u. a. an Schmidt 2005.

Kultur existiert nicht als ein übergeordnetes System, welches verschiedene Teilkulturen auf dem Tablett offeriert, denen man sich zuwenden kann oder nicht. Vielmehr *entstehen* diese Kulturen überhaupt erst durch die Menschen, werden von ihnen gleichsam konstruiert. Wir sind zwar von verschiedenen Musikrichtungen und damit verbundenen kulturellen Praxen umgeben – das ist nicht zu leugnen. Aber diese entwickeln sich erst durch die Menschen und deren Bedeutungszuweisungen, die sie miteinander teilen. Dies betrifft nicht nur in jüngerer Zeit entstandene Kulturen, z. B. die HipHop-Szene, sondern auch und sogar die abendländische Musikkultur: Das musikalische Material, welches einem Komponisten zur Verfügung steht, ist nicht eine festgelegte Masse an Tönen oder Rhythmen, sondern es trägt eine bestimmte Geschichte in sich (vgl. Krause 2008, S. 160ff.). Es ist historisch gewachsen und von Normen und Konventionen durchsetzt, die Menschen weitergeben und durchaus auch modifizieren oder gar brechen können, um etwas Neues entstehen zu lassen.

Kultur ist also nicht etwas Abstraktes, sondern Kulturen entstehen und verändern sich durch die Menschen in ihrem Umgang mit Musik. Die Erhaltung von Kulturen hängt davon ab, ob Menschen der Musik eine persönliche Bedeutsamkeit zusprechen, die sich dann in kulturellen Praxen realisiert, z. B. in ein Konzert zu gehen, sich dabei entsprechend zu verhalten, sich als Punk optisch anzupassen, etc.³ Wichtig erscheint aber vor allem, dass Kulturen sich durch die Abhängigkeit von den Menschen und ihren Bedeutungszuweisungen immer wieder auch verändern oder durchmischen können.

Um dies zu konkretisieren, wird nun ein kurzer Streifzug durch konstruktivistisches Denken folgen, der jedoch nur die wichtigsten Aspekte anführt und keinen Anspruch auf Vollständigkeit erhebt.

Die konstruktivistische Grundannahme besteht (sehr vereinfacht gesagt) darin, dass wir unsere Umwelt, die wir wahrnehmen, niemals fotografisch abbilden können, sondern dass wir die Realität in unseren Köpfen selbst erzeugen, also unsere Umwelt konstruieren. Dies geschieht dadurch, dass wir bei jeder Wahrnehmung dem Wahrgenommenen Bedeutungen zuweisen, die auf unseren Erfahrungen basieren, und dies kann sich in zwei Prozessen vollziehen. Auf Musik bezogen: Man weist entweder einem gehörten Musikstück die Bedeutung zu, dass dieses mit den eigenen Vorstellungen von (guter) Musik kompatibel und daher vertraut ist. Kognitionspsychologisch ausgedrückt würde man in diesem Fall den musikalischen Reiz assimilieren und damit schon vorhandene ähnliche neuronale Strukturen festigen.

Es könnte andererseits aber auch sein, dass Musik „fremd“ klingt, also nicht in das Konstrukt von Musik, welches bereits erzeugt wurde, passt und somit eine Irritation hervorruft. Der Konstruktivismus spricht in diesem anderen Fall von „Perturbation“, womit die Wahrnehmung einer Störung gemeint ist. Wird man von Musik perturbiert, bestehen grundsätzlich zwei Möglichkeiten des Umgangs damit: Entweder man verweigert sich gegenüber der neuen Möglichkeit einer musikbezogenen Bedeutungszuweisung und bleibt bei seinem Konstrukt von Musik, oder man verändert es – vielleicht nicht sofort, aber allmählich. Im letzteren Fall würde man seine Denkstrukturen an den neuen und „störenden“ Reiz anpassen und hätte letztendlich etwas dazugelernt, sein Konstrukt von Musik also erweitert – in der Kognitionspsychologie spricht man dabei von Akkomodation.

³ Dass diese Bedeutungszuweisungen auch einem Dogmatismus innerhalb des jeweiligen kulturellen Kontexts entspringen mögen, wird im Zusammenhang mit den Ausführungen zur kulturellen Identität kurz aufgegriffen.

Lernen lässt sich allerdings nicht alleine auf Akkomodationen reduzieren (vgl. Schatt 2007, S. 39), denn Lernprozesse haben immer auch etwas mit Wollen zu tun und sind von verschiedenen Faktoren und Kontexten abhängig. Durch Perturbation können Lernprozesse aber sehr wohl in Gang gesetzt werden. Prinzipiell ist also jeder von uns in der Lage, seine konstruierte musikalische Wirklichkeit zu korrigieren und zu erweitern. Und da Musik sich nicht im luftleeren Raum befindet, sondern in unterschiedlicher Weise gebraucht wird und mit vielfältigen kulturellen Praxen verbunden ist, sind wir selbst an der Konstruktion von Kultur – als einer sehr vielfältigen Kultur – maßgeblich beteiligt. Wir konstruieren *unsere* eigene Kultur, die wir (zumindest in der Regel) mit Gleichgesinnten teilen, und die durchaus für uns stabil bleiben kann, aber nicht ewig fixiert sein muss.

Kultur ist somit dynamisch zu fassen (Krause 2007, S. 56 und 65); ihre prinzipielle Subjektabhängigkeit kann auch durch vermeintliche Ontologisierungen (vgl. Schläbitz 2007, S. 8) nicht aufgehoben werden.

2. Die Konstruktion von (trans-)kultureller Identität

Durch die Interaktion mit anderen Menschen bildet der Mensch seine kulturelle Identität aus. Nach Barth basiert kulturelle Identität auf geteilten musikalischen Vorlieben, die primär auf Korrespondenzen (z. B. mit dem persönlichen Lebensstil) zurückzuführen sind.

Hermann Josef Kaiser (2008, S. 47) betont in diesem Zusammenhang, dass ein Sich-Identifizieren aber gleichzeitig ein Sich-Abgrenzen ist. Identität bedeutet immer auch Anders-Sein, und an diesen Grenzziehungen hat Musik einen erheblichen Anteil bzw. ist sogar konstitutiv für die Identitätsbildung gerade von Jugendlichen, die sich in der Regel stark über Musik definieren. Identität beinhaltet damit die Bildung der Konstrukte „das Eigene“ und „das Andere“, die durchaus zunächst wie feste Größen erscheinen *können*. In dem Moment, in dem sich ein Jugendlicher mit einer bestimmten Musik identifiziert, macht er sie zu seinem „Eigenen“ und lehnt „andere“ Musik ab.

Kaiser (2008, S. 47ff.) differenziert dabei im Anschluss an George H. Mead zwischen der Ich-Identität und der sozialen Identität: Ich-Identität ist weitestgehend unabhängig von gesellschaftlichen Normen und Wertkategorien. Soziale Identität wird durch etablierte oder tradierte Denkmuster und Verhaltensmaßstäbe hergestellt. Im ersten Fall zieht das Individuum die Grenze zu den anderen selbst; im zweiten Fall wird ihm die Grenze quasi von außen vorgegeben. Dabei gilt: Je stärker der Außen- druck ist, desto unsicherer wird die Ich-Identität und desto weniger flexibel wird das Individuum im Umgang mit „seiner“ Musik. Und je mehr die soziale Bedeutung von Musik auf eine Gruppe und weniger auf das Individuum bezogen ist, desto enger sind die Grenzen bzw. desto weniger autonom geht das Individuum mit Musik um.

Daraus wird deutlich, dass die Grenzen unterschiedlich fest gezogen sein können. Kaiser (2008, S. 48) spricht in diesem Zusammenhang von „Permeabilität“: Grenzen erscheinen zwar undurchdringbar, wenn ein Individuum sehr stark von seiner sozialen Identität bestimmt wird und sich den musikalischen Normen der Gruppe anpasst; Grenzen können aber auch durchlässig sein, wenn das Individuum eine stark ausgeprägte Ich-Identität innerhalb einer Gruppe hat, die zulässt, auch andere Musik zu akzeptieren und sich davon in seiner Ich-Identität nicht angegriffen zu fühlen.

Kulturelle Identität basiert also zunächst auf subjektiven Bedeutungszuweisungen an Musik; diese können wiederum geprägt sein von den Vorstellungen einer bestimmten Teilkultur, zu der man sich als Individuum (aus welchen Gründen auch immer) zugehörig fühlen möchte und dabei vielleicht in Kauf nimmt, andere Musik, die man vorher auch als bedeutsam für sich eingestuft hat, plötzlich abzulehnen. Aber auch wenn manche Menschen ihre Identitätsgrenzen sehr eng ziehen und nicht gewillt sind, diese zu öffnen, *erscheinen* die Bedeutungszuweisungen in diesem Fall zwar als festgelegt, sie sind aber dennoch prinzipiell niemals endgültig, denn kulturelle Identität ist ebenfalls immer ein Konstrukt, und die Herausbildung von kultureller Identität ist eine Konstruktionsleistung des Menschen. Kulturelle Identität ist ebenso wenig wie Kultur eine ontologisch fassbare Größe, sondern die Möglichkeit zum Ändern der eigenen Konstruktion von kultureller Identität ist im Menschen angelegt – und zwar durch Perturbation, die wie ein „Motor“ fungieren kann, um einen Änderungsprozess in Gang zu setzen.

Dafür sind jedoch einige Bedingungen notwendig: In erster Linie muss der Mensch überhaupt erst einmal *wollen*; er muss sich also auf die Perturbation einlassen und kann dann seine Strukturen verändern. Dies setzt wiederum voraus, dass der Mensch eine starke Ich-Identität herausgebildet hat, welche die Grenzen permeabel werden lässt.

Nun sind Menschen, die sich gar nicht auf eine einzige Kultur fixieren, heutzutage eher der Normalfall als die Ausnahme. Folgende Frage der Grundschullehrerin Angelika Hofner mag dies illustrieren:

„Tanzt Nseka aus dem Kongo zu Musik von Koffi Olomide, dessen Musik sie aus ihrer Heimat kennt, singt sie Lieder von Beyonce oder wünscht sie sich, die Mondscheinsonate auf dem Klavier spielen zu können – oder alles, jeweils zu seiner Zeit?“ (Hofner 2012, S. 95)

Für Nseka ist wahrscheinlich weder die eine noch die andere Kultur der absolute Maßstab, sondern sie kann sich gleichzeitig mehreren und z. T. sehr unterschiedlichen Kulturen zugehörig fühlen, welche in friedlicher (und offensichtlich gut zu vereinbarenden) Koexistenz ihre Identität konstituieren.

Wolfgang Welsch (u. a. 1997) hat bereits in den 1990er Jahren dafür den Begriff der „Transkulturalität“ geprägt. Unsere westliche Gesellschaft ist nach Welsch transkulturell verfasst, was bedeutet, dass sich verschiedene Kulturen heute nicht mehr wie hermetisch abgeschlossene Kugeln einander gegenüberstehen, wie dies im Konzept der Interkulturalität noch implizit mitgedacht wird – auch wenn sich diese Kulturen zumindest gegenseitig anerkennen und in einen Austausch miteinander treten können –, sondern er betont, dass die binäre Unterteilung in „Eigenes“ und „Anderes“ obsolet ist und die verschiedenen Kulturen stattdessen miteinander verflochten sind:

„Unsere Kulturen haben de facto längst nicht mehr die Form der Homogenität und Separiertheit, sondern sie durchdringen einander, sie sind weithin durch Mischungen gekennzeichnet. Diese neue Struktur suche ich durch das Konzept der ‚Transkulturalität‘ zu fassen. (...) Das neue Leitbild sollte nicht das von Kugeln, sondern das von Geflechten sein.“ (Welsch 2010, S. 42)

Er beobachtete diesen „Zustand“ nicht nur auf der Makroebene der Gesamtheit der westlichen Gesellschaft, sondern auch auf der Mikroebene des einzelnen Individuums.

Allerdings ist das Transkulturalitätskonzept insbesondere hinsichtlich seiner pädagogischen Relevanz diskutiert und kritisiert worden (vgl. Göhlich et al. 2006; Klingmann 2012). Nicht ganz klar wird beispielsweise, ob Transkulturalität eher als Vermischung im Sinne von Hybridität oder als Grenzüberschreitung zu denken ist. Eine völlige Durchmischung würde Grenzüberschreitung überflüssig machen, da es keine Grenzen mehr gibt. Aber: Entspricht dies unserem Konstrukt von „Realität“?

Es gibt durchaus musikalische und kulturelle Mischformen; neue musikalische Stile bilden sich heraus, die aus unterschiedlichen Musikstilen generiert werden – man denke an Crossover-Phänomene. In diesen Fällen bedeutet Transkulturalität eine Verschmelzung von Grenzen, auf deren Basis etwas Neues hervorgebracht wird. Die alten Grenzen können in der neuen Kultur sogar völlig verschwinden, sich also auflösen, so dass man kaum noch feststellen kann, welche Ausgangskulturen der neu herausgebildeten Kultur eigentlich zugrunde lagen.

Würde man Transkulturalität jedoch darauf reduzieren, gäbe es nur hybride Wesen. Heinrich Klingmann (2012, S. 209) fasst den Aspekt der Hybridität im Transkulturalitätskonzept daher nicht als Vermischung von Kulturen auf, sondern als Herausbildung eines so genannten „dritten kulturellen Raums“, der nicht aus Kulturmischungen hergestellt wird, sondern aus geteilten „Wahrnehmungs-, Handlungs- und Deutungsdispositionen“, die sich auf unterschiedliche Kulturen beziehen und auch in verschiedenen Kulturen vorkommen.

Dieser dritte Raum stellt sich als ein Beziehungsgeflecht bzw. ein Netz aus Bezügen dar – es handelt sich um einen (im positiven Sinne) zerbrechlichen Raum, in welchem musikkulturelle Praxen immer wieder neu ausgehandelt werden müssen, und der daher nicht als fixiertes Gebilde erscheint. Diese Vorstellung von Transkulturalität ist insofern gewinnbringender, als sie konstruktivistischen Einsichten entspricht: Der dritte Raum ist nicht von vornherein gegeben und daher nicht ein für allemal verfügbar, sondern er wird durch kontextabhängige kulturelle Praxen konstruiert, die sich jedoch nicht auf nur eine Kultur beziehen (müssen). In diesem Raum können sich Kulturen zwar auch überlagern und durchdringen, aber entscheidend ist, dass Individuen, die aus verschiedenen kulturellen Räumen kommen, sich in diesem dritten Raum gemeinsam aufhalten und interagieren, ohne dass Differenzen grundsätzlich verschwinden müssen.

Vor dem Hintergrund der Nicht-Hintergebarkeit von Differenz wird daher aktuell eher auf „Transdifferenz“ statt auf „Transkulturalität“ verwiesen, da „Transdifferenz“ nicht die völlige Eliminierung von kulturellen Differenzen vorsieht, wohl aber die Möglichkeit der Mehrfachzugehörigkeit fokussiert und damit überkommene, nämlich binäre, Differenzkategorien aufhebt (vgl. Knigge & Niessen 2012, S. 69.). Dennoch kann der Begriff „Transkulturalität“ beibehalten werden, allerdings unter der Prämisse, ihn weniger – oder zumindest nicht ausschließlich – in seiner grenzauflösenden, sondern vielmehr in seiner grenzüberschreitenden Bedeutung aufzufassen, das lateinische Präfix „trans“ also in seiner wörtlichen Bedeutung von „Überschreiten“ bzw. „Hindurchgehen“ zu verwenden.

Damit würde auch der durchaus berechtigte Einwand von Jens Knigge und Anne Niessen (2012, S. 68f.), der Begriff „Transkulturalität“ beinhalte immer noch den Begriff „Kulturalität“ und damit die Vorstellung einer Abgrenzung von anderen Kulturen, positiv gewendet, denn

„(D)ieser zwischenräumliche Übergang zwischen festen Identifikationen eröffnet die Möglichkeit einer kulturellen Hybridität, in der es einen Platz für Differenz ohne eine übernommene oder verordnete Hierarchie gibt.“ (Bhabha 2000, S. 5; zit. nach Klingmann 2012, S. 214f.)

Im hier vorgeschlagenen Konzept von Transkulturalität bleiben die Kategorien „Eigenes“ und „Anderes“ also erhalten, denn auch bei Mehrfachzugehörigkeiten wird es immer ein „Anderes“ geben, das uns perturbiert – dafür gibt es zu viele verschiedene kulturelle Praxen, und dass sich ein Mensch *allen* Kulturen gleichermaßen zugehörig fühlt, ist eine absurde Vorstellung. Die Konstrukte „Eigenes“ und „Anderes“ basieren allerdings nicht mehr ausschließlich auf Tradition, gesellschaftlichen Normen oder der Herkunft, sondern werden durch persönliche Bedeutungszuweisungen konstruiert, sind daher gleichwertig und bleiben prinzipiell dynamisch. Unabdingbare Voraussetzung für Transkulturalität ist dabei, um es noch einmal zu betonen, immer die Permeabilität der Grenzen, die einen „Raumwechsel“ überhaupt erst ermöglicht.

Vor dem Hintergrund der bisherigen Überlegungen zum Transkulturalitätskonzept würde „transkulturelle Identität“ – zunächst ohne Klammer gedacht – also nicht unbedingt bedeuten, ein kultureller Mischling zu sein. Klingmann definiert den Begriff wie folgt:

„Transkulturelle musikalische Identität besteht vielmehr in der Fähigkeit, mit einem nicht verfügbaren dritten kulturellen Raum, mit dessen situativer und kontextabhängiger Herstellung, verständig umzugehen.“ (Klingmann 2012, S. 211)

Diese Fähigkeit soll im Folgenden jedoch nicht als „transkulturelle musikalische Identität“ bezeichnet werden, sondern als „*musikbezogene transkulturelle Kompetenz*“. Im Folgenden wird dieser Begriff erläutert.

Thomas Ott (2012, S. 8f.) hat kürzlich als Ausweg aus dem Problem, dass wir oft zu Homogenisierungen neigen und Menschen gleichsam in Schubladen stecken, „Dialogizität“ vorgeschlagen. Damit meint er das „wechselseitige Zuerkennen von Eigensinn“ (Ott 2012, S. 9), um – wie er es nennt – „kurzschlüssigen Verallgemeinerungen“ (ebd.) vorzubeugen. Als Charakteristika von Dialogizität nennt er 1) Offenheit zwischen den Dialogpartnern, 2) Symmetrie in der Kommunikation, 3) die wechselseitige Eigensinn-Vermutung (also dass man dem Anderen einen Eigensinn zugesteht, der die eigenen Erfahrungen überschreiten kann), 4) Komplementarität (als Ergänzung der jeweiligen Eigensinne: Man ist bereit, den Eigensinn des Anderen kennen zu lernen und seinen eigenen preiszugeben), aber auch 5) die Abgrenzungsbereitschaft und, eng damit verbunden, 6) die Freiheit und Selbstverantwortlichkeit, den Dialogprozess jederzeit abubrechen und sich abzugrenzen – dies allerdings nicht vorschnell, sondern begründet, damit es gelingt, „bloße Vorurteile auf die Ebene einer *verständigen* Abgrenzung zu heben“ (ebd., Hervorhebung im Original).

Begründungen für Abgrenzungen können sich somit nicht mehr nur auf reine Geschmacksbekundungen beziehen, sondern müssen sich auf der Folie gegenseitigen Respekts vollziehen und sind in konkreten Situationen immer wieder neu auszuhandeln. Dialogizität ist damit mehr als „nur“ Anerkennung oder gönnerhafte Toleranz – und auch mehr als nur ein Austausch, denn sie impliziert Arbeit, weil man sich zu seinem Eigensinn notwendigerweise in eine Distanz begeben, seinen eigenen Raum verlassen und sich mit dem Anderen ernsthaft auseinandersetzen muss.

Selbst wenn die verständige, respektvolle Auseinandersetzung mit Diversität aber auch bedeuten kann, am Ende begründet zu seiner Identität, seinem Eigensinn, zu stehen und zu seinen eigenen musikbezogenen Bedeutungskonstrukten (das können ja mehrere sein) zurückzukehren, geschieht dies auf einem höheren Niveau als vorher – man hat seine kulturelle Identität in jedem Fall trotzdem erweitert.

Die bisherigen Überlegungen zusammenfassend, könnte eine vorläufige Arbeitsdefinition von musikbezogener transkultureller Kompetenz – in enger Anlehnung an die Definition von musikbezogener interkultureller Kompetenz, die Knigge und Niesen (2012, S. 70) vorgeschlagen haben – wie folgt lauten:

Musikbezogene transkulturelle Kompetenz umfasst motivationale, volitionale und soziale Bereitschaften in Verbindung mit kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten zum Aufbruch aus dem eigenen kulturellen Raum und Übergang in einen „Zwischenraum“ sowie die Fähigkeit, sich in diesem verständig zu bewegen mit dem Ziel einer mit Respekt vor dem Anderen begründeten Konstruktion der eigenen musikbezogenen kulturellen Identität.

Die Ergebnisse transkultureller Prozesse sind grundsätzlich nicht von außen determinierbar, sondern kontingent und maßgeblich vom Wollen abhängig. Musikbezogene transkulturelle Kompetenz erwirbt man nicht alleine, sondern in der Interaktion mit anderen Subjekten in sozialen Kontexten; der transkulturelle Raum ist gefüllt mit anderen Individuen. Daher schließt musikbezogene transkulturelle Kompetenz immer eine intersubjektive Dimension ein und zielt darauf, die eigene musikbezogene kulturelle Identität respektvoll und begründet zu *konstruieren*.

Ob das Ergebnis von musikbezogener transkultureller Kompetenz dabei eine tatsächliche Vermischung oder die Änderung der bisherigen Identität im Sinne neuer kultureller Zugehörigkeiten ist, ist dabei nicht primär entscheidend. Mit dieser Aussage wird die musikpädagogische Relevanz der bisherigen Überlegungen angeschnitten, die im Folgenden herausgearbeitet werden soll.

3. Perspektiven für den Musikunterricht

In der aktuellen Diskussion wird Transkulturalität bzw. die Konstruktion einer transkulturellen Identität häufig zur Norm erhoben und als Bildungsziel etabliert (vgl. Göhlich et al. 2006, S. 188ff.). Würde aus der von Welsch deskriptiv festgestellten transkulturellen Verfasstheit der Gesellschaft direkt die pädagogische Norm abgeleitet, dass Schülerinnen und Schüler zu transkulturellen Persönlichkeiten gebildet werden sollen, wäre dies ein Fehlschluss von Seinsaussagen (also deskriptiven Sätzen) auf Sollensaussagen (also auf normative bzw. präskriptive Sätze).

Wird als Begründung für Musikunterricht aber die musikbezogene Bildung von autonomen, verständig handelnden Menschen angeführt, so lässt sich musikbezogene transkulturelle Kompetenz sehr wohl als musikpädagogische Norm formulieren, denn durch diese Fähigkeit kann einer Festgefahrenheit bzw. verkrusteten Grenzen sowie einer Manipulationsanfälligkeit vorgebeugt und die Ich-Identität gestärkt werden, da diese in jedem Fall positiv verändert wird: entweder indem man sein bisheriges Konstrukt erweitert, oder indem man auf höherem Niveau, nämlich begründet und nicht auf seine Vorurteile fixiert, zu seinem Eigensinn steht.

Das heißt aber nicht, dass die Bildung transkultureller Persönlichkeiten das Ziel jeglicher pädagogischen Bemühungen sein muss – daher wird das Präfix „trans“ in Bezug auf die kulturelle Identität bewusst in Klammern gesetzt. Transkulturalität – als das Verschwinden von Grenzen oder als ein möglichst quantitativ hoher Zuwachs an verschiedenen kulturellen Zugehörigkeiten – ist *per se* keine pädagogische Norm. Die Möglichkeit besteht immer, dass nach Durchlaufen des transkulturellen Raums zwar die Auseinandersetzung mit Diversität begründet und verständlich erfolgt, dass man sich aber dennoch wieder in seinen eigenen Raum (bzw. in einen seiner eigenen Räume) begibt und dessen Grenzen für eine Zeitlang schließt. Abgrenzung muss nicht zwangsläufig negativ gesehen werden, aber die Bereitschaft zum Aufbruch und zu der sich daran anschließenden verständigen Auseinandersetzung mit dem Anderen, also der Erwerb von musikbezogener transkultureller Kompetenz, kann und sollte im Musikunterricht „geübt“ werden, damit sich kulturelle Identitäten nicht dauerhaft verfestigen (auch wenn sie durchaus temporär stabil bleiben können), sondern damit das verständige Sich-Bewegen im transkulturellen Raum selbst zu einem Merkmal kultureller Identität wird.

Dafür ist der Musikunterricht ein ausgezeichnete Ort, denn dort treffen Individuen zusammen, die mit bereits konstruierten Bedeutungen von Musik und einer prinzipiell schon entwickelten kulturellen Identität den Unterrichtsraum betreten. Das Aufeinander-Zugehen muss in pädagogischen Prozessen angebahnt werden; daher ist es Aufgabe der Lehrenden, den Musikunterricht didaktisch so zu inszenieren, dass die Bereitschaft zur verständigen Auseinandersetzung überhaupt hergestellt werden kann.

Dies kann z. B. dadurch gelingen, dass der Musikunterricht selbst zu einem transkulturellen Zwischenraum wird: Die Inszenierung dieses Zwischenraums beginnt zunächst mit dem Aufbrechen der Grenzen durch Perturbation. Dies impliziert in jedem Fall, vielfältige und verschiedenartige Perturbationsreize anzubieten, denn in einer von Diversität geprägten Gesellschaft wird nicht *eine* bestimmte Musik und die damit zusammenhängende kulturelle Praxis alle Schülerinnen und Schüler gleichermaßen perturbieren. Gerade hierfür bietet der Musikunterricht auf Grund der Heterogenität der Lerngruppen enorme Chancen. Die sich anschließenden Prozesse kann man als Musiklehrkraft zwar prinzipiell nicht determinieren, allerdings kann man Rahmenbedingungen schaffen, damit die Schülerinnen und Schüler ihre Bedeutungskonstrukte immer wieder hinterfragen.

Sicherlich erfordert es dabei ein hohes pädagogisches Geschick, die Lernenden nach der Perturbation nicht sich selbst zu überlassen, sondern diese als Potential für Lernprozesse produktiv zu nutzen. Ein paar Hinweise sollen dies illustrieren:

Der Erwerb von Kenntnissen und Wissen über andere Identitätskonstrukte sollte in vielfältigen Handlungszusammenhängen erfolgen. Menschen konstruieren ihre kulturelle Identität performativ⁴, d. h. sie führen sich als Individuen auf, und zwar in einem sozialen Rahmen sowie in leiblicher Interaktion mit anderen Individuen – ob im Konzertsaal oder in der Disco: Man setzt sich dabei bewusst in Szene, z. B. durch entsprechendes Verhalten oder durch besondere Kleidung. Menschen „zelebrieren“ ihre kulturelle Identität gewissermaßen, und der Musikunterricht kann zum Raum für die „Aufführung“ der eigenen Identität und das Erleben der Aufführungen von anderen Identitäten werden. Das Erleben einer Aufführung ist immer etwas Besonderes, weil

⁴ Zur pädagogischen Relevanz von „Performativität“ vgl. Wulf & Zirfas 2007.

Aufführungen Momente sind, die aus dem Alltagsgeschehen herausragen. Die Inszenierung des Musikunterrichts als „Aufführungsraum“ kann Fremdes somit interessant erscheinen lassen und die Perturbation positiv wenden.

Ein weiterer Aspekt betrifft den Musikunterricht als transkulturellen Zwischenraum: Dieser sollte nicht verriegelt sein, sondern Türen zu unterschiedlichen kulturellen Räumen offen halten, in welche die Schülerinnen und Schüler nicht nur vorsichtig hineinlugen dürfen, sondern in denen sie sich durchaus eine Zeit lang aufhalten können.⁵

Im Musikunterricht können die Schülerinnen und Schüler aber auch den transkulturellen Zwischenraum selbst performativ gestalten. Dies kann durch die gemeinsame Entwicklung und Präsentation von künstlerischen Produkten oder Projekten geschehen – aber nicht unbedingt mit dem Ziel, ein musikkulturelles Gemisch zu fabrizieren, sondern beispielsweise indem innerhalb eines sehr allgemeinen thematischen Rahmens (z. B. zum Thema „Freiheit“) verschiedene kulturelle Praxen subsumiert, also tatsächlich Differenzen bewusst – aber zugleich von gegenseitigem Respekt getragen – aufgeführt und anschließend reflektiert werden.

Ein letzter wichtiger Punkt betrifft die konsequente Einnahme einer Meta-Perspektive mit allen Beteiligten. Dies kann auch mit jüngeren Schülerinnen und Schülern praktiziert werden: sich immer wieder zu sich selbst in eine Distanz zu setzen und seine momentane Haltung kritisch zu hinterfragen. Gerade hierfür bietet der schulische Musikunterricht hervorragende Möglichkeiten, und zwar in viel stärkerem Maße als die Freizeit, weil man sich dort vielleicht doch eher unkritisch den Normen einer bestimmten Gruppe anpasst.

In einer Zeit, in der es viel um Messbarkeit geht und Bildungsstandards entwickelt sowie Kompetenzen in schul- und hochschuldidaktischen Konzepten festgeschrieben werden, hat Jürgen Vogt (2011) „Musikalische Kompetenz“ zum Unwort des Jahres 2011 gekürt; er sieht die Probleme darin, Bildung mit Kompetenz kurzzuschließen. Der Kompetenzbegriff birgt tatsächlich die Gefahr, Lernende in Schubladen zu stecken und von fixierten Kategorien auszugehen.

Wenn in den bisherigen Ausführungen von musikbezogener transkultureller Kompetenz die Rede war, so geschah dies nicht mit Blick auf ein „Einschleifen“ von Fertigkeiten. Musikbezogene transkulturelle Kompetenz lässt sich – wenn man den Begriff konstruktivistisch fasst – nicht in vorgefertigte Standards pressen, denn der transkulturelle Raum ist immer wieder neu auszuhandeln. Dennoch lässt sich die Entwicklung und Kultivierung von musikbezogener transkultureller Kompetenz mit den Rahmenbedingungen von Schule vereinbaren, allerdings nicht, wenn Bildungsinhalte in Form von Werkkanons vorgegeben und als kulturelle Hochgüter verkauft werden, wie das offensichtlich immer noch geschieht.⁶

Musikbezogene transkulturelle Kompetenz ist auch nicht automatisch mit Bildung gleichzusetzen – gebildet ist jemand, der seine geschmacksbedingten Korrespondenzen nicht verabsolutiert, sondern seine kulturelle Identität autonom konstruiert, d. h. seine Grenzziehungen verständlich begründet und seine Grenzen dabei immer offen hält für neue, ungewohnte und überraschende kulturelle Erfahrungen, kurz: Musikalisch gebildet ist, wer seine musikbezogene transkulturelle Kompetenz situationsbezogen anwenden kann.

⁵ Ein konkretes und hochinteressantes Beispiel dafür hat Christopher Wallbaum (1998) geliefert.

⁶ Dies haben die Antworten der Mannheimer Bürgerinnen und Bürger deutlich gezeigt.

Musikunterricht hat die Aufgabe, die Schülerinnen und Schüler in die Praxis der verständigen Auseinandersetzung mit dem Anderen einzuführen und diese immer mehr zu kultivieren, damit sie sich situationsadäquat verhalten und ihre plurale musikkulturelle Wirklichkeit in deren je individueller Bedeutsamkeit respektvoll beurteilen können.

Literatur

- Barth, Dorothee (2008). *Ethnie, Bildung oder Bedeutung? Zum Kulturbegriff in der interkulturell orientierten Musikpädagogik*. Forum Musikpädagogik: Bd. 78. Augsburg: Wißner.
- Bhabha, Homi K. (2000). *Die Verortung der Kultur*. Tübingen: Stauffenburg.
- Göhlich, Michael, Leonhard, Hans-Walter, Liebau, Eckart & Zirfas, Jörg (Hrsg.) (2006). *Transkulturalität und Pädagogik: Interdisziplinäre Annäherungen an ein kulturwissenschaftliches Konzept und seine pädagogische Relevanz*. Weinheim: Juventa.
- Hofner, Angelika (2012). Die Sicht einer Lehrerin: Zwischen Transkulturalität und Hyperkulturalität: die Kinder haben sich verändert – der Musikunterricht auch. In A. Niessen & A. Lehmann-Wermser (Hrsg.), *Aspekte Interkultureller Musikpädagogik. Ein Studienbuch* (Musikpädagogik im Fokus 2, S. 93–101). Augsburg: Wißner.
- Kaiser, Hermann J. (2008). Kulturelle Identität als Grenzerfahrung. *Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik*, 44-53. Verfügbar unter: <http://www.zfkm.org/08-kaiser.pdf> [14.2.2013].
- Klingmann, Heinrich (2012). Transkulturelle Musikvermittlung: Musikpädagogik im musikkulturellen Niemandsland? In S. Binas-Preisendörfer, M. Unseld & S. Arenhövel (Hrsg.), *Transkulturalität und Musikvermittlung. Möglichkeiten und Herausforderungen in Forschung, Kulturpolitik und musikpädagogischer Praxis* (Musik und Gesellschaft 33, S. 201–218). Frankfurt: Peter Lang.
- Knigge, Jens & Niessen, Anne (2012). Modelle interkultureller Kompetenz für das Fach Musik? In A. Niessen & A. Lehmann-Wermser (Hrsg.), *Aspekte Interkultureller Musikpädagogik. Ein Studienbuch* (Musikpädagogik im Fokus 2, S. 57–72). Augsburg: Wißner.
- Krause, Martina (2007). Kulturkonstruktion durch Bedeutungskonstruktion? Perspektiven für einen Musikunterricht als Ort der Konstituierung von Kultur. In N. Schläbitz (Hrsg.), *Interkulturalität als Gegenstand der Musikpädagogik* (Musikpädagogische Forschung 28, S. 53–68). Essen: Die blaue Eule.
- Krause, Martina (2008). *Bedeutung und Bedeutsamkeit. Interpretation von Musik in musikpädagogischer Dimensionierung*. FolkwangStudien: Bd. 7. Hildesheim: Olms.
- Ott, Thomas (2012). Heterogenität und Dialog: Lernen am und vom Anderen als wechselseitiges Zuerkennen von Eigensinn. *Diskussion Musikpädagogik* (55), 4-10.
- Schatt, Peter W. (2004). Kultur – ein Mythos? In Institut für Neue Musik und Musikerziehung Darmstadt (Hrsg.), *Welt@Musik, Musik interkulturell* (Veröffentlichungen des Instituts für Neue Musik und Musikerziehung 44, S. 322–327). Mainz: Schott.
- Schatt, Peter W. (2007). *Einführung in die Musikpädagogik*. Darmstadt: WBG.

- Schläbitz, Norbert (2007). Vorwort – Interkulturelle Begegnungen oder: Vom konstruktiven Befremden. In N. Schläbitz (Hrsg.), *Interkulturalität als Gegenstand der Musikpädagogik* (Musikpädagogische Forschung 28, S. 7–12). Essen: Die blaue Eule.
- Schmidt, Siegfried J. (2005). *Lernen, Wissen, Kompetenz, Kultur: Vorschläge zur Bestimmung von vier Unbekannten*. Heidelberg: Carl Auer.
- Vogt, Jürgen (2011). Noch ein Unwort: Musikalische Kompetenz. *nmz* (9), 16.
- Wallbaum, Christopher (1998). Mit fremden Ohren hören oder: Den Geschmack mit dem Hemd wechseln? *Musik & Bildung* (4), 10-15.
- Welsch, Wolfgang (1997). Transkulturalität: Zur veränderten Verfassung heutiger Kulturen. In I. Schneider & C. W. Thomson (Hrsg.), *Hybridkultur* (S. 67–90). Köln: Wienand.
- Welsch, Wolfgang (2010). Was ist eigentlich Transkulturalität? In L. Darowska, T. Lüttenberg & C. Machold (Hrsg.), *Hochschule als transkultureller Raum? Kultur, Bildung und Differenz in der Universität* (S. 39–66). Bielefeld: transcript.
- Wulf, Christoph & Zirfas, Jörg (2007). Performative Pädagogik und performative Bildungstheorien: Ein neuer Fokus erziehungswissenschaftlicher Forschung. In C. Wulf & J. Zirfas (Hrsg.), *Pädagogik des Performativen. Theorien, Methoden, Perspektiven* (S. 7–40). Weinheim: Beltz.

Peter Graf

Musik als Raum für interkulturelles Lernen – die Entdeckung des Eigenen in der Begegnung mit dem Fremden

Musik als Raum für Kulturen eröffnet einen fachübergreifenden Dialog. Zu singen und zu musizieren gilt als das Medium schlechthin für die Begegnung von Menschen über alle Grenzen hinweg. Es erschließt einen offenen Raum für interkulturelle Erfahrung, denn das Vernehmen von Musik verlangt keinen Code, folgt keiner Sprache, die man erst erlernen muss, um mit anderen singen, tanzen oder musizieren zu können. In der Biographie eines jeden Menschen wie auch in unseren Gesellschaften nimmt das Hören von Musik einen ersten Rang in der Begegnung mit anderen Menschen ein, mit vertrauten Partnern ebenso wie mit dem fremden Anderen. Gleichzeitig wurde Musik immer auch zur Verherrlichung des Eigenen, zur ideologischen Ausgrenzung und kulturellen Deklassierung des fremden Anderen eingesetzt. Welche Quellen speisen diese Haltungen, Musizieren und das Hören von Musik so konträr einzusetzen?

1. Musik als Teil der kulturellen Vielfalt

Musik zählt zu den ersten Ausdruckformen des Menschen. Keine Gruppe, keine Generation von Menschen hat sich dieser Form, miteinander in Kontakt zu treten, nicht bedient. Eine frühe Form des Kontakts, wie sie über die menschliche Sprache in frühester Kindheit stattfindet, wird über den Wortklang und die Melodie der menschlichen Stimme intoniert und klanglich beantwortet, ehe noch die Wortinhalte zählen. Damit sind Klang und Musik ein ‚Prinzip‘ des Kulturellen, das immer mit Kommunikation verbunden ist. Dem Wortsinn ‚principium‘ nach stehen Klang und Lied am Anfang menschlicher Kommunikation, sie begründen den Ursprung des Kulturellen. Gleichzeitig schaffen die verschiedenen Ausdrucksweisen in Melodik und Gesang, in Klang und Rhythmik Unterschiede, die wesentlich zum Entstehen verschiedener Kulturen beitragen.

1.1 Kulturelle Schemata als Einteilung von Menschen

Unsere Fachdisziplinen haben eine Reihe von begrifflichen Schemata entwickelt, um das weite Feld des Kulturellen zu ordnen. Die meisten davon müssen wir wieder verlernen. Der Grund liegt darin, dass alles Kulturelle von Menschen täglich neu gelebt wird. Statische Kultur-Unterscheidungen schaffen stehende Einteilungen zwischen den Menschen. Der Kulturbegriff nach Auernheimer schließt über das Symbol den musikalischen Ausdruck ein:

*„Die Kultur einer Gesellschaft [...] besteht in ihrem Repertoire an Symboldeutungen, d. h. an ihrem Repertoire an Kommunikations- und Repräsentationsmitteln. [...] Die Kultur dient der Deutung des gesellschaftlichen Lebens und damit der Orientierung des Handelns. Sie enthält die ‚Landkarte der Bedeutung‘ für die jeweilige Gruppe.“
(Auernheimer 2005, S. 110)*

Nach dieser Bestimmung ist weder die Rede von einer ‚Interkultur‘ noch einer ‚Transkultur‘, die zwischen oder über anderen schwebte, sinnvoll. Zudem würden übereinander gelegte symbolische Landkarten keine Orientierung schaffen, sondern Verwirrung erzeugen. In welchen Zwischenräumen sollten Menschen eine ‚Inter-‘ oder ‚Transkultur‘ leben? Vielmehr erfährt jeder von uns in seiner Kindheit eine bestimmte Sozialisation, die eine kulturspezifische Lebensform beinhaltet. Diese Enkulturation ist auch dann bedeutsam, wenn sie sich aus verschiedenen Elementen zusammensetzt, wenn etwa Eltern verschiedene Sprachen sprechen oder Lieder singen. Wir können nur kulturelle Formen pflegen, die eine verbindliche und kohärente Orientierung im Kontakt mit anderen bieten. Entsprechend leben Menschen auch nicht bi-kulturell, sozusagen in der einen Hand den Koffer ihrer Herkunftskultur tragend, in der anderen jenen der Kultur des Aufenthaltslandes. Noch weniger ertragen Minderheiten oder unsere europäischen Nachbarn, die eigene deutsche Lebensform als ‚Leitkultur‘ für andere vorzustellen. In diesen Einteilungen drücken sich Zuteilungen aus, die nach einem verdinglichten Kulturbegriff Menschen einteilen. Gleichzeitig liegen alle Kulturen als Ausdrucksformen des Menschen auf derselben Ebene, nicht darüber oder darunter, nicht zwischen oder über den anderen stehend, da die Menschen, die sie leben, alle auf der gleichen Stufe stehen.¹

1.2 Das Kulturelle als kreatives Werk von Menschen

Da sich ‚Kultur‘ als ‚civilisation humaine‘ auf kreative, nur dem Menschen eigene Ausdrucksformen in der Gestaltung seiner Lebenswelt bezieht, kommt einem Zitat aus einer Zeit, in der Europa kulturell in Flammen stand, besondere Bedeutung zu. Der Romanist Karl Vossler, der mit der Machtübernahme der Nationalsozialisten seine Professur in München aufgeben musste, verglich jedes kulturelle Werk mit einem Feuerwerk, das aufsteigt und, indem es verglüht, all denen gehört, die es sehen und dessen Licht wahrnehmen. Das Kulturelle kommt von Menschen und gehört ihnen, denn nur Menschen nehmen es wahr:

„Seinem strengen Sinn nach sollte man das Wort Kultur nur in der Einzahl gebrauchen. Denn alles, was der menschliche Geist schaffend oder arbeitend hervorbringt, hat darin, dass es menschliches Geisteswerk, das heißt Kultur ist, seine Einheit.“
(Vossler 1948, S. 11)

Vosslers Position verdeutlicht, warum wir nicht von ‚österreichischer Musik‘ sprechen, wenn wir Mozart aufführen. Mit dieser Position wird aber auch deutlich, warum es nicht genügt, das kulturelle Werk von Menschen, die in modernen Gesellschaften die gemeinsame Umwelt kulturell verschieden gestalten, nach ihrer Herkunft, Sprache und Religion zu sortieren. Menschen türkischer Herkunft handeln in Deutschland nicht nur ‚türkisch‘, da sie über ihr Leben, ihre Schullaufbahn und ihren Beruf in einem intensiven Austausch mit der deutschen Umwelt stehen. Gleichzeitig trägt diese ethnische Zuordnung ihrer kulturellen Leistungen nicht dazu bei, der Mehrheit die Augen für das zu öffnen, was mitten in ihrer eigenen Umwelt neu geschaffen wird.

Im Feld des Kulturellen sind Unterscheidungen, die nur über ‚die Anderen‘ etwas aussagen, sie nach Herkunft, Nationalität und Sprache zuordnen, nicht geeignet, die

¹ Stufen der Entwicklung sind für den technisch-zivilisatorischen Stand einer Gesellschaft anzunehmen.

Vielfalt des kulturellen Geschehens moderner Gesellschaften zu verarbeiten und den interkulturellen Austausch zu befördern. Die aktuell notwendigen Lernprozesse werden durch Konzepte wie ‚Integration‘ oder ‚Toleranz‘ nicht befördert, da sie in ein kulturalistisches Nebeneinander führen, für das in seiner ebenso verspielten wie leeren Form die ‚Multi-Kulti-Vielfalt‘ steht. Dieses Denken verwaltet aus der Sicht des Eigenen das neue Fremde, ohne die entscheidenden Lernprozesse im Verhältnis des eigenen Selbst zum anderen einzuleiten.² Toleranz dient entsprechend dazu, die Überlegenheit des eigenen Selbst zu bestätigen. Johann W. von Goethe hat dazu das entscheidende Wort geprägt:

„Toleranz sollte eigentlich nur eine vorübergehende Gesinnung sein: sie muss zur Anerkennung führen. Dulden heißt beleidigen.“ (Goethe 1997, S. 221)

1.3 Pädagogische Muster in der Vermittlung von Kulturtechniken

Die Kulturtechniken Sprache und Musik beinhalten hoch komplexe kognitive Leistungen, sodass Lehrerinnen und Lehrer zu vereinfachten Mustern greifen, ja greifen müssen. Sowohl Musik als auch Sprache sind spezifische menschliche Leistungen hochkomplexer Art. Beide werden gleichwohl sehr früh vom kleinen Kind erlernt. Nach Hannon und Schellenberg (2008) werden der Klang und die Sprache der Mutter parallel erfahren, wobei dem Klang eine erstrangige Rolle zukommt, Babys bereits im Mutterleib mit der Stimme der Mutter vertraut werden. In ihren Anfängen geschieht dieses Lernen von Klang und Sprache ohne gezielte Unterweisung. Beide Fähigkeiten erschließen bereits dem Kind grenzenlos neue Möglichkeiten, sich selbst zum Ausdruck zu bringen.

1.3.1 Vereinfachende Muster der Vermittlung von Sprache

Um diese natürliche Entwicklung in eine zu lehrende Form zu bringen, führen die Lehrerinnen und Lehrer für Sprache und Musik regulierende Muster ein. Die Aufgabe der ersten Schuljahre besteht darin, aufbauend auf natürlich erworbene Kenntnisse der Sprache der Kinder ihre korrekte Form zu geben, in Wort und Schrift. Dabei tun GrundschullehrerInnen so, als ob wir wüssten, wie der natürliche Spracherwerb verläuft, auf den sie in ihrem Unterricht bauen. Im Leseunterricht müssen LehrerInnen ebenso vorgeben zu wissen, wie Kinder es schaffen, schriftliche Texte zügig zu lesen. Tatsächlich gibt es jedoch weder eine umfassende Theorie zum natürlichen Spracherwerb noch eine allgemein anerkannte Theorie über den Leselernprozess. Wir haben miteinander konkurrierende Theorien zum Lesen-Lernen, ebenso eine Reihe von Theorien zum Spracherwerb, die einander durch ihre unterschiedlichen Perspektiven ergänzen. Doch keine der fünf Theorien-Gruppen der Spracherwerbsforschung vermag einigermaßen umfassend den Spracherwerb des Kindes zu erklären (vgl. z. B. McLaughlin 1987; Graf 2011b). Mehr noch, mehrere der theoretischen Konzepte schließen sich gegenseitig aus. Keine der aktuell gelehrten Theorien erklärt einigermaßen überzeugend, wie jedes Kind es schafft, ab einem bestimmten Zeitpunkt jede

² ‚Kulturalistisch‘ verdinglichte Lösungen stellen nur „schwache Formen interkulturellen Lernens“ dar (vgl. Graf 1998, S. 384).

Sprache der Welt zu lernen, ihren Code zu knacken, diese Sprache selbst kreativ zu gebrauchen – ohne jede Unterweisung (vgl. Graf 2011a). Vergleichbares gilt für den Leselernprozess. Daher gilt, dass unser unzureichendes Wissen über den Erwerb der Kulturtechnik Sprache dazu führt, dass diese hochkomplexen kulturellen Fähigkeiten nach vereinfachenden Schemata gelehrt werden, sich in der Schule hartnäckig Positionen halten, die eindeutig widerlegt sind. Sie behindern einen die Kulturen übergreifenden Horizont des Lernens in der Schule.³

1.3.2 Kognitionspsychologische Grundlagen der Schule von Jean Piaget

Jean Piaget (1974, 1981) hat eine Lerntheorie entwickelt, die den schulischen Alltag bestimmt. Sie geht von der Annahme aus, dass unsere Wahrnehmung ein Gleichgewicht zwischen der inneren Welt der Kognition und der äußeren Welt der Sinne herstellt. Seine Theorie der „Äquilibration“ zwischen der Wirklichkeit außen und ihrer Wahrnehmung innen lässt sich so zusammenfassen: Unsere Sinne bilden die Welt außen ab, übertragen das entsprechende Abbild nach innen, wo die eingehenden Signale mit bereits gespeicherten Schemata verglichen werden. Wenn die Sinne abweichende Signale senden, muss das Neue in bestehende Schemata assimiliert oder das Schema an eine ganz neue Situation angepasst, nach Piaget ‚akkommodiert‘ werden. So findet Erkennen statt und begründet das damit verbundene Lernen. Voraussetzung für dieses Konzept, das unsere tägliche Erfahrung getreu zu spiegeln scheint, sind zwei Positionen:

- (1) die Sinne bilden die Welt draußen spezifisch ab, senden ihr Abbild an das Gehirn,
- (2) das Gehirn vergleicht die Eingangssignale mit den erinnerten Schemata, bestätigt eine Übereinstimmung oder leitet Lernprozesse der Angleichung der inneren Schemata ein.

Beide Positionen sind nach den Erkenntnissen der Neurobiologie (u. a. Maturana & Varela 1987) nicht länger zu halten, jedoch verantwortlich für das Unterrichten nach ‚richtigen‘ Schemata. Weder sind Neuronen in der Lage, äußere Ereignisse abzubilden noch ist im Gehirn eine zweite Instanz, eine Art Monitor vorstellbar, die die von den Sinnen eingehenden Bilder anschaut, mit den gespeicherten Schemata vergleicht und entsprechende Prozesse des Lernens einleitet. Für alle Kulturtechniken, die ein Sich-Entfalten des eigenen Selbst einschließen, wie sie Interkulturelles Lernen beinhaltet, ist diese Lernpsychologie des Abbildens äußerer Erscheinungen unzureichend.

1.4 Lernen mit und zwischen zwei Sprachen und Kulturen

Interkulturelles Lernen gründet auf kreative Prozesse, die über das Vergleichen und Ergänzen hinausführen. Wenn jemand eine zweite Sprache lernt, verändert er nicht das Schema seiner Erstsprache oder akkommodiert deren Grammatik. Er fügt auch

³ Muster zur Vermittlung der Kulturtechnik Sprache, die interkulturelles Lernen behindern, lauten bspw.: ‚Lieber eine Sprache gut und richtig lernen, bevor man eine zweite erlernt‘; ‚Äußerungen nur in Form vollständiger Sätze zulassen – Fehler umgehend rückmelden und korrigieren‘; ‚Satzmuster durch formales Üben sichern, selbst wenn diese inhaltlich bedeutungslos sind‘.

nicht nur neue Wort- oder Satzmuster hinzu. Beides würde in seiner eigenen Sprachstruktur nur Verwirrung stiften. Der Zweisprachige gewinnt vielmehr über die Struktur der Zweitsprache eine neue Einsicht in seine Erstsprache, erkennt die Besonderheit ihrer Ausdrucksformen, die Einsprachigen verborgen bleiben, weil sie sprachlich auf keine Differenzen stoßen. Zweisprachige fallen aus der Selbstverständlichkeit der eigenen Erstsprache heraus, beleuchten deren Code unter einem neuen Blickwinkel. Die Erstsprache gewinnt den ihr eigenen Platz im Raum des Sprachlichen durch das Erlernen einer zweiten Sprache. Um dieses Sprachbewusstsein geht es, nicht um das Assimilieren der einen Sprache in die andere, sondern das Wahrnehmen des Sprachlichen an sich.

Dieses Zusammenspiel zwischen dem Vertrauten und dem Fremden ist der Punkt, wobei es – wie in einem echten Dialog – nicht darum geht, herauszufinden, was oder wer überlegen ist, sondern darum, gemeinsam im Raum des Dazwischen eine neue Sicht zu finden, die für alle Seiten Bedeutung hat. Zwei Sprachen sind immer gleichermaßen wahr. Gleichzeitig verlangen sie sehr verschiedene Formen des Ausdrucks in ein und derselben Situation. Diese Kompetenz eines neuen Bewusstseins im Umgang mit Sprache erwarte ich auch für die Interkulturelle Begegnung mit Musik. Es geht nicht um fremde oder exotische Schemata in der Musik, um deren Assimilation, Aneignung oder Ablehnung. Es geht vielmehr darum, inmitten von Verschiedenheit einen Raum musikalischer Erfahrung zu erkunden, in dem jeder Hörer seinen eigenen Ort im Verhältnis zum Fremden erfährt, so sich selbst im Spiegel des Anderen neu wahrnimmt.

Fazit: Um diese Prozesse der Interkulturellen Erfahrung kognitiv darzustellen benötigen wir ein lernpsychologisches Konzept, das die Oberflächen von Erst- und Zweit-Schemata aufbricht, um einen Raum innerer Erfahrung zu erschließen, der in die Tiefenstrukturen menschlichen Erkennens führt. Nur dort leistet der Mensch kreative Lernprozesse, die verbindliche Orientierung für Menschen in Kontakt schaffen. Allein dort gelingt es, das je eigene Selbst im Spiegel der Anderen wahrzunehmen, dessen Individualität gleichermaßen geachtet wird. Es geht daher um ein Interkulturelles Lernen, das Menschen im Umgang mit Musik befähigt, in ihrer Reflexion über Differenz und Verschiedenheit neue Formen des musikalischen Ausdrucks und der klanglichen Gestaltung der Welt zu entdecken.

2. Interkulturelles Lernen als Verarbeitung von kultureller Differenz

Zum Binnenraum des menschlichen Erkennens, in dem über die Verarbeitung der Impulse aller Sinne aus der Welt draußen gleichzeitig das eigene Selbst profiliert wird, bietet die kognitionspsychologische Schule des Konstruktivismus wichtige Erkenntnisse, die neurobiologisch belegt sind. Sie erschließen gleichzeitig die Prozesse der Verarbeitung von kultureller Vielfalt. Meine Auswertung gründet auf Studien von Maturana & Varela (1987), Hubel (1989), Spitzer (2006), Hüther (2006) und Koelsch & Schröger (2008).

2.1 Grundpositionen einer konstruktivistischen Kognitionspsychologie

In dem Maße, in dem der Konstruktivismus das Verstehen der inneren Wahrnehmung neu strukturiert, fordert er dazu auf, vertraute Vorstellungen über die Welt ‚draußen‘ aufzugeben. Wir wissen, dass die Sonne nie untergeht, gleichzeitig sprechen wir täglich davon. Die konstruktivistische Schule der Kognitionspsychologie lässt sich in vier Positionen fassen, die bedeuten, vertraute Vorstellungen über uns selbst aufzugeben:

1. Neuronen sind organische Teile unseres Körpers, also immer in Veränderung.

Daher gilt:

Keine Unterscheidung zwischen Erkennen und Tun, Denken und Leben,

kein Vorrang des Denkens, da die Selbstfindung des Menschen aus Einheit von Körper und Geist kommt.

Wir nehmen mit unserem Körper wahr, der die neuronalen Netzwerke aufbaut und ernährt, so wie die Neuronen ihrerseits den Körper steuern, alle seine Bewegungen leiten. Wahrnehmung ist daher immer bewegt, verändert sich laufend, solange wir leben. Sie kommt aus unserer Biographie, wie sie sie schreibt, ohne eine Trennung zwischen Körper und Geist: ‚Erkennen ist Tun – Tun ist Erkennen‘ (Maturana & Varela 1987). Alle Wahrnehmung wird so zum gelebten und erlebten Prozess, der biographisch einmalig abläuft, mit niemandem austauschbar und nicht wiederholbar ist. Wie unser Körper unsere Neuronen ernährt, leiten die Neuronen seine Entwicklung: beide begründen in einem integralen Zusammenspiel unsere Seinswerdung (Ontogenese) als Personen, formen unser Selbst. Das Erkennen mittels unserer Neuronen wird so zu einem individuell-personalen Ereignis. Erkennen begründet ein Handeln, durch das sich der Mensch selbst ‚autopoietisch‘ (Maturana & Varela 1987) zusammen mit anderen hervorbringt. Nach Gerald Hüther sind unsere neuronalen Netzwerke dazu da, das eigene Selbst als ‚innere Ordnung‘ aufrecht zu erhalten (Hüther 2001).

2. Alle Neuronen können im Kern nur ‚feuern‘, indem sie Unterschiede zu ihrem Ruhetonus signalisieren, während die Netzwerke des Nervensystems die kognitive Relevanz dieser Impulse ermitteln, schrittweise aus deren Überlagerung alle Formen unserer Wahrnehmung herstellen.

Daher gilt:

Es findet keine direkte analoge neuronale Übermittlung sinnlicher Wahrnehmung von außen nach innen statt,

vielmehr gilt das Prinzip der operationalen Autonomie des Nervensystems in der Verarbeitung dieser Signale durch neuronale Netzwerke.

Die Nerven unserer Ohren senden keine dem Schalldruck analogen Informationen, sondern signalisieren nur Veränderungen der Bewegungen bestimmter Haarzellen im Ohr, markieren so einen Unterschied im Verhältnis zum vorausgehenden Moment. Das ist alles. Wenn sie ‚feuern‘, markieren sie eine Differenz zum Ruhetonus. Darin sind sich alle Neuronen gleich, daher können alle neuronalen Impulse mit allen anderen vernetzt werden. Dieses Feuern löst eine Kaskade von weiteren Verarbeitungen in einer Reihe von Modulen oder Koppelungen aus. In der Überlagerung mit Millionen an-

derer Signale wird schließlich unser Erkennen zusammengesetzt. So findet das statt, was kein noch so feines Mikrofon je leistet, nämlich Veränderungen des Luftdrucks nicht nur in ein elektrisches Signal zu wandeln, sondern deren Klang zu hören: Aus Veränderungen des Schalldrucks im Ohr wird erst im Nervensystem Klang, Ton, Melodie und Rhythmus. Wir hören nicht mit den Ohren, sondern im Kopf. Wir können daher mit relativ wenigen Haarzellen in der Cochlea, es sind nach Spitzer (2006) rund 3500 Härchen, eine grenzenlose Fülle von Klängen wahrnehmen. Wir können sogar Ereignisse ‚hören‘, die kein Tonbandgerät aufzeichnet. Was dort als ‚nichts‘ erscheint, hören wir positiv als Stille. Musik und Rhythmus sind ohne Pausen nicht vorstellbar, der Klang kommt aus der Stille, sagen die Asiaten.⁴ Die kognitive Leistung unseres Gehirns kommt aus der Verarbeitung von zeitlichen und qualitativen Differenzen aus den verschiedenen Sinnen, die stufenweise in den verschiedenen Netzwerken des Gehirns hergestellt, ja konstruiert wird. Von außen, von unseren Sinnen wird dieses wunderbare System nur angeregt, ‚perturbiert‘, wie die Neurobiologen sagen, um das Feuerwerk seiner systeminternen Netzwerk-Fähigkeiten autonom und kreativ zu entfalten. Impulse von außen sind nur Anlass und Gelegenheit, inneres Erkennen kreativ zu gestalten. Die inneren Netzwerke entscheiden darüber autonom, daher kann Ivan Fischer als Chefdirigent des Konzerthausorchesters Berlin für sein Konzertprogramm die Devise ausgeben: ‚Leiser ist lauter.‘⁵

3. Hohe kognitive Fähigkeiten wie Sprache, Selbstbewusstsein und Musizieren werden durch soziale Koppelung zusammen mit anderen Menschen entfaltet.

Daher gilt:

Keine reflexive Sprache und kulturelles Verhalten im Tierreich,

das Prinzip der Ko-Ontogenese: nur zusammen mit anderen wird der Mensch durch Symbole, Sprache und Bewusstsein selbst Mensch.

Kulturelles Verhalten wird über Sprache und die Welt der Symbole, denen wir täglich begegnen, zusammen mit anderen erlernt. Die anderen antworten meist nicht wie erwartet oder reagieren nicht auf das eigene Signal. Eine fehlende Antwort, ein nicht be-

⁴ In der buddhistischen Tradition wird über Jahrhunderte bis hin zur späten Zen-Tradition in vielfältigen Formen die Rückkehr zur Stille gepflegt, um von allen äußeren Erfahrungen gelöst – aus der Stille erwachend – den wahren Ton und das wahre Wort zu vernehmen (vgl. Katagiri, Dainin 1988). Die Tatsache, dass unsere Wahrnehmung nicht darin besteht, abzubilden, was ‚draußen‘ ist, sondern im Verhältnis zu simultanen Signalen vernetzt strukturiert, so unser Sehen konstruiert, zeigt sich in folgenden Beispielen unserer Wahrnehmung: Wenn alle unsere Farbsensoren gleichermaßen aktiviert werden, sehen wir weißes Licht, obgleich es weißes Licht in der Wirklichkeit draußen nicht gibt, keine physikalische Wellenlänge dafür steht, es sich vielmehr aus allen Farben des Regenbogens zusammensetzt. Fehlt einer dieser Farbanteile, so sehen wir die komplementäre Farbe. Ähnlich können wir die Tiefe des nächtlichen Sternenhimmels konkret wahrnehmen, obgleich es kein visuelles Signal für Raumtiefe gibt, keine Kamera der Welt sie optisch aufzuzeichnen vermag. Allein unser Auge errechnet aus der Differenz der beiden visuellen Eindrücke des linken und rechten Auges den Raum, macht so für den Menschen die Raumtiefe wahrnehmbar. Einfach übereinander gelegt würden beide Abbildungen der visuellen Welt draußen durch unsere Augen nur Unschärfen erzeugen. Unser Gehirn wertet ihre Differenz aus, entscheidet sich auch nicht für das Abbild entweder des linken oder des rechten Auges, sondern erzeugt aus den Abweichungen der beiden visuellen Eindrücke eine neue Qualität des Sehens, konstruiert das Wahrnehmen des Raumes, in dem alle visuellen Erscheinungen oder Bewegungen, die wir sehen, ihren Platz erhalten.

⁵ Plakattext für das Programm des Konzerthausorchesters in Berlin, September 2012.

antworteter Brief wird so für uns zu einer starken Botschaft, obwohl da ‚nichts‘ war. Über die Differenz zwischen Erwartung und Erfüllung wird die Bedeutung von Sprache und Musik, die Stellung des eigenen Ichs als Hörer und Partner erkannt, werden gemeinsam kulturelle Profile gefunden und gestaltet. Über Sprache wird kognitive Kohärenz dort hergestellt, wo sich Differenz gezeigt hat, über Musik wird ein Kontinuum aus einer Folge unterschiedlicher Töne geschaffen, das nicht aus einzelnen Tonstufen besteht, sondern eine Melodie oder harmonischen Klang begründet. Wie in der Sprache vermittelt das Hören von Musik zwischen Erwartung und Erfüllung. Damit wird das Hören von Musik zu einem einmaligen und individuellen Ereignis, unwiederholbar. Nach Maturana und Varela (1987) bringen Menschen Sprache nicht hervor, um Botschaften zu senden – das können auch soziale Tiere –, sondern um in sozialer Koppelung ihr ‚In-der-Sprache-Sein‘ zusammen mit anderen herzustellen und herauszufinden, wo der einzelne in der Gruppe steht. Ähnliches muss für die Musik gelten, was nicht ausschließt, dass beides auch zur Banalisierung oder dem Verschwinden des eigenen Selbst in der Gruppe gebraucht werden kann. Doch Selbstbewusstsein und Identitätsbildung sind in jedem Fall Teil dieser einmaligen kognitiven Kompetenzen des Menschen.⁶

4. Alle menschliche Wahrnehmung ist ohne Unterlass in den Puls des Lebens eingebettet, daher in einem Prozess ständiger Veränderung – in Verbundenheit mit allen Empfindungen des erkennenden Menschen.

Daher gilt:

Keine abgegrenzten neuronalen Teilorgane für einzelne Sinne oder spezifische Erfahrungen wie Sprache oder Musik.

Vielmehr gründen alle Ebenen der Wahrnehmung und Körpererfahrung in simultaner Überlagerung menschlicher Kognition.

Sprache ist nicht von Emotion zu trennen, Musik nicht von Bedeutung, Emotion und Bewegung sind nicht zu trennen. Da diese Kontexte sich laufend verändern, können wir einen Gedicht, einen Brief, ein Musikstück je neu lesen oder hören, ohne zu meinen, wir hätten es gestern falsch wahrgenommen. Die Ebenen der beteiligten Sinne, die Konstitution unseres Körpers, die Interaktion mit allen anderen Empfindungen ändern sich laufend, sodass diese Differenzen in ihrer Überlagerung unser Erkennen kontinuierlich verändern und erneuern.⁷ Unsere Wahrnehmung wird aus Millionen digitaler Signale unterschiedlichster Herkunft im Gehirn hergestellt. Dieses bedeutet, dass jeder von uns Musik einmalig-individuell wahrnimmt, eben als HörerIn einer autopoietischen Einheit in einem bestimmten Moment der eigenen Biographie mit einer bestimmten Konstitution des eigenen Körpers. So lange wir leben, verändern wir uns. Jeder von uns lebt daher aufgrund seiner Biographie in einer einmalig-individuellen Wahrnehmungs- und Klangwelt, die er – wie sein Leben – mit niemandem sonst kog-

⁶ Kognition als rekursiver Zyklus der Verarbeitung von Differenz begründet Bewusstsein: Veränderungen leiten ihn ein, Unterscheidung erhält die kognitive Verarbeitung aufrecht und begründet neue Fragen (vgl. Graf 2002, S. 326).

⁷ Trotz der bildgebenden Verfahren, die unser Gehirn einteilen, nehmen die Neurobiologen sozusagen von Jahr zu Jahr zunehmend Abschied von der Einteilung des Gehirns nach Arealen, die nur eines können. Vielmehr wird zunehmend die entscheidende Qualität unseres Gehirns in seiner Netzwerkstruktur gesehen: Alles ist mit allem milliardenfach vernetzt. Darin liegt seine einmalige Qualität.

nitiv teilt. Dieses ganzheitliche Vernehmen erklärt auch, dass jeder von uns ein bekanntes Lied immer wieder neu erleben kann, selbst dann, wenn wir sie bis in den einzelnen Ton hinein bereits kennen.

Musiker wie Sergiu Celibidache haben aus dieser Erfahrung heraus die Musik-Konserve als ‚stehende‘ Aufnahme weithin abgelehnt. Celibidache spricht denn auch nicht vom Musik-Hören, sondern vom Erleben der Musik: „Wer’s erlebt hat, der wird es immer im Herzen tragen“, mit diesen Worten hat Sergiu Celibidache jene einzigartigen Musikerfahrungen beschrieben, die ihm und anderen die Aufführungen unter dem Dirigenten Wilhelm Furtwängler bereitet haben (vgl. Eggebrecht 2012, S. 11).

Im Spiegel der Schule des Konstruktivismus erweist sich das Spielen und Vernehmen von Musik als Ausdruck eines einmalig ablaufenden Prozesses der inneren Verarbeitung dessen, was Menschen ganzheitlich bewegt. Dieser konstruktive Prozess schließt eben in der Erfahrung von Musik spezifische Dimensionen ein, die eine hohe Relevanz für Interkulturelles Lernen haben. So erscheint die Begegnung mit Musik als herausragendes Medium für Interkulturelle Begegnung. Ich fasse das in vier Aussagen:

2.2 Die Wahrnehmung von Musik als Begegnung und Interkulturelles Lernen

Das Vernehmen von Musik stellt kognitiv weder ein isoliertes Hör-Ereignis dar noch steht Musik als ein klangliches Geschehen, das von außen kommt, fest. Vielmehr erlebt sie jeder von uns aus seiner eigenen und einmaligen Klangwelt in seinem Inneren. Erst nach dem Durchgang durch die Mitte unseres Erkennens werden spezifische Ereignisse der Sinne verstanden. Damit ist unser Erkennen immer individuell hergestellt. Jeder Musiker oder Hörer erschafft als Mann oder Frau seine Wahrnehmung individuell in dem Moment neu, in dem er Musik in einer bestimmten Aufführung inmitten seiner Biographie und Konstitution seines Körpers erlebt, je neu zusammengesetzt aus einer Landschaft von Tönen und Klängen.

1. Musik als Raum für Selbstfindung

Musik wird je neu und ganzheitlich erfahren, aus einer integralen Leib-Seele Verbindung heraus, die sich laufend ändert, da wir leben. Wie Musik aus dem vergehenden Klang kommt, so lebt auch die Verarbeitung von Musik aus der Veränderung: In ihr verfließen nicht nur die Töne, findet der Mensch einsam zu sich selbst, wählt autonom seine kulturelle Klangwelt, erkennt im Hören seine eigene individuelle Besonderheit, die Änderungen in seiner Identität. So erfahren der Hörer, die Hörerin ihren je einmaligen Ort als Wahrnehmende inmitten eines sich laufend verändernden Feldes. Sich mental dem Vergehen, auch der eigenen Entwicklung zu stellen, ist eine intensive Einladung, Stehendes zu verlassen, Grenzen zum Unbekannten zu überschreiten, die Augen für den fremden Anderen zu öffnen, so sein eigenes Selbst zu gestalten. Identität ist ein Differential, ein Mittel der Unterscheidung. Selbstfindung besteht geradezu darin, inmitten von Andersheit den eigenen Unterschied zu erkennen und damit die je eigene Einmaligkeit zu erfahren. Identität wahrzunehmen heißt, sich selbst als anders zu erkennen im Verhältnis zu allen anderen.⁸ Musik geht wie keine andere Kulturtechnik ‚durch uns hindurch‘, ist kein bloß auditives Hören, sondern

⁸ Damit wird das Verhältnis zum Anderen aus der Erfahrung des Selbst gestaltet, wird alles ringsum zur jeweils neuen und damit fremden Erfahrung, die in neuer Form zur Selbstfindung anregt.

ein ganzheitliches Erleben und Erfahren unseres Selbst. Musik ist das, was wir hören, wenn wir präsent, also ganz bei uns selbst, sind. Nur so ist die Aussage des Komponisten John Cage zu verstehen, wenn er sagt: „Die Musik, die ich bevorzuge, meine eigene oder die Musik anderer, ist das, was wir hören, wenn wir einfach still sind“ (Cage in: Kostelanez 1970, S. 12).

2. Musik als Austausch mit dem Körper, dem eigenen und dem der anderen

Singen und Musizieren, die Wahrnehmung von Musik schließt intensiver als andere Kulturtechniken den eigenen Körper ein, seine Bewegungen, seinen körperlichen Ausdruck über Stimme und Klang. Über unsere Stimme und unsere Bewegungen erfahren wir von Anfang an – als neugeborenes Kind bereits –, wo und mit wem wir leben, in welcher Beziehung wir stehen. Selbstfindung kommt aus der Beziehung mit anderen. Diese Brücke baut Musik später im gemeinsamen Spielen oder Singen in großer Form aus. Wer in einem Chor singt, wird Teil eines umfassenden Ganzen, einer gemeinsamen Bewegung von vielen Körpern. Über ihr ganzheitliches und interaktionales Moment lädt Musik in besonderer Form zur Begegnung mit anderen Menschen ein, deren Andersheit man annimmt, ja im Chor und Orchester geradezu verlangt, eine Voraussetzung dafür ist, verbunden mit anderen Klänge zu schaffen. Was Maturana und Varela von der Sprache sagen, gilt ebenso für Musik: „Was die Biologie uns zeigt, ist, dass die Einzigartigkeit des Menschseins ausschließlich in einer sozialen Strukturkoppelung besteht, die durch das In-der-Sprache-Sein zustande kommt“ (Maturana & Varela 1987, S. 265).

3. Musik und Emotion

Musik ist wie keine andere Kulturtechnik ebenso mit symbolischen Bedeutungen verbunden wie sie emotionale Tiefenschichten des Menschen in seinem limbischen System berührt. Musik wird geradezu veranstaltet, um gemeinsam Feste zu feiern, Menschen emotional zusammen zu führen, sie bis in ihre Trauer gegenseitig in ihrem Fühlen zu begleiten und zu erheben. Emotionen verbinden Menschen mit hoher symbolischer Aussagekraft miteinander. Sie sind nicht dem logischen Denken nachzuordnen. Gerald Hüther (2001, S. 13f. und 86f.) spricht in diesem Kontext von einer unterschätzten ‚emotionalen Intelligenz‘ des Menschen. Musikalische Erfahrung ist keineswegs auf das Emotionale und auf Gefühle beschränkt, sie verbindet ebenso spontan wie vielschichtig Menschen unterschiedlicher kultureller Herkunft nicht nur emotional, sondern personal. Sie schafft daher einen herausragenden Ort für Begegnung und Interkulturelle Erfahrung.

4. Musik und Gemeinde

Musik wird nicht nur ihrer schönen Kunst wegen veranstaltet, sondern um durch ihren Klang viele Menschen zu versammeln, eine Gemeinde zu schaffen, Menschen zu einer gemeinsamen Bewegung zu vereinen, religiös-spirituell, politisch und kulturell. Jede Weltreligion hat ihre ganz bestimmte Liturgie, Gesang oder Rezitation entwickelt, um ihre Gläubigen zu versammeln. Musik steht ebenso für politisches Engagement, ja Revolution: Der chilenische Sänger Victor Jara wurde für seine Lieder für die linke Regierung Allende 1973 von den Militärs ermordet. Victor Jara traf zu genau den Ton des chilenischen Volkes. Von

seiner Musik sagte er: „Ich singe nicht, um zu singen“ (Schoepp 2012, S. 1). Musikalische ‚Events‘ führen immer wieder Tausende von Menschen zusammen, schaffen Begegnung über die Grenzen von Sprache und Nation selbst dort, wo Konflikte herrschen.⁹ Daniel Barenboim hat eine Musik-Akademie in Palästina gegründet. In seiner ‚Schule des Hörens‘ geht es um eine ‚Schule des Zuhörens‘, denn nach Barenboim gilt: ‚Musik bildet‘.¹⁰

Fazit: Musik beinhaltet Interkulturelles Lernen als kreativ-neue Wahrnehmung, die aus der kognitiven Verarbeitung von kultureller Differenz gewonnen wird. Sie kommt aus der Begegnung mit anderen Menschen und ihrem musikalischen Werk, die bis in die Tiefe des eigenen Selbst und der Identität der anderen erfahren wird. Interkulturelles Lernen gründet auf einer Haltung der gegenseitigen Achtung der individuellen Person und der damit verbundenen Anerkennung von Verschiedenheit. Interkulturelles Lernen hat zum Ziel, unterschiedliche kulturelle Ausdrucksformen gemeinsam zu deuten und so kreativ neue Formen des kulturellen Ausdrucks zu finden.

3. Vernehmen von Musik als personale Erfahrung des Individuums

Das Vernehmen und Aufführen von Gesang und Musik kommt aus dem inneren Menschen. Diese Erfahrung geht durch ihn hindurch wie keine andere kulturelle Äußerung. In ihr äußert sich einmalig seine Person, sie prägt den hörenden oder musizierenden Menschen als Individuum. Wie der sprachliche Dialog entfaltet Musik über gemeinsames Musizieren einen Prozess der symbolischen Interaktion, die nach den Klassikern der Sozialisationstheorie Bedingung und Raum für die Entfaltung des Selbst ist.¹¹ Der Philosoph Martin Buber geht in seiner Anthropologie noch weiter: ‚Am Anfang ist Beziehung‘, sagt Buber und meint: ‚Leben ist Beziehung‘. Der Mensch sucht sie ein Leben lang, geht daher zum Anderen, nicht um dem Anderen zu dienen oder ihn zu beherrschen, sondern um zu sich selbst zu finden. Dieses Axiom fasst er in den prägnanten Satz: „Der Mensch wird am Du zum Ich“ (Buber 1984, S. 31).

Nur über die Spannung zum Anderen, über den Zwischenraum, den die Differenz dazwischen aufspannt, erfährt der Mensch seinen Unterschied zu allen anderen, findet darin eben sein eigenes Selbst. Buber nennt diesen Dialog auch ‚Zwiesprache‘, ein Gespräch über das ‚Zwiefältige‘ und den ‚Zweifel‘ – beide Wörter stammen aus derselben Wurzel. In der Haltung der Frage, der Spannung im Verhältnis zum anderen, im Erkennen seiner Andersheit wird der Unterschied zur eigenen Person erkannt, auf dem Weg mit anderen als Ge-fährten er-fahren. Dies verlangt eine gemeinsame Intonation – wie auf einer Saite –, die über zwei Stege gespannt ist: Ton (aus griechisch *tónos*) heißt schließlich nichts anderes als Spannung. Je nach der Weite des Bogens und seiner Spannung erklingt im Dazwischen ein neuer Ton. Die kleinste Verschiebung eines

⁹ Gemeinsam Musik zu hören oder miteinander zu musizieren, kommt aus dem ‚Zuhören‘. Barenboim schlägt eine direkte Brücke zum Anderen, wenn er die Mitglieder seines Orchesters, die israelischer und jüdischer Herkunft sind, einlädt, nicht nur musikalisch, sondern auch politisch einander zuzuhören. Er pflegt damit eine Perspektive, die maßgeblich Gerald Hüther in die Kognitionspsychologie eingeführt hat: Die verschiedenen Sinne dienen dem Menschen nach Hüther dazu, sein Gehirn als ‚Sozialorgan‘ zu aktivieren (vgl. Hüther 2001, S. 72f.).

¹⁰ <http://www.daniel-barenboim-stiftung.org/>

¹¹ Vgl. Grundpositionen der Sozialpsychologie nach George H. Mead, Erik H. Erikson, Ervin Goffman.

der beiden Stege verändert ihn.¹² Über die Spannung, den Bogen und die Sehne zum Anderen erfahren wir aus dem schwingenden Klang des Unterschieds den Ort, an dem wir selbst stehen. Auch der vertrauteste Andere ist immer anders in Stimmung, wie ich mich selbst in meiner Intonation als different ihm gegenüber erfahre. Der berühmte Erkenntnistheoretiker Gregory Bateson bestimmt ‚Information‘ folgendermaßen: „Was wir mit Information meinen, ist ein Unterschied, der einen Unterschied macht“ (zit. nach Graf 2008, S. 27). Zur bedeutsamen Information gehören immer zwei Bezüge: ein Zeichen einerseits und ein System andererseits, in dem dieses Zeichen etwas bedeutet, eben dort einen Unterschied schafft. Eine Zahl bedeutet erst in einem Zahlensystem eine bestimmte Zahl. Wir Menschen stehen als Individuen inmitten des sozialen Systems der Anderen. Erst im Verhältnis zu den Anderen wird das, was wir sagen oder tun, bedeutsam. Hört niemand zu, so ist da nichts als leerer Schall. Erst über die Antwort erkennen wir, welche Bedeutung die eigenen Worte ausgelöst haben.

Das gilt auch für das Vernehmen von Musik: Sie wird bedeutsam durch den Unterschied, den der Einzelne als HörerIn macht oder als SpielerIn in die Musik einführt. Dabei tritt seine Identität als je neu hörender oder spielender Musiker hervor, inmitten einer sich laufend ändernden Musikwelt. Alles Vernehmen oder Aufführen von Musik wird so zu einem einmaligen Ereignis der Wahrnehmung, verändert sich das Hören von Musik – ein Leben lang. Das je Neue, vor allem das Fremde darin, befördert dieses Erkennen, denn es hebt die Differenz, die besondere Qualität des Eigenen deutlicher hervor als das Vertraute. Bereits Johann G. Herder hat das erkannt und betont, wenn er schreibt: „Erst im Ringen um das Identische wird Differenz erkennbar“ (zit. nach Cvetko 2008, S. 114).

Auf einem anderen Weg sind wir an dem Ort angekommen, den dieser große Denker des Interkulturellen vor nun schon über zwei Jahrhunderten so sehr betonte. Nach Johann G. Herder ist die Musik ein bewegendes ‚momentum‘ zur Humanisierung der Menschheit. Über Musik erkennt der Mensch nach Herder sein Humanum – sein inneres Menschentum –, wird er Mensch: „Durch Musik ist unser Geschlecht humanisiert worden; durch Musik wird es noch humanisiert“ (zit. nach Cvetko 2008, S. 105).

Das Humanum kann in unserer Sprache nur bedeuten, sein personales Selbst als menschliches Wesen zu entfalten. Dieses kann und soll – wie schon von Herder – nicht näher bestimmt werden, da es jede Person – einsam und allein – für sich selbst finden muss. Diese Perspektive gilt für alle Menschen, ist keineswegs nur einer Gruppe von kulturell Gebildeten oder etwa einer Nation zuzusprechen. Von daher kommt die offene Aufmerksamkeit Herders für das Selbstbild der Nationen ringsum, die ‚Stimmen der Völker in Liedern‘, sein Blick in die slawische Welt, nicht nur gen Westen nach Frankreich, dem Land, dem seine Zeitgenossen damals ihre ganze Aufmerksamkeit gewidmet haben.

¹² Interessanterweise bezieht sich neuron – die griechische Wurzel für ‚Nerv‘ – auf die gespannte ‚Sehne‘. Nerven sind wie Sehnen, die den Körper umspannen, nicht nur organisch, sondern auch emotional und kognitiv in Spannung halten. Übrigens sollen die Neuronen unseres Körpers Hunderttausende von Kilometern lang sein, könnten wir die Nervenfasern eines Menschen aneinander kneten. Jeder menschliche Körper stellt daher ein gut verpacktes Bündel von Milliarden Neuronen dar.

3.1 Bildung der Person durch Musik

Die musikè technè zählt von Anfang an zum Kanon schulischer Bildung. Unser Begriff ‚Bildung‘ unterstreicht eben diesen Mehrwert: Schule ist nicht nur dazu da, Fertigkeiten zu vermitteln, Unwissende aus dem Stand der Unwissenheit herauszuführen, sie im Sinne von ‚e-ducatio‘ zu erziehen. Der nur in der deutschen und in slawischen Sprachen bekannte und so wertvolle Begriff der ‚Bildung‘ wurde im Umkreis der Mystik von Meister Eckhart im Mittelalter gefunden, um herauszustellen, dass in jedem Menschen etwas verborgen ist, was es gilt, herauszuholen, auszubilden: die Anlagen seiner Seele sind nach außen zu bringen. Dieses beinhaltete eine Schule, die nicht nur zusätzliche Fertigkeiten vermittelt, sondern den einzelnen Menschen ‚bildet‘: Jeder Mensch muss nach der Lehre von Meister Eckhart seine innere Person ‚uz-bilden‘. Damals ein aufregendes Konzept, denn es widersprach der klaren Einteilung der Menschen nach Männern und Frauen, Klerikern und Laien. Alle sollten gleichermaßen ‚Bildung‘ erhalten, denn allen Menschen wurde gleichermaßen diese innere Begabung zugesprochen. Durchaus in dieser Linie wird Erziehung heute mit neurobiologischen Begriffen als „programmöffnende Konstruktion“ (Hüther 2001, S. 120) bezeichnet. Heute stellt der Neurobiologe Gerald Hüther fest, dass kein Mensch in seinem Kern von außen verändert werde, vielmehr alle seine Fähigkeiten schon in ihm liegen, allerdings erzieherisch aufgerufen und entfaltet werden müssen.¹³ Natürlich können diese inneren Anlagen von außen auch verdeckt oder zerstört werden.

Musikalische Bildung ist mehr als Können oder Fertigkeit. Sie ruft die innere Begabung des Individuums auf. Es geht um die Person eines jeden einzelnen Schülers, einer jeden Schülerin. Alles wirklich Kreative kommt von dort, das In-Beziehung-Treten mit anderen durch Musik stellt eine konstruktive Evokation individueller Anlagen dar, der oder die Lernende gibt die ihm oder ihr mögliche Antwort. Pädagogisch ergibt sich dadurch die Aufgabe, die innere Begabung des jungen Menschen weiter zu erschließen, damit sie sich kreativ entfalten.¹⁴

Musikalische Erziehung, die nicht nur den Begriff der Bildung hervorhebt, sondern auch Perspektiven der neueren Lernpsychologie verwirklicht, wird sich mit neuer Aufmerksamkeit dem Schüler und der Schülerin als Individuum zuwenden. Sie erkennt in ihm, in ihr ein unteilbares Ganzes, das in-dividuum der menschlichen Person, das bereits Kinder mit keinem anderen mehr teilen. In der griechischen Sprache steht für diese unantastbare Einheit, die jede Person darstellt, ein Wort, das wir aus der Kernphysik kennen: ‚atomo‘, wörtlich bedeutet es wie in-dividuum ‚das Unteilbare‘. Schülerinnen und Schüler, die sich in dieser Form wahrgenommen wissen, werden eine doppelte Erfahrung machen: Sie werden in einem höheren Maß autonom antworten, kreativ lernen und befreiter Musik machen, da sie aus ihrer eigenen Begabung heraus musizieren.¹⁵

In dem Maße, in dem Musik den Lernenden als Individuum anspricht, wird das gemeinsame Singen und Musizieren auch durch Spontaneität bereichert werden. Die-

¹³ Vgl.: Der Erzieher soll nach dem Musikpädagogen Friedrich Fröbel nichts in den Schüler hineingeben, sondern alles aus dem Schüler herausholen (vgl. Cvetko 2008, S.133).

¹⁴ Ein bekannter asiatischer Lehrspruch ruft eben diese Perspektive auf: Der Schüler fragt: ‚Meister, wer ist ein guter Lehrer?‘ Die Antwort des Lehrers lautet: ‚Ein guter Lehrmeister ist nicht einer, der viele Schüler hat, sondern einer Lehrer, der Meister hervorbringt.‘

¹⁵ Manche Kinder erfahren durch ihr Singen zum ersten Mal, dass ihnen jemand aufmerksam zuhört; vgl. z. B. den Bericht über den Wiener Sängerknaben Deniz Germec (Hamann 2012).

ses bedarf sicher lernbereiter Schülerinnen und Schüler, doch in ihrem Eifer liegt ein einmaliger Gewinn für sie: Sich selbst – in Beziehung mit anderen – als gegenwärtig und präsent zu erfahren, so zusammen mit anderen Klang, Rhythmus und Melodie zu gestalten. Diese Erfahrung, die wie ein überraschendes Geschenk von den anderen kommt, werden sie in Freude erfahren. In der Freude liegt wohl eine erste Motivation für alles, was wir überhaupt tun. Musik hat von Anfang an mit dem gemeinsamen Fest der Freude zu tun. Johann G. Herder erkennt diese Dimension gleichermaßen in den Anfängen der Musik wie in ihren weltweit so unterschiedlichen Ausprägungen:

*„Aber die Tonkunst, wie einfach und rohe sie sei, sie spricht zu allen menschlichen Herzen und ist nebst dem Tanz das allgemeine Freudenfest der Natur auf Erden.“
(zit. nach Cvetko 2008, S. 98)*

3.2 Musiklernen als kulturelle Grenzüberschreitung

Damit sind wir nicht nur bei der Schwierigkeit des Interkulturellen Lernens angekommen, das immer den ganzen Menschen aufruft, sondern auch bei der Dramatik dieses Vorgangs. Es gibt genug Gründe, die vorgestellten Lernprozesse in ihrer Interkulturellen Dimension zu vermeiden. Sie verlangen eine hohe Lernbereitschaft und ein persönliches Engagement. Doch abschließend muss ich auf die Frage antworten: Warum zum fremden Andern gehen, warum sollte es nicht genügen, die eigene Musikwelt im eigenen Kreis so differenziert wie möglich zu lernen, sie sich so genau wie möglich anzueignen. Warum die fremde Musik hören?

Die kulturelle Welt, in der jeder von uns sozialisiert wird, stellt einen kommunikativen Innenraum her, in dem bestimmte Erwartungen Geltung haben, andere zurückgewiesen oder übergangen werden. Daher können wir Vorhersagen über das Verhalten der Anderen treffen. Enkulturation stellt einen Ordnungsraum, der reguliert, welche Möglichkeiten wir im Verhältnis zu anderen haben, welche Symbole wir in welcher Form austauschen können, welche nicht. Dieses interaktive Haus der Erstkultur, in dem wir alle wohnen, setzt auch Grenzen und weist denen, die darin wohnen, bestimmte Plätze und Rollen zu. Dieses wohlgefügte und vertraute Haus unserer Enkulturation werden wir irgendwann von innen aufbrechen, es erweitern, so seinen Raum öffnen. Allein schon in die Wände unseres Hauses von innen Sprünge zu schlagen schafft der jungen Generation einen Gewinn, der sie bereichert: Durch den Sprung leuchten neue Lichter von draußen in die eigene Welt herein, wie strahlende Geschenke der Anderen. Daher gehen wir alle weiter auf diesem Weg des Aufbrechens: In dem Maße, in dem der Mensch sein eigenes Sein entfaltet, verlangt er ein offenes Feld der Verwirklichung seines Selbst. Er überschreitet seine bisherigen Grenzen. Er geht hinaus, macht sich auf den Weg in die Fremde. Dieses Unternehmen ist keinen ethischen Impulsen wie Nächstenliebe oder Toleranz unterworfen und hat nicht zum Ziel, anderen zu dienen. Vielmehr dient es demjenigen, der aufbricht, um zu werden, wer er sein will. Daher ist es wichtig für junge Menschen, ihre eigene Familie zu verlassen, selbst wenn dort bestens für alles gesorgt ist. Junge Menschen verlassen ihre Familie nicht, weil sie sie ablehnen, sondern um sich selbst zu entfalten. Um ihr erweitertes Selbst zu finden, benötigen sie einen erweiterten Lebenskreis.

Dieses Beispiel mag die Notwendigkeit der kulturellen Grenzüberschreitung erläutern. Nicht nur die Reichweite der eigenen Lebensform nimmt in dem Maße zu, in dem ihre Grenzen ausgeweitet werden. Kulturelles Lernen hat, wie wir gesehen ha-

ben, mit Selbstfindung und Identität im symbolischen Austausch mit anderen zu tun. Gleichzeitig ruft der Anspruch eines jeden, unsere innere Identität von niemanden und keiner Gruppe definitiv bestimmen zu lassen, nach einer kontinuierlichen Ausweitung des Umkreises unserer kulturellen Erfahrungen. Die von uns gewünschte Offenheit in der Erfahrung des eigenen Selbst verlangt einen offenen soziokulturellen Raum, der letztlich ins Grenzenlose führt. Der Grund hierfür liegt in der grenzenlosen Tiefe unserer eigenen Identität. Jeder von uns hat ein Bewusstsein über die Nicht-Bestimmbarkeit des eigenen Selbst. Keiner ist in der Lage, seine Identität in wenigen Sätzen zu bestimmen. Daher dulden wir auf Dauer keinen klar umgrenzten Raum, nach dem wir uns selbst zu vermessen haben. Daher erlauben wir anderen nicht, unsere Identität zu bestimmen. Nach Erik H. Erikson sind Identitätskrisen die Bedingung dafür, die je eigene Identität zu strukturieren. Diese Krisen zu überwinden verlangt nach Erik H. Erikson, die bis dahin erfahrenen Grenzen des eigenen Handlungsraums mit anderen aufzubrechen. Jeweils in der Mitte dieses Raums erstet das Selbst je neu, schafft gleichzeitig einen erweiterten Horizont der Wahrnehmung der Welt.

Das Wagnis und den Mut, diesen Weg zusammen mit fremden Anderen in gegenseitiger Achtung zu gehen, nehmen zu wenige Menschen auf sich. Wer es nicht unternimmt, das Haus seiner ersten Enkulturation aufzuschlagen, verbleibt in der Enge seines ersten Lebenskreises, verbunden mit erstarrten Festlegungen der eigenen Identität.¹⁶ Die andererseits hohe Vorstellung von der Stellung des Menschen als einmalige Person in einer offenen Welt der Begegnung ist eine große europäische Idee. Sie wird seit Jahrhunderten gelehrt. Nikolaus von Kues (1401–1464) hat die Einmaligkeit der menschlichen Person aus seiner Stellung als einsam wahrnehmendes Individuum abgeleitet und in dem Satz gebündelt:

„Jeder ist Mittelpunkt, weil überall die gleiche und unendliche Ganzheit lebt und webt.“ (von Kues zit. nach Hirschberger 1962, S. 581)

Jeder erkennende Mensch schafft eine Einheit, insofern er einsam erkennt, was ringsum ist. Nur er allein ist dazu fähig inmitten einer Welt, die sich laufend verändert, daher grenzenlos erscheint. Seine einsame Stellung als Mensch, sein Wissen um seine Identität, in der er sich von allen anderen unterscheidet,¹⁷ korrespondiert mit seiner Erfahrung der Grenzenlosigkeit seiner Welt ringsum. Nikolaus von Kues vergleicht diese Welt der Wahrnehmung mit einer ins Endlose gehenden kosmischen Kugel – ‚sphaera infinita‘ –, in deren Mitte der erkennende Mensch steht. Da ihr Umkreis ins Unendliche geht, kann auch ihr Zentrum nicht bestimmt werden, liegt also überall. Wo auch immer ein Mensch seine Augen aufschlägt, sich selbst inmitten einer Welt ohne Grenzen erfährt, wird diese Mitte kreativ erfahren und gestaltet. Sie schafft eine Welt kognitiver Konstrukte, deren personal unfassbare Tiefe mit der Grenzenlosigkeit der sich laufend wandelnden Welt korrespondiert. Dieses Konzept zur Stellung der

¹⁶ Dieses Haus der Erstkultur verbunden mit einer Festlegung dessen, ‚wer wir sind‘, muss angesichts des hohen Anspruchs der individuellen Person Engstellen schaffen, lateinisch ‚angustiae‘ erzeugen. Dies ist die Wurzel für den Begriff der ‚Angst‘. Entsprechend verbittert treten jene auf, die Deutschland am Abgrund sehen, weil wir kulturell nicht mehr allein sind. Fremdenfeindlichkeit und Angst um eine verdinglicht festgelegte Identität in einem kulturell abgegrenzten Haus gehen daher immer zusammen.

¹⁷ Afrikanische Studierende haben dafür die prägnante Formel gefunden: „Le plus de chacun c’est sa différence“ (Was jeden am meisten auszeichnet, ist seine Verschiedenheit; zit. nach Peter Stöger (Innsbruck)).

menschlichen Person in einer Welt ohne Grenzen fasst Nikolaus von Kues in seinen Lehrsatz über den Raum menschlichen Erkennens:

„Sphaera infinita cuius centrum ubique circumferentia nusquam.“ (Eine unendliche Kugel, deren Mitte überall und deren Umfang nirgendwo liegt; von Kues zit. nach Hirschberger 1962, S. 31, Übersetzung PG)

Beides bedingt sich gegenseitig: In dem Maße, in dem der Mensch als einsam erkennende Person Grenzen überschreitet, ja mit anderen ins Grenzenlose geht, erfährt er sein personales Selbst als Mitte, deren Tiefe ins Offene, ja Unfassbare geht. Was für ein Gewinn. Musik und Gesang laden jeden Menschen zu jeder Zeit an allen Orten ein, zusammen mit anderen den großen Klang, der als tónos alle Kulturen umspannt, zu erkunden. Auf diesem Weg wird er zusammen mit anderen sein eigenes Selbst vertieft erfahren.

Literatur

- Auernheimer, Georg (1995). *Einführung in die interkulturelle Pädagogik*. Darmstadt: WBG.
- Blumenberg, Hans (Hrsg.) (1957). *Nikolaus von Kues: Die Kunst der Vermutung*. Bremen: Carl Schünemann.
- Bruhn, Herbert, Kopiez, Reinhard & Lehmann Andreas, C. (Hrsg.) (2008). *Musikpsychologie: Das neue Handbuch*. Reinbek: Rowohlt.
- Buber, Martin (1984). *Das dialogische Prinzip*. Heidelberg: Lambert Schneider.
- Cvetko, Alexander J. (2008). Musik als Weg zur Humanisierung durch kulturelle Grenzüberschreitung. Johann Gottfried Herders Brückenschlag zwischen Musik, Kultur und Identität. In A. Cvetko & P. Graf (Hrsg.), *Wege interkultureller Wahrnehmung. Grenzüberschreitungen in Pädagogik, Musik und Religion* (S. 97–150). Göttingen: V & R Unipress.
- Cvetko, Alexander & Graf, Peter (Hrsg.) (2008). *Wege interkultureller Wahrnehmung: Grenzüberschreitungen in Pädagogik, Musik und Religion*. Göttingen: V & R Unipress.
- Eggebrecht, Harald (2012, 27. November). Plötzlich – ganz unwillkürlich. *Süddeutsche Zeitung* (274), 11.
- Erikson, Erik H. (1980). *Identität und Lebenszyklus* (8. Aufl.). Frankfurt: Suhrkamp.
- Graf, Peter (1998). Interkulturelle Pädagogik als Schule der Wahrnehmung. In N. Schneider, R. A. Mall & D. Lohmar (Hrsg.), *Einheit und Vielfalt. Das Verstehen der Kulturen* (Studies in intercultural philosophy 9, S. 379–395). Amsterdam: Rodopi.
- Graf, Peter (2002). Wahrnehmung des Fremden als Verstehen des Eigenen: Interkulturelle Pädagogik und Konstruktivismus. In J. Oltmer (Hrsg.), *Migrationsforschung und Interkulturelle Studien* (IMIS-Schriften 11, S. 326). Osnabrück: V & R Unipress.
- Graf, Peter (2008). Religiöse Aufmerksamkeit als Prinzip des interreligiösen Dialogs. In A. Cvetko & P. Graf (Hrsg.), *Wege interkultureller Wahrnehmung. Grenzüberschreitungen in Pädagogik, Musik und Religion* (S. 19–50). Göttingen: V & R Unipress.
- Graf, Peter (2011a). Religiöse Bildung als individuelle Entfaltung der Person. In P. Graf & B. Ucar (Hrsg.), *Religiöse Bildung im Dialog zwischen Christen und Muslimen* (Interreligiöser Dialog in gesellschaftlicher Verantwortung 1, S. 55–72). Stuttgart: Kohlhammer.
- Graf, Peter (2011b). Natürlicher Spracherwerb und frühes Sprachenlernen in der Schule. In P. Graf & A. Fernández-Castillo (Hrsg.), *Schüler auf dem Weg nach Europa. Interkulturelle Bildung und Mehrsprachigkeit in der Schule* (S. 23–46). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hamann, Sibylle (2012, 21. Dezember). Jauchzet, frohlocket. *SZ-Magazin* (51), 10–18.

- Hannon, Erin E. & Schellenberg, Glenn (2008). Frühe Entwicklung von Sprache und Musik. In H. Bruhn, R. Kopiez & C. Lehmann Andreas (Hrsg.), *Musikpsychologie. Das neue Handbuch* (S. 131–143). Reinbek: Rowohlt.
- Hirschberger, Johannes (1962). *Geschichte der Philosophie: Bd. I Altertum und Mittelalter*. Freiburg: Herder.
- Hubel, David H. (1989). *Auge und Gehirn: Neurobiologie des Sehens*. Heidelberg: Spektrum d. Wiss.
- Hüther, Gerald (2001). *Bedienungsanleitung für ein menschliches Gehirn*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Hüther, Gerald (2006). *Brainwash: Einführung in die Neurobiologie für Therapeuten und Pädagogen*. Müllheim: Auditorium-Netzwerk.
- Jäncke, Lutz (2008). *Macht Musik schlau? Neue Erkenntnisse aus den Neurowissenschaften und der kognitiven Psychologie*. Bern: Huber.
- Koelsch, Stefan & Schröger, Erich (2008). Neurowissenschaftliche Grundlagen der Musikwahrnehmung. In H. Bruhn, R. Kopiez & C. Lehmann Andreas (Hrsg.), *Musikpsychologie. Das neue Handbuch* (S. 393–412). Reinbek: Rowohlt.
- Kostelanetz, Richard (1970). *John Cage*. New York: Praeger.
- Katagiri, Dainin (1988). *Rückkehr zur Stille. Zen Praxis im täglichen Leben*. Küssnacht: Theseus.
- Maslow, Abraham H. (1970). *Motivation and Personality*. New York: Addison Wesley.
- Maturana, Humberto R. & Varela, F. J. (1987). *Der Baum der Erkenntnis: Wie wir die Welt durch unsere Wahrnehmung erschaffen – die biologischen Wurzeln des menschlichen Erkennens*. Bern: Scherz.
- McLaughlin, Barry (1987). *Theories of Second-Language Learning*. London: Arnold.
- Piaget, Jean (1974). *Abriß der genetischen Epistemologie*. Olten: Walter.
- Piaget, Jean (1981). *Das Weltbild des Kindes*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Schoepp, Sebastian (2012, 31. Dezember). Das Lied der Gerechtigkeit. *Süddeutsche Zeitung* (301), 1.
- Spitzer, Manfred (2006). *Musik im Kopf: Hören, Musizieren, Verstehen und Erleben im neuronalen Netzwerk*. Stuttgart: Schattauer.
- Vossler, Karl (1948). *Die romanischen Kulturen und der deutsche Geist*. Stuttgart: Klett.

Sointu Scharenberg

Das Unbekannte als Maske – mit burmanischen Marionetten gegen teutonische Heiligtümer?

Hängebrücken über Abgründe spannen

Wird ein Versatzstück aus seinem ursprünglichen Kontext herausgelöst und in einem neuen Zusammenhang an prominenter Stelle unter Angabe der Quelle eingefügt, so nennen wir dies ein Zitat. Werden hingegen mehrere Versatzstücke aus einem oder mehreren Kontexten herausgelöst und ohne Angabe der Quelle zusammengefügt, so wurde kompiliert. Während das Zitieren den Wert der individuellen geistigen Leistung respektiert, arbeitet das kollektive Gedächtnis mit Montage und Collage. Kultur, als sich beständig wandelndes Produkt kollektiven Gedächtnisses, würde sich ad absurdum führen, wollte sie es unternehmen, für jedes ihrer zahllosen Versatzstücke über die unendliche Zeit ihres Entstehens und unter Einbeziehung sämtlicher Varianten einen Herkunftsnachweis zu führen. Eben deshalb unterscheiden sich die Interpretationen kultureller Zeugnisse je nach dem Ausschnitt aus kollektivem Wissen, das dem jeweiligen Rezipienten zur Verfügung steht.

Was in der Theorie so einfach nachvollziehbar scheint, stürzt Künstler im europäischen Westen seit dem Spätmittelalter ins Dilemma, denn zum einen zeichnet auch der Künstler nun mit seinem Namen, steht für sein Werk ein, zum anderen ist dieses Werk nicht ohne Kontext zu verstehen. Wie Geschichte sich aus Geschichten zusammensetzt, so kompiliert, variiert und parodiert Kunst bewusst oder unbewusst bis hin zum Kitsch kulturelle Versatzstücke. In seinen *Unfreundlichen Betrachtungen* setzt sich Robert Musil 1936 mit diesem Problem literarisch auseinander:

„Ist also die Kunst nicht ein Mittel, um den Kitsch vom Leben abzublättern? Schichtenweise legt sie ihn bloß. Je abstrakter sie wird, desto durchsichtiger wird die Luft. Je weiter sie sich vom Leben entfernt, desto klarer wird sie? Welche Verkehrtheit ist es zu behaupten, das Leben sei wichtiger als die Kunst! Das Leben ist gut, soweit es der Kunst standhält: was nicht kunstfähig am Leben ist, ist Kitsch!

Aber was ist Kitsch?

[...]

Der Kitsch erweist sich [...] als etwas, was das Leben von den Begriffen abblättert. Schichtenweise legt er sie bloß. Je abstrakter er wird, desto kitschiger wird er. Der Geist ist gut, soweit er noch dem Leben standhält.

Aber was ist Leben?

[...]

Es ergeben sich zwei Syllogismen:

Die Kunst blättert den Kitsch vom Leben.

Der Kitsch blättert das Leben von den Begriffen.

Und: Je abstrakter die Kunst wird, desto mehr wird sie Kunst.

Je abstrakter der Kitsch wird, desto mehr wird er Kitsch.

Das sind zwei herrliche Syllogismen. Wer sie auflösen könnte!

*Nach dem zweiten scheint es, daß Kitsch Kunst ist. Nach dem ersten aber ist Kitsch Begriff – Leben. Kunst Leben – Kitsch Leben – Begriff + Leben zwei Leben – Begriff. Nun ist aber, nach II, Leben 3 x Kitsch und daher Kunst 6 x Kitsch – Begriff.
Also was ist Kunst?“ (Musil 1968, S. 320f.)*

Offenbar fehlen uns die Begriffe, um zu erkennen, was Kunst ist. Das dürfte allerdings nicht verwundern, sind doch unsere Begriffe selbst Teil unserer Kultur und mit ihr in ständigem Wandel begriffen. Längst kulminieren sie selbst zu abstrakten Versatzstücken, die beständig und häufig unreflektiert aus einem kulturellen Zusammenhang gelöst werden, um sich in einem neuen Kontext neu zu positionieren. Dieser Begriffstransfer, verstanden als eine Collage abstrahierter kultureller Versatzstücke, entwickelt in der Feder eines Künstlers, der gewohnt ist, mit Metaphern umzugehen (denn um nichts anderes handelt es sich bei den als kulturelle Versatzstücke bezeichneten Elementen), jedoch ein Eigenleben. Herausgehoben aus dem Alltag lassen sich auf mancherlei Weise fragile gedankliche Hängebrücken über Abgründe spannen, die vorgeblich fremde Kulturen voneinander trennen. Und wiederum stellt sich für die Rezeption und damit für die Interpretation solcher Zeugnisse eines kreativen Als-ob die Frage, welcher Ausschnitt aus kollektivem Wissen dem jeweiligen Rezipienten zur Verfügung steht, wo er, um im Bild zu bleiben, die Brücke anknüpft.

Die westeuropäische Post-Kolonialkultur des Fin de Siècle hält für Überlegungen dieser Art ein reiches Anschauungsmaterial bereit, in dem Bildungsbürgertum, Reisekultur und die Journaille, die sowohl den Hunger nach Neuigkeiten als auch den Hang zur Phantasie bedient, eine ganz eigene Allianz eingehen.

Das Nusch-Nuschi. Spiel für burmanische Marionetten

Wir schreiben das Jahr 1904. In München hat Franz Blei, österreichischer Autor, Wirtschafts- und Kulturjournalist, soeben *Das Nusch-Nuschi. Spiel für burmanische Marionetten* veröffentlicht.

Im Kaiserreich Burma sucht Bonvivant Zatwai den besonderen Nervenkitzel und so befiehlt er seinem Diener, ihm ausgerechnet eine der Frauen des Kaisers zuzuführen. Bei der nächtlichen Aktion mit geheimem Vogelruf und Strickleiter überbieten sich jedoch unerwartet gleich alle vier kaiserlichen Damen darin, das Abenteuer zu wagen. Damit ist allerdings selbst der clevere Tum-Tum überfordert, er beschließt, sich einen neuen Herrn zu suchen, am besten einen soliden Alten, der fern von allen Liebeshändeln lebt.

Gerade da schwankt ihm Kyce Waing, der kaiserliche Feldgeneral über den Weg. Das betrunkene Großmaul ist nicht nur ein „Besiegter in zahllosen Schlachten“, sondern nach dem Verlust seiner Brille nun sogar noch auf Hilfe angewiesen, um sich vor dem fürchterlichen Nusch-Nuschi, halb Ratte, halb Kaiman, in Sicherheit zu bringen. Tum-Tum nutzt diesen Wink des Schicksals, lässt Kyce Waing im Wahn, das Zwitterwesen würde tatsächlich gerade schnaufend herankriechen, um sich den in seiner Sehkraft behinderten Krieger zu schnappen. Oder hat es diesen fatalen Biss ins Hinterteil vielleicht doch gegeben? Tum-Tum jedenfalls zögert nicht, borgt sich kurzerhand das Schwert des vor Angst brüllenden Generals, kämpft heldenmütig und kann

dem Kyce Waing kurz darauf mitteilen, dass die Gefahr gebannt sei, tödlich getroffen habe sich das Nusch-Nuschi in die Sümpfe geschleppt. Damit aber avanciert der Bezwinger des Ungetüms flugs zum Schwertträger des Generals.

Von all dem bemerkt Herr Zatwai nichts. Er verbringt die Nacht in seinen Gemächern mit den Damen. Kann das opulente Liebesspiel, das durch Minnelieder zweier Sänger begleitet und von zwei Affen mit stupidem „rai-rai-rai“ kommentiert wird, unbemerkt bleiben?

Der Tag bricht an und im kaiserlichen Palast beklagt Ober-Eunuch Susulü die unhaltbaren Zustände: Seit geraumer Zeit reisten aus den entferntesten Provinzen Kavaliere an, um sich mit den kaiserlichen Damen zu vergnügen. Mit einigem Stolz präsentiert er vor Kaiser Mung Tha Bya, dem Kronprinzen Ragweng sowie dem Zeremonienmeister einen Gewährsmann: Es ist Tum-Tum. Und der bestätigt wahrheitsgetreu, er habe den Befehl seines Herrn ausgeführt, der daheim in seinem Bett liege. Was für das Gericht den Anschein macht, als ziere sich ein treuer Diener, den Namen seines Herrn preiszugeben, ist in Wahrheit eine Eulenspiegelei. Kaum ist mit Kyce Waing der vermeintliche Übeltäter benannt, fühlt sich der Kaiser von seinem General betrogen, der Kronprinz räuspert sich darüber schadenfroh, bevor der Büttel endlich mit den Worten „Schneide, Schneide scharfes Messer“ den Henker ins Haus des Kyce Waing schickt.

Der jedoch kommt kurz darauf vollkommen verstört zurück: Er sei blamiert, sein Messer entweicht, seine Ehre befleckt. Was ist geschehen? Er habe die befohlene Entmannung nicht durchführen können, denn ein anderer (das Nusch-Nuschi?) sei ihm zugekommen.

Das Satyrspiel beenden Tanz und Gesang.¹

Was wie die exotische Variante eines Kasperletheaters anmutet, das der Teutonen liebsten Plot, die Mär von Siegfried, dem Drachentöter, aufführt, absurd angereichert mit einer Portion Tagelied-Travestie und diversen weiteren Allusionen, folgt nicht allein dem Zeitgeist der Jahrhundertwende, es fügt sich auch bruchlos in Bleis Oeuvre: „Seine Themen hat er sorgfältig ausgewählt: Oft sind es ältere Werke mit dem Reiz des Entlegenen und Sinnlichen oder Phantastischen“, schreibt Joachim Kalka (2004) über den Autor, der sich in seinem *Bestiarium* selbst vieldeutig als „Trüffelfisch“ parodiert. Franz Blei stilisiert eine übertrieben formalisierende Perspektive und irritiert damit „die bürgerliche Doppelmoral, die nach allem Schlüpfrigen giert, solange es in Andeutungen verhüllt bleibt. Sein Anliegen war es, die kaschierte Exotik in unverhüllte Erotik zu verwandeln, ohne dabei geist- und geschmacklose Pornographie zu propagieren“, erläutert Ulrich E. Bach (2010, S. 4), der Spielarten dieser Thematik in über 25 Publikationen Bleis ausmacht.²

Dass wir nicht umgehend die mit „Kitsch“ beschriftete Schublade aufziehen, um das *Nusch-Nuschi* kopfschüttelnd darin zu versenken, verdankt das Fabelwesen allein unserer noch ungestillten Neugier. Wie kam Franz Blei dazu, nicht allein ein Stück für Marionettentheater zu schreiben, sondern dazu noch eines für ein Arsenal, das selbst

¹ Eigene Zusammenfassung der Handlung auf Basis von Hindemith 1920 und Schubert 1988.

² Um nur einige Titel zu nennen: *Die Puderquaste. Ein Damen-Brevier. Aus den Papieren des Prinzen Hippolyt* 1908; *Der Knabe Ganymed. Moralische Erzählungen*, 1923; *Frauen und Abenteurer* 1927; *Himmliche und irdische Liebe in Frauenschicksalen* 1928; *Ungewöhnliche Menschen und Schicksale* 1929; *Männer und Masken* 1930 und *Die Lust der Kreatur* 1931.

im vom Kasperletheater geradezu besessenen Süddeutschland vor einhundert Jahren nicht leicht aufzutreiben gewesen sein wird? Hatte er – vielleicht auf einer seiner Reisen – eine Aufführung burmanischer Wandertruppen gesehen, die ihn zu dem dann wohl virtuell zu verstehenden Spiel angeregt haben könnte? War es ein Auftragswerk? Für wen war es dann geschrieben? Wurde es je aufgeführt? Und aus kulturanthropologischer Perspektive gefragt: Greift der Plot überhaupt in irgendeiner Weise Versatzstücke der Volkstradition des Marionettentheaters von Burma, dem heutigen Myanmar, auf?

Burmesisches Puppenspiel – Handwerk und Informationsquelle

Burma, zwischen Indien und China gelegen, kann auf eine über 600 Jahre alte Tradition des Puppenspiels zurückblicken. Reisende Truppen ließen die exotischen, fernen kleinen Welten im Übergang zum 20. Jahrhundert vor allem im Umfeld der Weltausstellungen auch in Europa bekannt werden (vgl. Singer 1992). Im eigenen Land verloren sie indes mehr und mehr an Bedeutung. Mandalay ist eines der Zentren, in denen das Handwerk bis heute überlebt hat.³

Das Marionettentheater bildete den Ausgangspunkt für die Ästhetik des Theaters und des Tanzes in Burma. In seiner ausführlichsten Variante leitet ein Instrumentalensemble die Aufführung ein und begleitet von da an alle weiteren Bühnenhandlungen. Nach dem Gesang des Spirituellen Mediums, einer Figur, die für ein Verständnis des Stückes bei den Zuhörern wirbt, wechseln sich Bild für Bild Sprecher oder Sänger, die zunächst die Handlung abschnittsweise vortragen, mit den Puppenspielern ab, die ihre Marionetten das Geschehen in aller Ausführlichkeit und kommentierend nachspielen lassen. Eine Besonderheit bildet dabei die Integration menschlicher Tänzer. Mindestens eine Tänzerin, in späteren Varianten auch ein Tänzerpaar, gehört zum Set der Figuren und arbeitet sogar parallel zu den Puppen, wie diese an einem – jedoch nur imaginären – Kreuz geführt. Dahinter steht der Gedanke, dass nicht die Puppen den menschlichen Tanz nachahmen, sondern dass sich die Tänzer an den geführten, künstlichen, jedoch dadurch auch bedachten Bewegungen der Schnurpuppen orientieren. Damit ist eines der zentralen Gleichnisse des Spiels gegeben: Wir Menschen handeln doch nur als Wesen, die von einer höheren Macht quasi an Schnüren geführt werden.

Wie viele andere Kulturen kennt auch das burmesische Puppenspiel drei große Sphären, innerhalb derer es hierarchische Ordnungen gibt und unter denen vergleichbare Funktionen ablesbar sind. Jede Sphäre ist in sich geschlossen und wird für die Vermittlung unterschiedlicher Inhalte gewählt. Entsprechend folgen die Aufführungen einem festgelegten Schema, in dem zunächst die Sphäre der Götter und Dämonen, dann die der Tiere und danach die Welt der Menschen beleuchtet wird, um den alltäglichen Händel in den großen Zusammenhang aller Wesen, die das Sein vor, in und nach der Zeit des jetzigen Lebens bestimmen, zu stellen.

Mit den unterschiedlichen Marionetten sind bestimmte Funktionen verbunden. Die Puppen tragen zwar Namen, es sind aber die Namen des Typus', den sie verkör-

³ Weil gegenwärtig der Erhalt der Tradition durch den Tourismus gefährdet ist, bemüht sich die *Mandalay Marionettes and Cultural Group Myanmar* um historische Aufarbeitung und pädagogische Vermittlung des Puppenspiels (vgl. dazu u. a. Ko 2010 und 2013).

pern. Die Figuren teilen sich auf einer Metaebene in freier handelnde und eher abhängige, in seelenverwandte und einander gefährliche Paarungen auf. Weiß und Schwarz, Mann und Frau, Unordnung und Ordnung – es lassen sich viele Gegensatzpaare herstellen, eines der Grundmuster des Spiels ist damit vorgezeichnet. Gespielt wird, ähnlich der Commedia dell'arte, im Rahmen tradierter Improvisationsmuster, die in uralten Legenden gründen und durch je aktuelle Ereignisse neu interpretiert werden. Dadurch hat das Puppenspiel in Burma über viele Jahrhunderte sowohl eine informierende als auch eine erklärende Funktion innegehabt. Zudem eignete sich das Medium vorzüglich für parodistische und verklausulierte Kritik an den politischen Verhältnissen.

Franz Bleis „Burma“

Zwar ist weder ein einheitliches Typenarsenal überliefert, das über einen längeren Zeitraum von allen reisenden Truppen Burmas in einheitlicher Form genutzt worden wäre – jede religiöse Splittergruppe, manchmal sogar jedes Dorf kannte Varianten,⁴ dennoch ist ein Vergleich mit Franz Bleis *Nusch-Nuschi* über die Zuordnung der Figuren des Burmesischen Marionettentheaters zu ihren jeweiligen Sphären möglich.

An oberster Stelle der Mythologie und so auch des Puppenspiels in Burma stehen die Typen, die in unmittelbarer Verbindung mit dem Sein stehen: Das sind der Naturgeist (auch zwei Ogren sind möglich, ein Wald- und ein Stadt-Ogre), der Alchemist, der Wächter der Übergänge, oft als Schlange oder Drache dargestellt, der Götterbote sowie Brahma, der schaffende Gott. Für die Typen dieser gesamten Sphäre gibt es bei Blei keine einzige Entsprechung.

An zweiter Stelle stehen in Burma die Tiere. Zu ihnen rechnen das Pferd, der weiße und der schwarze Elefant, der Affe, der Tiger sowie der Papagei. Mit Ausnahme des Elefantenpaars, das zugleich zwei Sichtweisen symbolisiert, kennt das burmanische Marionettentheater im nichttouristischen Status nur jeweils einen Vertreter, denn jedes dieser Tiere vertritt als Typus eine besondere Eigenschaft, so gilt der Affe als sehr klug – dressieren lassen würde er sich folglich nicht. Zudem ist er eine Bewegungs-, keine Sprechfigur. Um so seltsamer, dass Blei gleich zwei Affen wählt und diese wie einen dressierten Chor ohne individualisierenden Namen mit stupidem „rai-rai-rai“ das Geschehen kommentieren lässt.

Die dritte Sphäre ist die der Menschen, angeführt vom Spirituellen Medium. Des Weiteren gehören hierzu der Prinz und die Prinzessin, der König, dessen Minister, ein Brahminischer Astrologe, der die Funktion des Antagonisten übernimmt und ein Eremit oder Mönch. Diese Sphäre dient der Anschauung und der Vermittlung von vorbildlichem Verhalten. Franz Blei setzt anstelle des Königs einen Kaiser ein. Den kennt Burma jedoch nur in Form des göttlichen Brahma, der selbstredend niemals menschliche Schwächen wie Bleis *Mung Tha Bya* zeigen würde. Der Feldgeneral *Kyce Waing* entspricht am ehesten dem Ersten Minister, doch auch dieser verhält sich eher wie ein Gegenbild zum *Wun* des Puppenspiels.

Über die Jahrhunderte kamen einige weitere Figuren des Burmanischen Marionettentheaters in Mode. Sie bilden die Gruppe der zusätzlichen Figuren, auf die größere Wandertruppen je nach Handlungszusammenhang zurückgreifen konnten. Zu ihnen

⁴ Vgl. <http://www.myanmars.net/myanmar-arts/myanmar-puppets.htm> [11.8.2013].

zählen: die Alte, zwei Komödianten, die (menschliche) Tänzerin, zwei Kronprinzen sowie vier weitere Minister-Varianten. Alle Figuren, die Franz Blei neben den bisher genannten einsetzt, müssten nun dieser Gruppe zugeordnet werden können. Er wählt zwei Bajadere und außerdem noch zwei Dichter – sie könnten für die beiden Komödianten stehen. Kronprinz *Ragweng* vereint quasi das Kronprinzenpaar in seiner Person. An die Stelle der vier weiteren Minister treten am ehesten der Zeremonienmeister, zwei Herolde, der Henker, der Eunuch und der *Kamalewa*.

Interessant ist aber vor allem, welche Figuren sich nicht zuordnen lassen und was gegen eine etwas großzügigere Auslegungspraxis spricht: Der Herr *Zatwai* ist ein Dandy und im Kulturraum Burmas einfach nicht vorgesehen. Ein reicher Nichtsnutz wie er hat auch keinen Diener, daher kann *Tum-Tum* nirgends zugeordnet werden. Statt einer königlichen Frau führt Blei gleich vier Damen an, *Bangsa*, *Osasa*, *Twaise* und *Ratasata*, deren Funktion es ist, als Lustobjekt zu dienen, weshalb aber tragen sie dann individualisierende Namen? Und schließlich fällt die Zahl 3 aus der üblichen Ordnung heraus: drei Mädchen wählt Blei, deren Hauptfunktion darin besteht, das weibliche Geschlecht zu vertreten, was zwar schon zur Ästhetik des Dichters passt, doch wozu doppeln sie die Funktion der Damen?

Im Rückblick wird deutlich, dass von dem feinen Gewebe der religiös-politisch-philosophischen Hintergründe des burmesischen Marionettenspiels bei Franz Blei nichts übrig geblieben ist. Die Welt des Puppenspiels scheint bei ihm geradezu aus den Fugen geraten. Wenn er die Traditionen des Spiels jedoch nicht nur ungenutzt lässt, sondern sogar regelrecht ignoriert, stellt sich um so dringlicher die Frage, weshalb dann seine Wahl gerade auf die Kunstform des Burmesischen Puppenspiels fiel und sogar ihren Weg in den Titel hinein fand. Annegrit Laubenthal (2002, S. ix) führt als mögliche Begründung an, dass das Münchner Museum für Völkerkunde eine damals schon berühmte Sammlung „burmanischer Marionetten“ besessen habe und Blei lebte zu der Zeit in München. Raimund Vogels hingegen misst diesem Hinweis wenig Aussagekraft bei, denn zum einen gelangte die Sammlung seines Wissens erst 1911 ins Völkerkundemuseum, zum anderen besagt die reine Existenz der Marionetten weder etwas darüber, dass Blei sie gesehen haben muss, noch gibt sie Aufschluss darüber, dass er sich näher mit dem Burmesischen Puppenspiel beschäftigt haben könnte.⁵

Möglicherweise war ja Bleis Burma nichts anderes als eine Verhöhnung des Burma in den Köpfen seiner Leser. Das würden u. a. auch die Muster belegen, nach denen er die Namen seiner Figuren gefunden haben könnte. *Tha Bya* (Aye) ist der Name eines Dorfes in Zentral-Burma. *Kyce* ist ein (übrigens auch in den USA) gebräuchlicher Vorname, *Waing* heißt der Kreis, in dem die Schlagwerker sitzen, die als Musiker das Puppenspiel begleiten und hätte damit zumindest einen Bezug zum Puppenspiel, *Tum-Tum* ist ein von Pferden gezogener Lastenwagen, *Bangsa* bedeutet auf Indonesisch „die Nation“, *Osasa*(-yama) ist der Name einer japanischen Provinz, *Kamalewa* bezeichnet eine japanische Kunstepoche, in der buddhistische Paradieszustände gemalt wurden, in *Ratasata* steckt wenigstens noch das indonesische Wort *rata* für flach, *Twaise* hingegen klingt nur fremd, es ist jedoch tatsächlich das althochdeutsche Wort für „deine“.

⁵ Raimund Vogels äußerte diese Bedenken in einem persönlichen Gespräch mit der Autorin am 20.12.2012 in Stuttgart.

Konnte der Dichter mit einer solchen Unbedarftheit seines Publikums rechnen (immerhin wird Adolf Loos nur wenig später Bleis Eklektizismus in seiner Schrift *Ornament und Verbrechen* den Kampf ansagen; vgl. Kalka 2004) oder war er sehr bewusst offensiv als geschickter Kompilator am Werk, der sich je nach Bedarf aus dem Versatzstück-Lager Kultur bediente?⁶

Franz Blei – selbst ein Eulenspiegel?

Jedenfalls weist Bleis *Nusch-Nuschi* bei näherer Betrachtung alle Züge einer Eulenspiegelerei auf. Da macht sich der gewitzte *Tum-Tum* die Schwäche eines (realitäts-) blinden, unwürdigen Würdenträgers zunutze, um seine im Sprachspiel versteckte Posse direkt unter den Augen der Macht zu spielen. Er führt die Figuren unter sein Fadenkreuz, damit sich alle mächtigen Marionetten in ihren Fäden zunächst selbst verheddern, um nachfolgend mit größtmöglicher Fallhöhe tief bis in die Zote abzustürzen.

Der Eulenspiegel des deutschen Puppentheaters ist der Kasper und wie dieser zur Freude der Zuschauer wieder und wieder mit seinem Stock auf den Bösen eindrischt, so vermöbelt Bleis *Tum-Tum* das *Nusch-Nuschi* mit dem Schwert des Feldmarschalls. Der Gang der Geschichte lässt nicht nur vermuten, dass er (in Ermangelung eines realen *Nusch-Nuschis*) wohl gezielt „daneben“-hieb. Indem tatsächlich der General einen Hieb abbekam, wurde er bei der Aktion gewissermaßen mit seinen eigenen Waffen geschlagen, dies auch im metaphorischen Sinn. Noch ein weiteres Mal spielt die Klinge in Verbindung mit dem General eine wichtige Rolle in der Geschichte: Wenn der Büttel mit dem Ruf „Schneide, schneide scharfes Messer“ den Henker zum Haus des Generals schickt, so ist *Osmin* nicht weit. Das dechiffriert das deutsche Publikum leicht, wer Blei liest, geht auch in die Oper, es lacht und schlägt sich auf die Schenkel. Und Franz Blei? Der erwischt den biedereren Bildungsbürger dabei, dass der sich über die unverhohlene Erotik amüsiert und denkt, das exotisch anmutende Burma wäre ein ausreichendes Feigenblatt dafür. Und dabei ist wiederum die Fallhöhe enorm: Wer eben noch der *Entführung aus dem Serail* lauschte, dessen Interesse am Werk scheint nun im Nachhinein eher der erotischen Posse darin gegolten zu haben.

Wer eben noch *Siegfried* beim Töten des Drachen zuhörte... – seltsam, hier greift die Metapher nicht. An die Stelle des feuerspeienden Drachen, der Inkarnation des Bösen und der übermächtigen Gefahr, der sich *Siegfried* mutig entgegenstellt, tritt bei Blei, der durchaus einen Drachen oder eine himmlische Schlange im Arsenal der Burmesen hätte finden können, ein Fabelwesen, halb Ratte, halb Kaiman. Drückt man einen Drachen platt, dann mag solch ein Wesen entstehen. Und genauso verhält es sich. Es verschwindet in den Sümpfen, verdrückt sich. Bleis „Siegfried“, *Tum-Tum*, hat seine Sage gelernt. Er wird den Namen seines Herrn nicht verraten. Stattdessen liefert er einen anderen ans Messer, doch die Macht kann nicht mehr zugreifen, erscheint geradezu ohnmächtig. *Tum-Tum* hat den wahren Drachen besiegt.

Mit der Wahl der *Siegfried*-Allusion entspricht Blei zusätzlich einer spätmittelalterlichen Tradition der Künstler, sich selbst an irgendeiner verborgenen Stelle in ihre Werke einzufügen. Blei verehrte Wagner. Wenn er seinem geheimen Helden der Ge-

⁶ Zum weltweiten publizistischen Netzwerk Franz Bleis, innerhalb dessen er als Mentor tätig war, durch das er aber seit spätestens 1900 auch eine enorme Zahl an literarischen Stoffen in kürzester Zeit kennen lernte, vgl. Mitterbauer 2003.

schichte, *Tum-Tum*, die Züge *Siegfrieds* verleiht, so gleicht das einer Hommage an den Komponisten.

Zumindest Deutungshinweise gibt es auch für die andere Hälfte des Phantasiewesens, die Ratte: Im Hinduismus betet man zum elefantenköpfigen Gott *Ganesh*, um Glück für den Neuanfang zu erbitten. Der weise *Ganesh* reitet auf einer Ratte, was der Hinduismus dahingehend deutet, dass selbst in den kleinsten Lebewesen die Fähigkeit steckt, schier Unmögliches zu tun. Gerade die angebliche Bedrohung durch das *Nusch-Nuschi* bleibt bei Blei nebulös, was zum einen zum Reiz des Plots beiträgt, zum anderen aber auch Vermutungen zulässt, dass der Schriftsteller seine möglichen Quellen vielleicht etwas zu grob zusammengeschnitten hat, um nicht durch die Einführung einer weiteren Figur unnötig Verwirrung zu stiften. Das wäre ein probates Mittel im Sujet des Puppenspiels, das Zuschneiden der Geschichte auf wenige zusätzliche Figuren neben den bekannten Typen. Der Rattenkopf könnte zumindest ein Indiz dafür sein, dass in einer der Quellen der Gott *Ganesh* seine Hand im Spiel gehabt hat, was sowohl für *Kyce Waing* als auch für *Tum-Tum* auf einen möglichen Neuanfang hingedeutet hätte, immerhin hat *Tum-Tum* („Ratte“ gegen „Ratte“?) erfolgreich gegen das Fabelwesen mit Rattenkopf gekämpft, das niemand wirklich gesehen hat.

Paul Hindemith sucht ein Libretto

Ob Paul Hindemith tatsächlich durch das Puppentheater der Familie Ronnefeldt auf das *Spiel für burmanische Marionetten* aufmerksam wurde, wie Annegrit Laubenthal daraus schließt, dass er eine Ausgabe von 1912 nutzte, als er nach dem Ersten Weltkrieg, in dem er als Militärmusiker eingesetzt war, mit der Arbeit am Libretto begann, ist nicht sicher (vgl. Laubenthal 2002, S. ix). Vieles deutet allerdings darauf hin, dass er seine Kriegserlebnisse verarbeitete, indem er nach 1918 noch deutlicher als zuvor gegen Pseudomoral und unbefragte Traditionen der etablierten deutschen Bürgerlichkeit opponiert. Da kommt ihm im Herbst 1919 diese Farce für den mittleren Einakter eines Tryptichons gerade recht, in dem es um drei Spielarten der Liebe gehen soll: archaisch-brutale Liebe in *Mörder, Hoffnung der Frauen*, christlich-repressive Liebe in *Sancta Susanna* und mittendrin fröhlich-verspielter Eros im fernöstlichen Ambiente des *Nusch-Nuschi* (vgl. Künzel & Meier-Künzel 2009).

Hindemith ist mit der Tradition des deutschen Kasperletheaters aufgewachsen, an dessen holzschnittartiger Situationskomik nicht nur die Kinder seines Lehrers Rebner ihre Freude hatten, die Hindemith zeitweilig betreute, indem er ihre Puppenspielauführungen mit eigenen Kompositionen begleitete (vgl. Adolph E. Rebner in Briner/Rexroth/Schubert 1988, S. 26f.). Siglind Bruhn führt für die Jahre 1915 und 1916 fünf *Musiken für Marionettentheater* von Paul Hindemith zu Stücken nach Franz Poggi auf und zwar für Cello, für Klavier, für Kindertrompete, Triangel, Snare drum und Cello sowie für Singstimme und Klavier. Hinzu kommt noch eine Musik zur *Lohengrin-Parodie* von Friedrich Huch für Klavier (vgl. Bruhn 2009, S. 274).

Bleis Libretto weist bei näherer Betrachtung tatsächlich einige – vor allem formale – Ähnlichkeiten mit der deutschen Puppenspieltradition vom Ende des 19. Jahrhunderts auf: Es gibt eine Handlung, doch setzt sich diese aus einer mehr oder weniger losen Reihung von Szenen zusammen. Das verhindert jeden stringenten Spannungsaufbau. Folgerichtig löst sich sogar der vermeintliche Höhepunkt, die Kastrationsszene, noch vor ihrem eigentlichen Beginn in ein Nichts auf. Wie beim Kasperletheater sind

auch Bleis Personen keine Charaktere, sondern Typen. Damit eignen sie sich ausnehmend gut für literarische Maskeraden, also für Komödie im weitesten Sinn, die von der Überraschung des Augenblicks, eben ihrer Enttarnung, leben. Ob Parodie, Farce oder Burleske, in jedem Fall benötigt das Libretto jedoch einen formenden Zugriff, um diese Beliebigkeit der Szenenreihung zu einer Aussage zu verdichten.

Hindemith wählt als formalen Rahmen den Einakter, eine Gestaltungsmaßnahme, die Verdichtung einfordert, Beschränkung mit Anspruch auf Exemplarizität (vgl. Lagaly 1993). Jede einzelne Szene erhält fortan den Status eines eigenen Plots, der nur stellvertretend für mögliche weitere Ausgestaltungen steht. Nicht allein die Überlänge spätromantischer Opern wird damit auf ein überschaubares Maß von etwa 50 Minuten Aufführungszeit zurechtgestutzt, vor allem das Binnentempo erhöht sich.⁷ Und mit diesem Kunstgriff der bewussten narrativen Kurzatmigkeit bereitet Hindemith den Boden für das auditive Pendant zur losen Szenenreihung des Textes. Er bedient sich reichlich an Stilen und markanten Passagen der Musik seiner Zeit, quer durch alle Genres, und erfüllt damit letztlich eine Aufgabe, die auch das burmesische Puppenspiel hat: Neues in Bekanntem oder zumindest vorhersehbaren Rahmen zu berichten. Seine Typen sind die musikalischen Zitate, die nun, in neuer, komplexer Anordnung zueinander, augenzwinkernd eine neue Variante der Geschichte erzählen. Sie leben musikalische Diversität, bleiben in ihrer Gestalt, die anderen Kontexten entstammt, wiedererkennbar und beginnen zugleich, sich in einen neuen Zusammenhang dieser Metamusik einzubinden, den sie im Rahmen des Hindemithschen Puzzlespiels wesentlich mitgestalten.

Oskar Schlemmer bringt *Bauhaus*-Gedanken ein

Für das Bühnenbild und den Entwurf der Kostüme kann Oskar Schlemmer gewonnen werden. Er beschäftigte sich ein Leben lang mit der Figur im Raum, insbesondere mit der Idee des mechanischen Puppenspiels, jedoch eher im Sinne einer Parodie der Grundgedanken des Bauhauses, der Mechanisierung und der Funktionalisierung.⁸ Dem „technischen Gepräge unserer Zeit suchte auch das mechanische Ballett neue Ausdrucksmöglichkeiten zu geben ... das Prinzipielle des Maschinenwesens [wurde] dargestellt und in das Formentänzerische übersetzt“, schreibt Kurt Schmidt (1985, S. 56) über die Arbeit des späteren Leiters des Bauhauses in Weimar, dessen Publikationsorgan *Das Kunstblatt* Hindemith übrigens gerade als Inspirationsquelle für Stil und Ästhetik für sich entdeckt hatte (vgl. Bruhn 2009, S. 14).

Wiederholt sucht der Expressionist Schlemmer die Bühne. Innerhalb seines breit angelegten künstlerischen Schaffens erlebt er, seinem Enkel C. Raman Schlemmer zufolge, „Malerei als Tätigkeit, bei der Bewußtheit und Formstrenge überwiegen und das

⁷ Annegrit Laubenthal veranschaulicht mit ihrer strukturell vergleichenden Analyse der drei Einakter, warum Hindemith im *Nusch-Nuschi* zwar seinen strengen Proportionsplan durchhält, der die drei Opern zu einem Dreiteiler bindet, für das Puppenspiel aber dem Sujet der Burleske gemäß die Nummernoper wählt als „lose Folge kleiner, in sich geschlossener Einheiten, die sich gleichwohl taktgenau einem übergeordneten Proportionsrahmen fügen. [...] Hang zu Wiederholungsstrukturen, Strophenform und Symmetrien prägen das Detail. Im Gegensatz zum *Mörder* und zur *Susanna* fehlt jedoch, dem Spielcharakter völlig angemessen, jede Spannung zwischen musikalischer und dramatischer Form“ (Laubenthal 1996, S. 100f., Herv. im Orig.).

⁸ Vgl. dazu u. a. die Abbildungen der Bauhaus-Puppen von Oskar Schlemmer und die dazugehörigen Ausführungen zu seinen unterschiedlichen Experimenten mit Puppen im Raum in Droste 1993.

Ziel im klassischen [sic!] liegt; Bühne als Forum des rausch- und instinkthaften Gestaltens, der ausschweifenden Phantasie und des Übermuts“ (Schlemmer 1994, S. 10).

Von ihm wünschen sich Hindemith und vor allem der auftraggebende Werkbund in Stuttgart, dass dem üblichen naturalistischen Stil der Landesbühne Stuttgart etwas entgegengesetzt werde. Schlemmer wählt dazu die Farbe, um mit ihr, so C. Raman Schlemmer, „die innere Symbolik des dramatischen Vorgangs zum Ausdruck zu bringen“ (Schlemmer 1994, S. 9). Dirk Scheper, der sich mit den Entwürfen zum Bühnenbild intensiver auseinandergesetzt hat, beschreibt, dass sich vom ersten Bild, *nächtliche Strasse*, mit indifferentem Hintergrund, der den Ort der Handlung allenfalls andeutet, die Farbigkeit entwickelt bis hin zum *Gerichtssaal beim Kaiser*, für den Oskar Schlemmer „reine, kräftige Farben [wählt; d. V.], sorgfältig abgestuft: Zinkgelb und Orange, Cyanblau und warmes Grün, leuchtendes Rot und helles Lila“ (Scheper 1970, S. 61). An Otto Meyer-Amden schreibt Schlemmer am 16. Mai 1921: „Zur Theaterinszenierung: Zwei Opern-Einakter, einer großer Stil, der andere ‚für burmanische Marionetten‘, blöder Text – komisch, erotisch, indisch. Ich habe die Gelegenheit, den einen (Kokoschka) unfarbig oder doch erdfarbig getönt, den anderen sehr bunt zu gestalten und, was mir vielleicht die einzige Freude machen wird, an der Regie (Spielleitung) mitzuwirken, ich hoffe: entscheidend... Auch Tänze sind einzustudieren...“ (Scheper 1970, S. 57).

Während Hindemith bei seiner musikalischen Parodie den Wiedererkennungswert der häufig gespielten Werke nutzt, um durch De- und Rekonstruktion das zuletzt zutiefst bildungsbürgerlich geprägte Opern- und Konzertpublikum bei dessen Rezipienten-Ehre zu packen, versucht Oskar Schlemmer, dem Naturalismus durch Abstraktion der Formen und Farben zu entgehen, indem auch er sie aus ihren gewohnten Kontexten löst, auf ihre Herkunft zurück verweist und damit zunächst entindividualisiert, bevor er sie dann mit neu gewonnener Freiheit, psychischen Seelenzuständen bewusst zuordnet. Es entsteht ein Kaleidoskop der Erregungszustände über Farbuweisungen.

Einen Monat nach der Uraufführung am 4. Juni und ihrer Wiederholung drei Tage später resümiert Schlemmer: „Es war eine harte Arbeit in Stuttgart; aber der mindeste Gewinn ist eine Fülle von Erfahrung. [...] Ich schreib’ es dem Kompromiß, der das Ganze war, zu; wie ich überhaupt bereit bin, den Erfolg ins Schwarze zu deuten. Doch dies war der erste Abend. Am Tag danach erschienen die Zeitungen und damit eine Schmutzflut über die ganze Sache, weil der Text des zweiten Stückes unanständig war. Nun wurde alles pornographisch gedeutet, in jeder Form ein Phallus gesehen, und Musik und Inszenierung erstickt in diesem Gezeifer“ (Scheper 1970, S. 61).

Ein Theaterskandal – nur: Was war wirklich so skandalös?

Auf den ersten Blick kann man Schlemmer sicher zustimmen – die Presse stürzte sich auf die als pornographisch aufgefassten Elemente aus Bleis Libretto, jedoch nicht als erste Reaktion. Zunächst wurde durchaus von einer Art produktiver Irritation des Publikums durch die verstörende Inszenierung gesprochen. Das *Stuttgarter Neue Tagblatt* vom 5./6. Juni 1921 berichtet: „Es war ein Skandal angesagt; doch kam es anders. Zwar das sonst im Theater ziemlich fatalistisch gestimmte Stuttgarter Publikum spaltete sich in eine zischende und eine applaudierende Partei. Aber man wahrte den

parlamentarischen Anstand und ließ schließlich die Beifallsender, welche die Stimmenmehrheit zu vereinigen schienen, gewähren“ (Nägele 1995, S. 28).

Der Rezensent der *Frankfurter Zeitung* empfand die Musik des *Nusch-Nuschi* sogar als „hebendes und beflügelndes Element“, das „für manche Frechheit und Weitschweifigkeit entschädigte“ (Nägele 1995, S. 29).⁹ Für das Libretto hatte allerdings niemand ein gutes Wort übrig. Das *Stuttgarter Neue Tageblatt* reagiert irritiert und nennt die Aufführung ein Zeugnis der „Verwirrungen und Verwilderungen unseres Kunstlebens“, schreibt von „Ausdünstungen der Prostitution und der unheilbaren Seuche“ (Nägele 1995, S. 29). Und während der *Schwäbische Merkur* die Angelegenheit keinesfalls bereinigt, wenn er konstatiert: „Manches wird Gott sei Dank allerdings durch die Musik unverständlich und gemildert“ (Nägele 1995, S. 29), erfahren wir aus der *Württembergischen Zeitung* vom 6. Juni möglicherweise mehr über die wahren Hintergründe für den Unmut: „Als Sondervorstellung für Erwachsene männlichen Geschlechts ginge es noch an, aber tief zu bedauern ist, dass ein öffentliches Theater sich mit höchstem Fleiße eines Stückes annimmt, dessen Pointe nichts anderes als eine Schweinigelei ist [...]. Die Röte ins Gesicht treibt es, eine der herrlichsten Tristanstellen durch Verbindung mit einer Sache, in der das Kastrationsmesser die Hauptrolle spielt, entweiht zu hören“ (Nägele 1995, S. 29).

Und als wolle es sich das letzte Wort in der Sache nicht nehmen lassen, spitzt das *Stuttgarter Tagblatt* am 7. Juni die Kritik nun auch an Hindemith weiter zu: „Ein Musiker, der in eine der läppischsten und verseuchtesten Szenen der ‚Nusch-Nuschi‘ einige der ergreifendsten Worte und Töne aus Richard Wagners ‚Tristan und Isolde‘ einfügen konnte, hat sich selbst gerichtet“ (Nägele 1995, S. 29f.). Beifällig nickt dazu die *Süddeutsche Zeitung*: „Denn am Ende ist doch die ganze Geschichte eine Schweinerei!“ (Nägele 1995, S. 30) und gibt damit Paul Hindemith das Stichwort für seinen autographen Eintrag in den Klavierauszug Erna Ellmenreichs, einer der Protagonistinnen des Abends, er spricht für sich – und für Hindemiths ungebrochenes Selbstbewusstsein:

„Hoch Stuttgart!
Hoch die Musik-Kritik!
Hoch die Säue!

Honey soit qui mal y pense!“ (Nägele 1995, S. 31)

Während Hindemith diese Reaktionen des Publikums und der Presse nicht nur erwartet, sondern insgeheim sogar gewünscht hatte, regte ihn die Rezension Willibald Nagels, des damaligen Schriftleiters der *Neuen Musik-Zeitung*, so sehr auf, dass er sich an Paul Bekker wandte, wie aus dem Briefwechsel hervorgeht: „Hat nicht Pfitzner doch recht, wenn er sagt, daß wir versaut, verdreht und verkitscht sind durch so vieles, was sich jüngste deutsche Kunst nennt? [...] Es wäre meines Erachtens lächerlich zu behaupten, solches zusammengesudelte Zeug wie diese Grotteske könne sittlichen Schaden anrichten. Aber um unserer großen und reinen Kunst willen muß gegen derartiges Geschreibsel öffentlich vorgegangen werden“ (Nagel 1921, zit. nach Haney 2008). Nagel hatte Hindemith damit gleich mehrfach getroffen: Mit dem Hinweis auf Pfitzner und damit einer sowohl deutschnationalen als künstlerisch rückwärtsge-

⁹ In ähnlicher Weise blieb das Werk noch bis 1950 in Erinnerung: „Das war, was die Musik anbetrifft, frischer Wind: das Musikdrama wurde von allem Stimmenschnörkel und naturalistischem Instrumentalunfug befreit. Es war aggressive Musik, parodiefroh bis zur Frechheit“ (Der Spiegel 1950).

wandten Referenz konterkarierte er geradezu die Absicht des Künstlertrios, das Publikum vom Schwulst und überbordend dramatisch eingesetzter Programmatik zu befreien, und mit den abfälligen Begriffen „zusammengesudeltes Zeug“ und „Geschreibsel“ beleidigte er Hindemiths Selbstverständnis als Handwerker. Paul Bekker erzählt:

„Einmal kamen Sie wütend mit einem Zeitungsblatt zu mir: in Stuttgart hatte man zwei Ihrer Opern-Einakter aufgeführt und ein Kritiker – er lebt nicht mehr, also lasen wir seinen Namen – hatte Sie des Nusch-Nuschi wegen pflichtgemäß und national gesinnt mit der üblichen moralischen Dreckspritze behandelt. Kritik wollten Sie sich gefallen lassen, aber so etwas nicht, und dem Kerl gingen Sie an die Gurgel. Ich versuchte Ihnen klar zu machen – heute wissen Sie es zur Genüge – daß dieses eben die eigentliche höhere Methode der Kritik sei und ihre Erduldung in Deutschland obligatorisch für jeden, der Begabung, Können und Charakter einzusetzen hat“ (Bekker 1932, zit. nach Haney 2008, S. 371).

Das Nusch-Nuschi taugt nicht zur Leitkultur

„Dem Druck der Presse nachgebend“, so Reiner Nägele, der für eine Ausstellung der Württembergischen Landesbibliothek 1995 die Hintergründe des Skandals recherchierte, „ordnete das Kultusministerium die Absetzung der beiden Stücke an. [...] und der Staatspräsident und Kultusminister Johannes von Hieber erklärte auf eine Anfrage im Landtag, es sei keineswegs Aufgabe des Kultusministeriums, in die künstlerische Leitung des Landestheaters einzugreifen, räumte aber gegenüber den rechtsstehenden Parteien ein, daß die Annahme der beiden Stücke ein Mißgriff gewesen sei.“ (Fischer & Reißinger 1975, S. xi, zit. nach Nägele 1995, 30f.)

Solch eine Reaktion des Kultusministeriums weist weniger auf eine Beleidigung des öffentlichen Anstands als viel eher auf eine kunstpädagogische Grundsatzentscheidung hin: Worin bestand die Aufgabe eines staatlich geförderten Kulturbetriebs in Deutschland im Jahr 1921?

Es ist doch einigermaßen erstaunlich, dass von Hieber trotz der Angriffe auf das renommierte Landestheater dessen künstlerischer Leitung die Freiheit belässt. Nur von einem „Mißgriff“ spricht er, Nägele ordnet die Reaktion auch eher als politisch motiviert ein. Und mit Blick auf zeitgenössische musikpädagogische Verlautbarungen erscheint es nachvollziehbar, den Skandal als Säbelrasseln zwischen konservativ-national geprägter kulturpädagogischer Prägung und der für das erste Quartal des 20. Jahrhunderts ebenso typischen Offenheit gegenüber allem, was die vorhersehbaren Abläufe störte und was der Freiheit des Individuums entgegenkam.

Für die eher konservative Haltung steht groteskerweise der Musikpädagoge, der wie kaum ein anderer den Musikunterricht an den Reformschulen prägte: August Halm.

„Kunst darf nicht zerstörerisch sein. Ihr muß, will sie genügen, integrative und sättigende Kraft innewohnen. Nicht nur eine nationale, auch eine soziale Aufgabe ist Pflicht einer anständigen ‚deutschen‘ Kultur.

Heute aber, soviel ist gewiß, wird keine Kultur, heute muß man sie, wie alles Gute, schaffen [...]. Eine ‚organisierte Intelligenz‘ muß das Geschehen beherrschen: die Geschichte – dies die allgemeine Formel für die neue Zeit, die mit dem großen Erwa-

chen des Geistes beginnt – darf nicht mehr bloß erlebt und erlitten werden; wir wollen sie leiten, wollen sie machen, d.i. gestalten. [...] Der Ausdruck dieses Ideals, des Gesetzmäßigen in ihm: das eben ist die Ästhetik; und seine Diener sind die Führer in der Kunst. Nach Führern verlangen, nach dem Führer verlangen, je nach Gaben: das nannte ich deshalb Kunstwillen.“ (Halm 1916, S. 254)

Schließt man sich diesem Verständnis von der Aufgabe der Kulturschaffenden an, dann hätte die Trias Blei/Hindemith/Schlemmer als „organisierte Intelligenz“ im Sinne von Halm eine Aufgabe erfüllt: Sie wollten gestalten, sie haben Material ästhetisch geformt. Eine andere Aufgabe aber, die Halm diesem Gestaltungswillen kunstethisch überordnet, haben sie jedoch nicht nur nicht erfüllt, sondern bewusst negiert: Ihr Werk ist nicht Teil einer mit Halm „anständigen ‚deutschen‘ Kultur“, sondern es persifliert das gefeierte Nationale¹⁰ und es bietet dem Rezipienten keine Perspektive, funktioniert nicht im Sinne einer Leitkultur.

Drei Phasen des Exotismus in einem Werk

Knapp einhundert Jahre später steht das *Nusch-Nuschi* heute auf dem regulären Spielplan süddeutscher Puppenspieler¹¹, die mit dem Stück erfolgreich auf Osteuropatournee gehen und dort durchaus auch vor Kindern spielen und das Theater Bonn¹² kann die Trilogie ohne öffentliches Aufsehen zum Hindemith-Jubiläum auf die Bühne bringen (es empfiehlt den Besuch der Vorstellung erst ab dem 16. Lebensjahr). Doch die historische Differenz allein kann nicht erklären, weshalb das *Nusch-Nuschi* im Jahr 1921 das Stuttgarter Publikum so verstörte (übrigens in höherem Maße als das Publikum in Frankfurt ein Jahr darauf¹³ und in Essen 1923). Möglicherweise führt hier die Prämisse des Anfangs weiter, dass sich die Interpretationen kultureller Zeugnisse unterscheiden, je nach dem Ausschnitt aus kollektivem Wissen, das dem jeweiligen Rezipienten zur Verfügung steht. Sowohl Blei als auch Schlemmer und Hindemith spielen mit diesem anzunehmenden kollektiven Wissen, indem sie Montage- und Verfremdungstechniken einsetzen und damit das Publikum bewusst perturbieren. Erschwerend kommt aber hinzu, dass auch die drei Künstler auf ihre Art selbst Rezipienten sind, die das Exotische des Plots innerhalb ihrer je eigenen künstlerischen Arbeit unterschiedlich kontextuieren. Am *Nusch-Nuschi* ist deutlich abzulesen, dass sich der Umgang mit dem Fremden auch unter den Kunstschaffenden rasch veränderte, noch katalysiert durch die Erfahrung des Ersten Weltkriegs.

Während das 19. Jahrhundert noch ein Jahrhundert der Entdeckungsfahrten war, „Faced with the complete dissolution of exotic horizons“, so Chris Bongie, „the fin de siècle imagination envisions a world given entirely, and hopelessly, over to modernity“ (Bongie 1991, S. 18), enthüllt sich für das darauffolgende Vierteljahrhundert „[d]ie

¹⁰ Für diese Interpretation spricht u. a. die Rezension aus der *Münchener Abendzeitung* vom 9. Juni 1921: „eine Entweihung unserer Kunststätte [...]. Alles, was uns heilig ist, wird hier von nicht deutschem Geist in den Schlamm gezogen [...]. Wie lange werden wir Deutsche uns Derartiges noch gefallen lassen?“ (zit. nach Haney 2008, S. 344).

¹¹ Vgl. <http://www.mottenkaefig.de/nusch-nuschi.html> [11.08.2013] und Marx 2011.

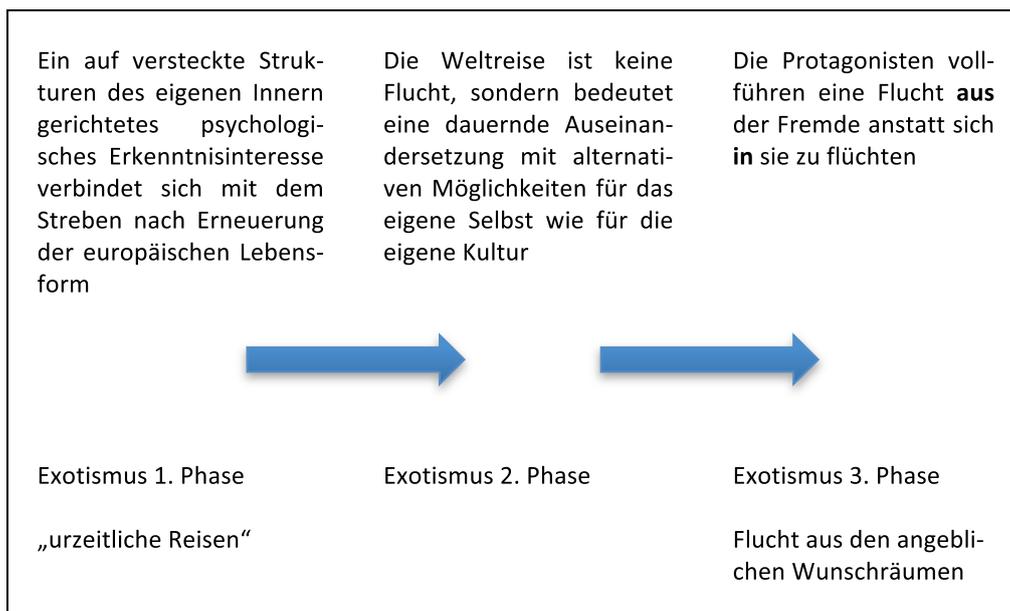
¹² Vgl. <http://www.theater-bonn.de/production.asp?ProductionID=672> [11.08.2013].

¹³ In Frankfurt gerät viel eher *Sancta Susanna*, der dritte Einakter, aufgrund des als blasphemisch empfundenen Librettos zum Stein des Anstoßes (vgl. Hoffmann 2012, S. 2f.).

Fahrt ins Fremde Land [...] als eine Reise in das Innere des Menschen selbst, als eine Entdeckung des internen Anderen. Die erfahrene Fremde und die fremden Bereiche des eigenen Seelenlebens verschmelzen“, erläutert Volker Zenk (2003, S. 11) in seiner Dissertation *Literarischer Exotismus in Deutschland zu Beginn des 20. Jahrhunderts*. Es geht „um die Entdeckung unerforschter Regionen im Inneren der Psyche. Nur vordergründig präsentiert sich als Reise in die Ferne, was primär eine Reise ins eigene Selbst ist. [...] die menschliche Psyche wird zum eigentlichen Objekt der exotistischen Darstellung“ (Zenk 2003, S. 11). Bereits Mitte des 19. Jahrhundert hatte Henry David Thoreau geraten „Anstatt zur Jagd in entlegene Erdteile zu reisen, [...] sei es besser, ‚sich selbst zu jagen‘“ (Thoreau 1949, S. 248; zit nach Zenk 2003, S. 14). Am Ende steht Zenk zufolge „die Konfrontation mit einer absoluten Diversität im Mittelpunkt; hier wird die Erfahrung einer wesentlichen Fremdheit Ausdruck verliehen, die allen ursprünglichen exotistischen Denkweisen deutlich widerspricht“ (Zenk 2003, S. 391).

Wenn Schlemmer davon berichtet, dass die ganze Sache ein großer Kompromiss gewesen sei, dann lässt sich dieser teilweise dadurch erklären, dass sich die drei Künstler in unterschiedlichen Stadien ihrer persönlichen Exotismus-Rezeption befanden. Mit Blick auf Tabelle 1 ist Bleis Plot der ersten Phase zuzuordnen. Vom burmesischen Puppenspiel nutzt er vor allem dessen exotischen Touch sowie die Minderung des Rechtfertigungsdrucks, indem er seine Kritik an bürgerlicher Doppelmoral in eine vorgeblich tradierte Typenkomödie transferiert. Ihm dient das Exotische als eine modische Maske, die sich im Nachhinein noch dazu als eine billige Replik herausstellt.

Tab. 1: Exotismus-Phasen (nach: Zenk 2009, S. 399)



Schlemmers Auseinandersetzung gilt hingegen einem zentralen Element der burmesischen Kunstform: der berechneten, überformten Bewegung, einem künstlich gestalteten, abstrahierten Raum, den der Künstler wie ein Marionettenspieler bedient. Er lässt die Puppen tanzen, er zieht die Fäden, er greift im wörtlichen Sinne ein, ordnet Farb-

assoziationen zu, richtet die Aufmerksamkeit des Zuschauers durch ein reduziertes Bühnenbild und geometrisierte Körper auf deren Bewegungsspiel im Raum. Der Natur schaut er die mögliche Varianz ab und destilliert sie in Form. Schlemmer passt am ehesten in die mittlere Spalte der Tabelle nach Zenk; er sucht nach alternativen Möglichkeiten für seinen Ausdruck als Bildender Künstler. Seine Maske ist die Konstruktion. Hinter ihr verbirgt er seine Furcht vor der Improvisation. Die allerdings ist ein wesentlicher Bestandteil des burmanischen Marionettentheaters.

Paul Hindemith schließlich stößt das Publikum vor den Kopf, indem er ihm sein bildungsbürgerliches Halbwissen mit einem musikalischen Zerrspiegel vorhält. Zum Aufmarsch der Matadore aus Bizets *Carmen* treten die vier Damen des Kaisers auf, Chinoiserien Puccinis „machen sich zum Affen“, wohl nur zu gerne nutzt er das bei Blei vorgegebene Wagnerzitat, wenn statt des König Marke („Dies, Tristan, mir? Wohin nun Treue, da Tristan mich betrog? Wohin nun Ehr und echte Art?“) nun König *Tha Bya* singt: „Kyce Waing, mir dies? Wohin nun Treue, da er sie verriet? Wohin nun Ehr und echte Art?“, als dieser davon ausgehen muss, dass sein General ihm hinterrücks die Damen ausgespannt hat.

„Kunst blättert den Kitsch vom Leben“ – Puppenspieler Hindemith

Während bei der Prager Uraufführung 1923 die Kritik lobend vermerkt, dass das *Tristan*-Zitat gestrichen wurde, ist es bei der Essener Aufführung Ende desselben Jahres offenbar wieder enthalten und wird nun sogar vereinzelt verstanden. So schreibt Max Hehemann in der *Essener Allgemeinen Zeitung* vom 7. Dezember 1923: „Der Frechdachs Hindemith läßt dazu das im Tristan von der Baßklarinette gesungene Marke-Motiv parodistisch von der Posaune tuten. Das ist nicht nur frech von Hindemith, sondern auch unglaublich komisch“ (Hehemann 1923, zit. nach Laubenthal 2002, S. xiii).

Joel Haney (2008) greift in seinem Aufsatz *Slaying the Wagnerian Monster: Hindemith, Das Nusch-Nuschi, and Musical Germanness after the Great War* mehrere Interpretationsansätze für die These auf, dass sich Hindemith mit den Werken, die nach dem Ersten Weltkrieg entstanden sind, gezielt gegen Anschauungen wendet, die im Kaiserreich die Erziehung zum typisch deutschen Bürger prägten. Dazu gehörte auch eine gewisse „Wagnerian overindulgence“ (Haney 2008, S. 349), eine Wagner-Trunkenheit, die auch andere Kunstschaaffende zu Persiflagen animierte, wie z. B. Friedrich Huch, zu dessen Puppenspiel-Parodie auf Wagners *Lohengrin* Hindemith die Musik für eine Aufführung im Haus Emmy Ronnefeldts 1916 schrieb. Haney sieht in dieser Komposition einen unmittelbaren Vorläufer für die *Nusch-Nuschi*-Parodie. In Hindemiths Leseliste von 1916 steht noch eine weitere Wagner-Parodie von Huch: *Tristan und Isolde* für Schattenspielfiguren (Haney 2008, S. 350), die typisch für den ostasiatischen Raum sind. Eine Anspielung auf den zweiten Akt von Wagners *Tristan* findet sich, so Stephen Hinton, bereits in Hindemiths *Mörder, Hoffnung der Frauen* (Hinton 1996, S. 86), eine bewußte Parodie hingegen stelle der Posaunen-Einwurf im nur kurz darauf begonnenen *Nusch-Nuschi* dar, der das *Tristan*-Motiv wörtlich zitiert: „*Tristan* hat dabei, vor allem im zweiten Beispiel, symbolischen Charakter. Er repräsentiert die ganze, im expressionistischen Geist von Bloch beschworene Tradition des Espressivo, die in den eigentlichen Expressionismus der Wiener Schule mündet. Wenn wirklich im zweiten Beispiel der Expressionismus, wie Utitz gesagt hätte, überwunden

wurde, dann so, daß damit auch die ganze spätromantische Musikästhetik infrage gestellt wurde“ (Hinton 1996, S. 88, Herv. im Orig.).

Dass gerade das *Tristan*-Zitat für derartige Aufregung sorgte, lag also wohl daran, dass allein schon die Sage, mehr aber noch Wagners Oper zu einem ‚deutschen Heiligtum‘ stilisiert wurde. Dabei besteht das *Nusch-Nuschi* aus einer Vielzahl weiterer Zitate aus damals wie heute beliebter Opern- und Programmmusik. Seine unterschiedlich auffällig in Szene gesetzten Scherze markiert Paul Hindemith übrigens – wie der Kasper im Puppentheater – nur eben musikalisch: u. a. durch Zitate aus Richard Strauss’ *Eulenspiegel*.

Mit kompositorischen Mitteln dekuviert er, dass sich sein Publikum beim Besuch der Oper nur zu gerne in scheinbar fremde Welten führen lässt – und zwar immer wieder in dieselben, bis sie ihm heimisch geworden sind, was gar nicht schwer fällt, da die musikalische Sprache dieser Opern doch der eigenen Kultur entstammt und bestenfalls Anklänge an irgendwie Befremdliches enthält. Hindemith verweist sein Publikum also darauf, dass es – um mit Zenk zu sprechen – in der Spätphase des Exotismus hört, dass es das Fremde meidet, weil es desillusioniert ist, nicht mehr hoffen darf, die Erfüllung seiner Wünsche in der Fremde zu finden und sich daher diese Wunscherfüllungsfremde in einer eigenen Traumwelt zimmert. Es fällt auf die simplen Tricks der Komponisten herein, und auch das komponiert Hindemith: auf die Trillerflut im Marsch Bizets, auf die unendlichen chromatischen Sequenzen bei Puccini, auf das düstere Leitmotiv bei Wagner. Bei ihnen allen geht es um eine existenzielle Erfahrung, um betrogene Liebe.

Eine Aufgabe der Puppenspieler ist es, dem Publikum tieferen Einblick in dessen eigene Welt zu geben. Vermittelt über die Puppe lassen sich auch unangenehme Wahrheiten aussprechen. Hindemiths „Puppen“, die Motive, haben – gemessen am schnell wieder verebbenden Tumult – ihre Aufgabe standesgemäß erfüllt.

Das Ziel ist Kommunikation

Paul Hindemith vereinte in seinem gesamten Leben das künstlerische Schaffen mit der Lehre. Sein hoher pädagogischer Impetus spricht auch aus den Vorträgen, die er 1949/50 als Inhaber des Charles Eliot Norton Lehrstuhls für Poetik an der *Harvard University* hielt. In ihrer verschriftlichten Fassung *A Composer's Word. Horizons and Limitations* erläutert er in Kapitel 9 *Education*, welche Voraussetzungen dafür gegeben sein sollten, wenn sich jemand für den Beruf des Komponisten entscheidet und auf welche Weise ein guter Kompositionsunterricht dazu beitragen könnte, ihn auf diesen Beruf hinlänglich und realistisch vorzubereiten.

“[...] music cannot be invented without a specific creative talent. This talent cannot be implanted in people, like good manners or smallpox bacilli, and composing cannot be taught the democratic way. If there is anything remaining in this world that is on the one side basically aristocratic and individualistic and on the other as brutal as the fights of wild animals, it is artistic creation. It is aristocratic, because it is the privilege of a very restricted number of people. If it could be democratized, it would lose its quality as an art, become reduced to a craft, and end as an industry. In many branches of our musical life we already have reached this lowest, industrial phase, as we let musical democracy have its unbridled way. Artistic creation is individualistic,

because it is as private as your dreams; nobody can interfere with your artistic phantasms, and although physical powers may prevent a work of art from coming into structural existence, the individualistic act of creation in the artist's mind can never be touched. And finally, artistic creation is excessively brutal, because works that have no strength are eliminated and forgotten like living beings that cannot survive the struggle of life, and no reasoning, no excuse can prolong their life or protect them against the crude power of the stronger work.

Although artistic creation cannot be governed and rationalized by democratic methods, although democratic methods of teaching cannot produce a creative talent, nothing is to be said against a spirit of true democracy in the admission to creative instruction, provided we develop an equally well-functioning weeding system that removes the weaklings, the unfoundedly presumptuous, and the untalented.” (Hindemith 1952, S. 182f.)

‚Undemokratisch‘, ‚individualistisch‘ und ‚privat‘ sind hier wohl die wesentlichen Attribute, die Hindemith einer wahrhaft künstlerischen Produktion zuschreibt. Wenn dem so ist, dann steht eine solche Komposition per se dem vorherrschenden Publikumsgeschmack entgegen, muss widerständig und über einen langen Zeitraum hinweg widerstandsfähig sein¹⁴ und gibt zugleich eine private Ansicht des Komponisten preis – wie schreibt Hindemith? „As private as your dreams“. Indem dieser aber mit seinem künstlerischen Produkt an die Öffentlichkeit geht, stellt der Komponist sein Werk bewusst zur Diskussion. Auch darüber denkt Hindemith intensiv in dem angesprochenen Kapitel nach und gibt dem Lehrer mit auf den Weg „for heaven’s sake, have the courage to discourage his ambitions as a composer, if his productions are worthless as an artistic communication“ (Hindemith 1952, S. 184). Hindemiths *Nusch-Nuschi* erweist sich damit auch in weiterführender Perspektive als gelungene künstlerische Aussage, denn vermittelt über die Überzeichnung und damit Verfremdung des dem bildungsbürgerlichen Publikum des beginnenden 20. Jahrhunderts scheinbar Vertrauten regte sie (gelungen kunstpädagogisch) zur Kommunikation – auch – über künstlerische Fragen an.

¹⁴ Jürgen Oelkers benennt als eine Eigenschaft von Bildung, dass sie eine Zumutung sein müsse: „Bildung hat mit Auffassung und Wahrnehmung, darauf bezogen mit Geschmack und Urteilskraft zu tun, die nur langwierig aufgebaut werden können, Umwege gehen müssen und sich nicht mit einem Instant-Produkt besorgen lassen. In diesem Sinne verlangt Bildung viele vergebliche Anstrengungen und ist schon aus diesem Grunde eine Zumutung. Qualitätsbewusstsein oder Urteilskraft entstehen erst ganz allmählich und benötigen viele Versuche“ (Oelkers 2012, S. 6). Demzufolge muss ein Kunstwerk sogar das Potenzial besitzen, den Rezipienten dauerhaft Widerstand entgegenzusetzen, wenn es bildend wirken will.

Literatur

- Bach, Ulrich E. (2010). „Das ist doch eine glatte Quittung über die völlige Irrelevanz dieses meines Lebens und Tuns“: Franz Bleis einsames Exil. In J. M. Spalek, K. Feilchenfeldt & S. H. Hawrylchak (Hrsg.), *Deutschsprachige Exilliteratur seit 1933. USA. Supplement 1* (3, S. 3–13). New York: De Gruyter.
- Bongie, Chris (1991). *Exotic Memories. Literature, Colonialism and the Fin de Siècle*. California: Stanford University.
- Briner, Andres, Rexroth, Dieter & Schubert, Giselher (Hrsg.) (1988). *Paul Hindemith. Leben und Werk*. Mainz: Schott.
- Bruhn, Siglind (2009). *Hindemiths große Bühnenwerke. Hindemith-Triologie: Bd. 1. Waldkirch: Gorz*.
- Der Spiegel (1950). Gebt mir mal ne Bratsche. *Der Spiegel*, 15.6.1950 (24). Verfügbar unter: <http://www.spiegel.de/spiegel/print/d-44448683.html> [17.8.2013].
- Droste, Magdalena (1993). *Bauhaus: 1919-1933*. Köln: Benedikt.
- Finscher, Ludwig & Reißinger, Marianne (Hrsg.) (1975): *Paul Hindemith. Sämtliche Werke: Bd. I, 3*. Schott: Mainz.
- Halm, August (1916). *Von Grenzen und Ländern der Musik: Gesammelte Aufsätze*. München: Müller.
- Haney, Joel (2008). Slaying the Wagnerian Monster: Hindemith, Das Nusch-Nuschi, and Musical Germanness after the Great War. *The Journal of Musicology*, 25 (4), 339-393.
- Hindemith, Paul (1920). *Das Nusch-Nuschi: Ein Spiel für burmanische Marionetten in einem Akt, op. 20. Text von Franz Blei*. Mainz: Schott Music.
- Hindemith, Paul (1952). *A Composer's Word. Horizons and Limitations*. Cambridge: Harvard University Press.
- Hinton, Stephen (1996). Expressionismus beim jungen Hindemith? In S. Schaal & L. Schader (Hrsg.), *Über Hindemith. Aufsätze zu Werk, Ästhetik und Interpretation* (S. 79–92). Mainz: Schott.
- Hoffmann, Stephan (2012). *SWR2 Musikstunde mit Stephan Hoffmann. „Junge Hure – alte Betschwester“*. Die unterschiedlichen Seiten des Paul Hindemith. Folge 1: Hindemith, der junge Wilde. Redaktion: Bettina Winkler Manuskript der Sendung vom 8.10.2012, 9.05-10.00 Uhr.
- Kalka, Joachim (2004). Der Trüffelfisch. *Spiegel online*, 28.9.2004. Verfügbar unter: <http://www.spiegel.de/spiegelspecial/a-320395.html> [17.8.2013].
- Ko, Kyaw M. (2010). *A set of 28 Myanmar Marionettes with Explanation*. Verfügbar unter: <http://de.slideshare.net/kyawmyoko/28-puppets-wirh-explanation> [17.8.2013].

- Ko, Kyaw M. (2013). *Myanmar Marionettes (Yoke Thay)*. Verfügbar unter: <http://de.slideshare.net/kyawmyoko/presentation-about-myanmar-marionettes-theater> [17.8.2013].
- Künzel, Benjamin & Meier-Künzel, Silke (2009). Sancta Susanna: Plädoyer für die Sinnlichkeit. In Theater Ulm (Hrsg.), *Spielzeit 2009/2010. Die Sieben Todsünden/Sancta Susanna – Materialsammlung*. Verfügbar unter: http://theater.ulm.de/archiv/spielzeit-09-10/documents/einblicke-texte/Susanna-Suenden/materialsammlung_todsunden-susanna.pdf [17.8.2013]
- Lagaly, Klaus (1993). Hindemiths Einakter-Triptychon und Puccinis „IL Trittico“: Analogien und Unterschiede. In J. Berger & K. Velten (Hrsg.), *Experiment und Erbe. Studien zum Frühwerk Paul Hindemiths* (Schriftenreihe der Musikhochschule des Saarlandes 2, S. 43–60). Saarbrücken: Pfau.
- Laubenthal, Annegrit (1996). Ausgerechnet der frühe Hindemith. In S. Schaal & L. Schader (Hrsg.), *Über Hindemith. Aufsätze zu Werk, Ästhetik und Interpretation* (S. 93–105). Mainz [u.a.]: Schott.
- Laubenthal, Annegrit (2002). Einleitung. In A. Laubenthal & L. Schader (Hrsg.), *Das Nusch-Nuschi op. 20. Ein Spiel für burmanische Marionetten in einem Akt. Text von Franz Blei* (S. ix–xiv). Bd. 1,2. Mainz: Schott.
- Marx, Peter (2011). „Mottenkäfig“ begeistert in Irkutsk. *Pforzheimer Zeitung*, 13. September 2011. Verfügbar unter: http://www.pz-news.de/nachrichten_artikel-Mottenkaefig-begeistert-in-Irkutsk-_arid,293620.html [17.8.2013].
- Mitterbauer, Helga (2003). *Die Netzwerke des Franz Blei: Kulturvermittlung im frühen 20. Jahrhundert*. Tübingen: Francke.
- Musil, Robert (1929/1978). Der Schwärmerskandal (1929). In *Robert Musil. Prosa und Stücke. Kleine Prosa, Aphorismen, Autobiographisches. Essays und Reden. Kritik* (Adolf Frisé, Hrsg.). Gesammelte Werke: Bd. 2. Reinbek: Rowohlt.
- Nägele, Reiner (1995). *Hoch Stuttgart! Hoch die Musik-Kritik! Hoch die Säue! Paul Hindemith in Stuttgart*. Stuttgart: WLB (Katalog zur Ausstellung der Württembergischen Landesbibliothek Stuttgart vom 16. November bis 22. Dezember 1995. Geleitwort: Hans-Peter Geh.).
- Oelkers, Jürgen (2012). *Kultur, Provokation, Bildung*. Vortrag im Institut für Gestaltungspraxis und Kunstwissenschaft der Universität Hannover am 31. Oktober 2012. Verfügbar unter: <http://www.ife.uzh.ch/research/emeriti/oelkersjuergen/vortraegeprofoelkers/vortraege2012/HannoverProvokation.pdf> [18.8.2013].
- Scheper, Dirk (1970). *Oskar Schlemmer – das triadische Ballett und die Bauhausbühne*. Dissertation. Wien: Universität Wien.
- Schlemmer, C. Raman (1994). *Bühne, Theater, Ballett*. Stuttgart: Hatje.
- Schmidt, Kurt (1985). Das mechanische Ballett – eine Bauhaus-Arbeit. In E. Neumann (Hrsg.), *Bauhaus und Bauhäusler. Bekenntnisse und Erinnerungen* (erweiterte Neuausgabe, S. 55–58). Köln: DuMont.

Schubert, Giselher (1988). *Booklettext zu „Das Nusch-Nuschi. Ein Spiel für burmanische Marionetten in einem Akt“*. RSO Berlin, Dir. Gert Albrecht. CD, WER 60 146-50. Verfügbar unter: http://www.wergo.de/shop/de_DE/products/show,93462.html [18.8.2013].

Singer, Noel F. (1992). *Burmese Puppets*. Oxford: Oxford University Press.

Thoreau, Henry D. (1949). *Walden oder Leben in den Wäldern* (Orig.: „Walden; or, Life in the Woods“, 1854. Übersetzt von Anneliese Dangel). Leipzig: Dieterich.

Zenk, Volker (2003). *Innere Forschungsreisen: Literarischer Exotismus in Deutschland zu Beginn des 20. Jahrhunderts*. Oldenburg: Igel.

Hsin-Yi Li

„Musik ist meine Sprache“¹ – Eine ethnographische Fallstudie über taiwanesisches Musikstudierende in Deutschland

„Ich finde Musik hat keine kulturelle Grenze. Natürlich stammt sie aus dem Westen, so wie wir sie normalerweise wahrnehmen. Für mich ist Musik aber eine sehr persönliche Sache geworden. Ich würde sie nicht als klassische oder etwa als eine andere Musik kategorisieren.“ (Hsinyun, Interview 20.3.2011)

Es ist längst ein auffälliges Phänomen für alle deutschen Musikhochschulen, dass viele ostasiatische Musikstudierende nach Deutschland kommen, um dort westliche klassische Musik zu studieren. Auf die Frage nach den Gründen wird man von den Studierenden oft folgende Antwort zu hören bekommen: Deutschland sei das Ursprungsland der Musik. Die Sehnsucht nach sogenannten ‚authentischen Erlebnissen‘ bringt seit Jahren eine beträchtliche Anzahl von Musikstudierenden aus Ostasien zu den Aufnahmeprüfungen an deutsche Musikhochschulen.

Gleichzeitig profitieren ebenfalls die deutschen Musikhochschulen von dem Prestige, dass Deutschland als eines der Heimatländer der klassischen europäischen Kunstmusik angesehen wird. Die große Anzahl der internationalen Musikstudierenden und die Vielfalt ihrer Herkunft sind charakteristisch für deutsche Musikhochschulen. Laut Musik-Informationszentrum des Deutschen Musikrats liegt der Anteil ausländischer Studierender bei den instrumentalen Hauptfächern an der Gesamtheit der deutschen Musikhochschulen längst um die 50%.² Jedoch ist diese Internationalität nicht nur eine Bereicherung. Sie stellt auch eine Herausforderung für die Musikhochschulen dar. Dabei geht es oft um die Frage, ob nicht der Umgang mit zahlreichen internationalen Studierenden und Lehrenden aus vielen Ländern zu praktischen Problemen bei der Durchführung des Unterrichts führt und ob eine erwünschte soziale Integration im Bereich Bildung und Kultur überhaupt erreichbar ist.

Eine besondere Herausforderung stellt die Integration ostasiatischer Studierender dar, wie eine Radioreportage des SWR berichtet.³ Die Statistik der ausländischen Studierenden an Musikhochschulen Deutschlands zeigt einen erstaunlich hohen Anteil an Studierenden aus dem asiatischen Raum bzw. aus den vier ostasiatischen Ländern Ko-

¹ Der Titel ist der Autobiographie des Pianisten Lang Lang entlehnt (vgl. Lang 2011).

² Insgesamt schwanken die Zahlen leicht von Hochschule zu Hochschule. Viele zusätzliche Faktoren müssen dabei noch berücksichtigt werden, zum Beispiel internationale Hochschulpartnerschaften und die Gewichtung verschiedener Fachbereiche und Studiengänge: so wird das Fach Schulmusik fast nur von deutschen Studierenden besucht. Hingegen liegt der Anteil ausländischer Studierender bei instrumentalen Hauptfächern oft bei über 50%. Zum Beispiel lag laut Musik-Informationszentrum des Deutschen Musikrats der Anteil ausländischer Studierender bei den instrumentalen Hauptfächern an der Gesamtheit der deutschen Musikhochschulen im Wintersemester 2011/2012 bei 56%, während die Anteile beim Hauptfach Komposition 54% und dem Hauptfach Gesang 37% betragen. Siehe: <http://www.miz.org/intern/uploads/statistik10.pdf>, zuletzt geprüft am 18.8.2013.

³ Das Radiofeature wurde am 8.11.2012 im Kulturprogramm von SWR2 gesendet. Es trägt den Titel: „Da gibt es einen riesigen Mentalitätsunterschied“ – Ausländische Studenten an baden-württembergischen Musikhochschulen“ (Hoffman 2012).

rea, Japan, China und Taiwan.⁴ Probleme bei der Integration lassen sich besonders im Hinblick auf die alltägliche Geselligkeit bzw. den Habitus der Studierenden beobachten. So bemerkte ein deutscher Schulmusik-Studierender im Radiointerview:

„Das ist so ein bisschen ein Parallel-Leben, was die führen. Es ist schon so, dass sie sich von sich aus separieren, weil sie untereinander natürlich auch ihre eigene Sprache sprechen, aber auch gar nicht so sehr den Austausch suchen mit deutschen Studenten. Also ich spreche jetzt speziell von den asiatischen Studenten.“ (Hoffmann 2012)

Die asiatischen Musikstudierenden, so der häufig geäußerte Eindruck, würden zu wenig Deutsch verstehen und sprechen. Sie würden es bevorzugen, unter sich zu bleiben und sich ihr eigenes kleines, isoliertes Nest zu bauen. Die Folge davon sei, dass sie schließlich in einer Parallelwelt leben würden, in der es keinen kulturellen Austausch gäbe. Darüber hinaus werden besonders ostasiatische Studierende als eine starke Konkurrenz bei den Aufnahmeprüfungen für die Musikhochschulen wahrgenommen. Aber, so die Kritik, diese Studierenden würden die klassische Musik lediglich imitieren und nicht selber leben. Oft fehle ihnen die Musikalität. Schließlich hören und lesen wir bis heute in den Medien: die asiatischen Musiker beherrschten oft eine perfekte Technik, es fehle ihnen aber das Gefühl für die „Seele der Musik“ (Meinhof 2012).

Vielen professionellen Musikern mögen solcherlei Vorurteile und kulturelle Klischees seltsam vorkommen. Die meisten Dozenten an Musikhochschulen, die ich im Rahmen meiner Forschung kontaktierte, wiesen immer wieder darauf hin, dass der Zugang zur Musik eine höchst individuelle Sache ist und von einer Unmenge von Faktoren beeinflusst wird. Trotzdem, muss man sich fragen, woher diese Vorurteile und Klischees kommen und wie sie entstanden sind. Werden nicht möglicherweise genau diese Vorurteile und Klischees dazu verwendet, um von der in Wirklichkeit viel komplizierteren Problematik der Integration abzulenken? Oder liegt die Ursache eher in einer grundsätzlichen Veränderung des Kulturverständnisses, welche mit der Globalisierung einhergeht? Inwieweit spielt die Sprachproblematik tatsächlich dabei eine Rolle, wenn man auch sagt, Musik sei eine universale Sprache? Wenn man schließlich danach fragt, warum viele junge asiatische Studierende die westliche klassische Musik praktizieren wollen und nicht die eigene, muss man dann nicht auch danach fragen, was man denn unter der ‚eigenen‘ Musik dieser in der Zeit der Globalisierung aufgewachsenen Musikstudierenden versteht?

Alle diese Überlegungen werden anhand meiner ethnographischen Studie über taiwanesischen Musikstudierende in Deutschland näher beleuchtet.⁵ In diesem Beitrag

⁴ Laut den von mir befragten Hochschulen kommen die meisten ausländischen Studierenden für ein Masterstudium nach Deutschland. Die koreanischen Studierenden treten oft als die größte ethnische Gruppe hervor, gefolgt von japanischen und chinesischen Studenten. Ein Beispiel sind die Zahlen der ausländischen Studierenden im Wintersemester 2011/12 an der Musikhochschule Stuttgart: Von 338 ausländischen Studierenden aus 46 verschiedenen Ländern sind 52 Koreaner, 35 Franzosen und 26 Japaner an den ersten drei Stellen. An vierter und fünfter Stelle folgen die Studierenden aus China und Russland. Die 12 taiwanesischen Studierenden stehen an siebter Stelle.

⁵ Das vorliegende Forschungsmaterial entstammt einem Dissertationsprojekt, welches eine sogenannte „multi-sited ethnography“ ist. Sie verfolgt einen methodischen Ansatz, der dem Umstand der transnationalen Mobilität der untersuchten Personengruppe Rechnung trägt, indem die Feldforschung an mehreren Orten durchgeführt wird. Die Akteure dieser ethnographischen Darstellung sind 22 taiwanesischen Musikstudierende, die etwa zwischen 1980 und 1990 geboren wurden. Sie alle bekamen eine

möchte ich vor allem auf drei Aspekte näher eingehen: (1) den Weg des Musiklernens für taiwanesisch studierende, (2) die soziale Bedeutung des Musiklernens in Taiwan und (3) das Musikstudium in Deutschland.

Das Ziel dieses Artikels ist nicht, eine pauschalisierte Darstellung über taiwanesisch studierende bzw. asiatische Studierende anzubieten, um ihr kulturelles Verhalten zu analysieren. Vielmehr geht es mir um eine Auseinandersetzung mit den Lebensgeschichten von Studierenden. Dabei möchte ich der Frage nachgehen, wie die klassische Musik, deren Geschichte und Entwicklung eng mit der von Europa verbunden ist, von Studierenden aus anderen kulturellen Kontexten aufgenommen und angeeignet wird. Welche Bedeutung haben die Musik und das Musikstudium in Deutschland für sie?

Der Weg des Musiklernens

Zunächst möchte ich mit einem kurzen ethnographischen Portrait einer taiwanesischen Klavierstudentin in das erste Thema einsteigen. In den Augen vieler Musikstudenten war Hsinyun⁶ eine fleißige Studentin, engagiert und selbständig. Ich habe sie 2008 an einer deutschen Musikhochschule kennen gelernt als sie gerade kurz vor dem Abschluss ihres Studiums stand. Sie kam im Winter 2004 nach Deutschland als eine frisch absolvierte Bachelor-Studentin, die eifrig nach Möglichkeiten suchte, weiter in Deutschland studieren zu können. 2005, nach fast einem halben Jahr, nach vielen zusätzlichen Privatstunden bei Professoren und anschließendem mühsamen Umherreisen zu Aufnahmeprüfungen überall in Deutschland, hatte sie es geschafft, bei einer prominenten Pianistin an einer deutschen Musikhochschule angenommen zu werden.

Hsinyun wurde 1982 als Einzelkind in einer kleinen, wohlhabenden Familie geboren, die einen kleinen Exportbetrieb in Südtaiwan besitzt. Während der Vater jahrelang den Betrieb führte, kümmerte sich hauptsächlich die Mutter um das Kind und die Großeltern zu Hause. Niemand in der Familie besaß einen musikalischen Hintergrund. Trotzdem wollten die Eltern ihrem Kind eine musikalische Früherziehung zukommen lassen. So erklärte ihre Mutter mir als ich die Familie 2011 in Taiwan besuchte:

„Wir haben Klavier nie gelernt, deshalb wollten wir, dass unsere Tochter das lernen kann. [...] Wir hatten damals den Eindruck, dass die Kinder, die Klavier lernen, eine

Ausbildung an westlichen Musikinstrumenten in staatlichen oder privaten Bildungsinstitutionen in Taiwan und setzten – und setzen – ihre Ausbildung an deutschen Musikhochschulen fort. Die entsprechende Feldforschung fand hauptsächlich zwischen 2010 und 2012 statt und verfolgt verschiedene ethnographische Ansätze wie biographische Interviews und offene Gespräche, Experteninterviews, teilnehmende Beobachtung sowie Medienrecherche und Diskursanalyse. Mein Dissertationsprojekt betreibe ich am Exzellenzcluster „Asia and Europe in a Global Context: The Dynamics of Transculturality“ der Universität Heidelberg. Die Publikation der Dissertation ist für das Jahr 2014 vorgesehen.

⁶ Das im Folgenden dargestellte Portrait bildet sich aus vier Hauptinterviews (18.03.2010; 10.11.2010; 20.03.2011, 22.03.2011) und zahlreichen Gesprächen mit einer Klavierstudentin während meinen teilnehmenden Beobachtungen in zwei Städten: an ihrem Studienort in Deutschland und in ihrer Heimatstadt. Die gemeinsamen Freizeitaktivitäten, bei denen ich Zeit mit der Studentin verbrachte und meine Beobachtungen gesammelt habe, waren Essen und Kaffeetrinken gehen, durch die Stadt bummeln und einkaufen, Konzerte organisieren und besuchen. Ein Besuch bei ihrer Familie in Begleitung der Studentin wurde einmal gestaltet, in dem ich auch ein Interview mit ihrer Mutter führte. Um die wahre Identität der zitierten Klavierstudentin zu schützen wird nur der Vorname in dem Text genannt.

schöne innere Qualität entwickeln [...]. Das war einfach so. Deshalb ließen wir unsere Tochter auch Klavier lernen. Und ihr Vater wollte es! Er sagte, Klavierlernen sei eine gute Sache.“

Als ich weiter fragte, ob sie und der Vater gerne klassische Musik hören, lachte die Mutter und sagte mir, *„Nein! Ich höre sie gar nicht. Jedes Mal wenn ihr Vater und ich ihr Konzert besuchten, dösten wir immer während des Konzerts ein!“*

Dem Wunsch der Eltern entsprechend bekam die Studentin als sie fünf war ihre erste Musikstunde in einer Yamaha Musikschule, einer beliebten privaten Musikinstitution in Taiwan.

„Da meine Eltern selbst keine Musik kannten und konnten, mischten sie sich auch nicht viel in die Frage ein, wie ich [...] üben sollte. Ich besaß dabei ziemlich viel Freiheit. [...] Daher, denke ich, lernte ich Musik damals auf eine sehr natürliche Art. Du überlegtest nicht viel, dachtest auch nicht an die Zukunft. Es lief Schritt für Schritt weiter und du nahmst den [Prozess] ganz natürlich auf. Einfach weiter. Du wolltest Musik weiter lernen.“

Nach einem Jahr Musik-Kennenlernen in der Yamaha Musikschule wurde sie zu einer privaten Klavierlehrerin aus der Nachbarschaft gebracht. Am Ende der zweiten Klasse in der Schule empfahl die Klavierlehrerin ihrer Mutter, dass sie die Aufnahmeprüfung für eine spezielle Musikklasse an einer anderen Grundschule probieren solle. Diese Grundschule war Teil eines staatlichen Förderprogramms für die besondere Erziehung musiktalenter Kinder. Eine Musikklasse besuchen zu können bedeutete aber viel mehr als nur eine musikalische Sonderbetreuung zu erhalten. In einer Musikklasse zu sein war gleichzeitig auch mit einem großen sozialen Prestige und mit einer gewissen Privilegierung verbunden, wie die Studentin mir schildert:

„Eine Musikklasse galt zu dieser Zeit für die Eltern als eine Klasse für talentierte Kinder. Meine Eltern glaubten, dort würde ich vor allem Kinder aus guten Elternhäusern kennen lernen, [...] was wiederum für mich eine sichere und angenehme Umgebung zum Lernen bedeuten würde.“

Zu Beginn der dritten Klasse wurde unsere Studentin „mit viel Glück“, so behauptete sie, durch eine Aufnahmeprüfung in diese besondere Grundschul-Musikklasse aufgenommen. Seitdem blieb sie – durch weitere Aufnahmeprüfungen – immer Schülerin in verschiedenen Musikklassen und absolvierte anschließend ein Musikstudium an einer führenden staatlichen Universität in Taiwan.

„Langsam entwickelte sich bei mir durch diesen Prozess auch ein eigenes Interesse für Musik. Außerdem, weil ich immer in der Musikklasse blieb, hatte ich immer eine Gruppe Leute um mich, die gleichgesinnt waren, mit denen ich immer zusammen Musik machte und zusammen von Schule zu Schule wechselte.“

Als ich sie fragte, ob sie auch einmal ein traditionelles chinesisches Instrument lernen wollte und nicht nur Klavier und westliche klassische Musik, antwortete sie mir kurz und bündig: Was man hauptsächlich in einer Musikklasse in Taiwan lerne, sei die westliche klassische Musik.

„Als ich klein war hatte ich eine naive Vorstellung darüber: Weil ich damals sehr wenig von der chinesischen klassischen Musik erfahren hatte, dachte ich die ganze Zeit automatisch, dass Musik eigentlich die westliche Musik sei. Du glaubtest, die Musik von Bach und Händel, welcher du begegnetest, sei schlechthin die ‚richtige‘ und die ‚klassische‘ Musik.“

Zu einem späteren Zeitpunkt griff sie das Thema erneut auf und sagte mir:

„Das bedeutete nicht, dass die chinesische traditionelle Musik damals verachtet wurde und kein Mensch sich dafür interessierte. Allerdings war sie in unseren Augen beschränkt, weil sie für uns nicht international war. Sie war für uns nur die lokale Musik. Wenn wir über internationale Musik sprachen, dann sprachen wir über die westliche Musik.“

Daher sei die Entscheidung für ein weiteres Aufbaustudium in Deutschland eine plausible und fast selbstverständliche Konsequenz, so erklärte sie mir, *„ich dachte, die klassische Musik kommt aus Europa und ich möchte gerne Musik in dem Ursprungsland lernen.“*

Die soziale Bedeutung des Musiklernens in Taiwan

Diese Geschichte, wie unsere Studentin als Kind zur westlichen klassischen Musik kam, war kein ungewöhnlicher Weg für viele Musikstudierende in Taiwan, die in den 1980er Jahren geboren sind. Trotz der fehlenden Tradition westlicher klassischer Musik in der Familie, was kein Einzelfall war, erhielten viele der Musikstudenten, wie auch viele andere Kinder zu jener Zeit ihre erste Musikstunde bereits mit vier oder fünf Jahren. Kinder Musik lernen zu lassen war damals ein sozialer Trend, so der Tenor aller Eltern der Studenten, die ich interviewte. So erklärte mir eine Mutter in unserem Interview:

„Das war die Zeit des wirtschaftlichen ‚take off‘ Taiwans, seit den späten 1970er Jahren bis in die 1980er Jahre, [...]. Die Wirtschaft im Land blühte auf. Die Lage trieb die Menschen an, nachdem sie genug zu essen hatten, nach etwas Geistigem zu streben. Sie suchten nun für ihre Kinder sozusagen eine Art Nahrung für den Geist.“

Auch die Entstehung der Institution Musikklasse im staatlichen Schulsystem Taiwans weist darauf hin, dass es bei der Heranführung an die westliche klassische Musik in Taiwan in jener Zeit oft um weit mehr ging, als um die Förderung der Begabung des Kindes.⁷ Vielmehr galt der Musikunterricht den Eltern auch als ein Mittel um die Persönlichkeit ihrer Kinder zu entfalten. Die Musik sollte dazu beitragen, dass die Kinder einen von innen nach außen strahlenden positiven Charakter entwickelten. Ein erfolgreicher Werbeslogan aus Taiwan in den 1980er Jahren für die damals boomenden Yamaha-Klavierschulen bringt diese Ansicht auf den Punkt: „Aus Kindern, die Klavier lernen, können keine schlechten Menschen werden“. Es ist dabei nicht zu übersehen,

⁷ Zur Rolle der westlichen klassischen Musik in der taiwanesischen Bildungs- und Kulturpolitik siehe: Mittler 1997; Shyu 2001.

dass gerade dieser Wunsch von den Eltern mit vielen weiteren Investitionen und dementsprechend hohen Erwartungen an die Lebenspraxis ihrer Kinder verbunden war.

Das Musikstudium in Deutschland

Das Thema Musiklernen zeigt allerdings ein ganz anderes Bild, wenn der Fokus von den Eltern zu den Studierenden wechselt. Oft beschrieben die Studierenden ihr Verhältnis zur Musik als das Ergebnis einer fast natürlichen Entwicklung; es sei ein Glück oder ein Zufall gewesen, dass sie die Aufnahmeprüfungen für die speziellen Musikklassen und später die Universität bestanden hatten. Trotzdem ist es in ihren Lebensgeschichten nicht zu übersehen, dass das Musikstudium für sie ein dauernder harter Kampf ist, mit vielen Momenten des Zweifels, ob sie bei der Musik bleiben sollen oder doch lieber aussteigen. Die Musikklasse schuf zwar eine privilegierte Lernumgebung für Kinder, die aus einem relativ homogenen Mittelklasse-Milieu stammten. Aber sie schuf auch große Eifersucht und Konkurrenz zwischen den Schülern, die oft noch durch das Prüfungssystem in Taiwan verstärkt wurden.

Ein Auslandsstudium in Deutschland bietet aus dieser Sicht nicht nur eine Musikausbildung in dem Land, aus dem die meisten berühmten Komponisten stammen und wo die klassische Musik als Tradition gepflegt wird. Ein Musikstudium in Deutschland bedeutet auch in den Augen vieler taiwanesischer Musikstudierender einen Ausweg aus einem lediglich auf Prüfungen ausgerichteten Bildungssystem. Das hiesige Studium besitze den großen Vorteil, dass man viel Freiheit habe und sich ausschließlich auf das Musizieren konzentrieren könne. So schilderte eine Flötenstudentin mir ihr Alltagsleben an der Musikhochschule:

„Das war ein einfaches Leben. Du stehst jeden Tag früh auf und übst. Dann gehst du essen und übst danach weiter. Dann noch mal Essen gehen und dann ist es schon die Zeit ins Bett zu gehen. Oder manchmal überlegst du dir, ob du abends noch ein Konzert besuchst bevor du ins Bett gehst.“

Eine andere ehemalige Musikstudentin sagte mir:

„In jener Zeit konnte ich sehr lang im Proberaum bleiben. Ich stand immer früh auf und blieb lang beim Üben. Und ich war nicht unglücklich! Ich meine, man denkt oft, oh sie hat keine Freunde hier, deshalb versteckt sie sich im Proberaum. Es war aber nicht so. Ich machte das gerne, weil ich es sehr genoss, für das Ziel [eine gute Musikerin zu werden] zu kämpfen.“

Der Wunsch, gute Musiker zu werden, ist der Hauptgrund, der viele junge Musikstudierende aus Taiwan nach Deutschland bringt. Sie wollen hier bei guten Professoren an einer guten Musikhochschule studieren. Sie wollen dabei lernen, wie man die eigene Technik noch verbessert, wie man unterschiedliche Stile der Musik richtig interpretiert, und gleichzeitig die eigene Meinung, den eigenen Charakter im eigenen Spiel zum Ausdruck bringt. Es seien oft die hervorragenden Leistungen ihrer internationalen Kommilitonen, die sie voranbrächten, indem sie einen dazu zwingen, ständig die eigene Spieltechnik und den eigenen Stil zu überdenken. Ein Geigenstudent sagte mir:

„Du triffst hier immer viele Musiker, die besser sind als du. Wenn du so einen in deiner Klasse hast und siehst, wie er sich weiter verbessert, wirst du dich selbst auch mehr fordern, um dich zu verbessern. Ich denke, es ist die Umgebung, die Menschen dazu bewegt, große Fortschritte zu machen.“

Eine Cellostudentin sagte zu mir:

„Beim Musikstudium in Deutschland habe ich mich selbst entdeckt, indem ich viel Zeit hatte, in Ruhe über mich nachzudenken und mich zu beobachten. Es muss nicht unbedingt durch die Musik sein. Auch im Alltag lerne ich, wer ich bin, wo meine Stärken und wo meine Grenzen sind.“

Dabei ist es allerdings wichtig anzumerken, dass ein Auslandsstudium den Studierenden zwar eine Möglichkeit bietet, ihren eigenen Weg zu suchen, aber dass dieser Weg dennoch nicht ohne einen ständigen Aushandlungsprozess beschränkt werden kann, zwischen vielen kontroversen familiären bzw. sozialen Erwartungen und eigenen, individuellen Träumen.

Zurück zu der Frage danach, wie wir die Problematik der Integration im Zusammenhang von Kultur und Identität besser verstehen können. Ich habe mich oft mit den Studierenden sowohl über das Erlernen der deutschen Sprache als auch über ihre Integration in die deutsche Gesellschaft unterhalten. Fast alle Studierenden stehen vor dem Problem, dass mangelnde Sprachkenntnisse es ihnen erschweren, sich aktiv mit anderen im Alltag auszutauschen. Allerdings spielen ihr Deutsch, laut vielen, keine entscheidende Rolle beim Musiklernen. Denn die Musik selbst sei die Sprache, die man benutze um sich auszutauschen. Hierbei zeigt sich auch noch ein wichtiger Aspekt der oft übersehen wird: Auch die Lehrkräfte an deutschen Musikhochschulen kommen zum großen Teil aus dem Ausland. Somit fehlen mitunter auch den Dozenten fundierte deutsche Sprachkenntnisse, die sie ihren Studierenden weitergeben könnten. Ein Geigenstudent erzählte mir die lustige Geschichte, dass sein aus Italien stammender Professor ihn in der ersten Unterrichtsstunde fragte, welche Sprache er gern mit ihm sprechen wolle. Der Geigenstudent antwortete: Deutsch. Das akzeptierte der Professor eine Zeitlang, bis beide einsahen, dass Englisch doch die bessere Wahl sei. Später pflegte der Professor zu scherzen, dass sein Student so wissbegierig sei, dass er sogar von einem italienischen Geigenprofessor habe Deutsch lernen wollen.

Fazit: „Musik ist meine Sprache“

„Die Musik ist meine eigentliche Sprache“, wie der chinesische Pianist Lang Lang in seiner Autobiographie geäußert hat (Lang 2011, S. 14). Das trifft auch in gewisser Weise auf die taiwanesischen Musikstudierenden in meiner Studie zu. Diese scheinbar sehr einleuchtende Aussage weist jedoch auf einen komplexen Prozess der Identitätsbildung hin, in dem die Frage nach kultureller Authentizität ihre Legitimität verliert. Es ist leichter zu fragen als zu beantworten: Warum möchten so viele asiatische Musikstudierende die Musik praktizieren, die aber nicht ‚ihre eigene‘ ist? Die Studierenden haben in Taiwan durch das Bildungssystem die westliche klassische Musik zu ihrer ‚eigenen‘ Musik gemacht. Die meisten von ihnen haben schon angefangen, Klavier zu lernen als sie vier Jahre alt waren. Jahrzehntlang haben sie fast ‚nur‘ die klassische

Musik in der Schule gelernt und praktiziert. Ein anschließendes Musikstudium in Europa bzw. eine Reise ‚zurück‘ in das Land wo ‚ihre‘ Musik entstand, erscheint für viele taiwanesischen Musikstudierende als eine selbstverständliche Konsequenz.⁸ Jedoch, die Sehnsucht nach einer persönlichen Berührung mit ‚dieser kulturellen Wurzel‘ oder ‚dem Ursprung‘, wo ‚ihre‘ Musik entstand, wird plötzlich stark in den tatsächlich stattfindenden Begegnungen kritisch von außen und von den Studierenden selbst reflektiert. Es ist den Studierenden oft erst in ihrem Auslandsstudium bewusst geworden, dass sie für die Musik, die sie jahrelang praktizierten, noch nicht gut genug seien. Oder sie wurden davon überrascht, dass sie besser als ihre europäischen Kommilitonen spielen. Ironisch ist dabei, dass die ‚eigene‘ Musik, die ihnen in Deutschland häufig zugeschrieben wird, eher die taiwanesischen oder chinesischen traditionellen Musik mit chinesischen Instrumenten ist, welche ihnen wiederum relativ fremd ist.

Die Verwirrung um die ‚eigene‘ Musik hat offenbar ihre Ursache in einem statischen Konzept von Kultur, in dem die Folgen des kulturellen Austauschs ausgeblendet werden. Auch den im Einstieg geschilderten Klischees und Vorurteilen liegt offensichtlich ein Kulturmodell zugrunde, das Menschen mit ihren Identitätsgeflechten der ethnischen bzw. geographischen Herkunft zuordnet. Entsprechend ist das Verhalten des Individuums von ‚seiner Kultur‘ geprägt.⁹ Wenn allerdings Kulturen wie „geschlossene Kugeln oder autonome Inseln“ konzeptualisiert werden, so führen die mit dem Globalisierungsprozess einhergehenden Kulturtransformationen in ein grundlegendes analytisches Dilemma (Welsch 2005). Die Globalisierungsprozesse der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts haben dazu geführt, dass westliche klassische Musik zu einem globalen Kulturgut wurde. Die Einrichtung von Musikklassen und der Wunsch taiwanesischer Eltern, ihren Kindern eine Ausbildung in klassischer Musik zu ermöglichen, zeigen, dass die westliche klassische Musik inzwischen ein fest integrierter Bestandteil der kulturellen Ausdrucksformen in Taiwan ist. Aufgrund solcher Beispiele plädieren

⁸ In seiner Untersuchung „Musiklehre und -lernen auf der Spur kultureller Authentizität? Südkoreanische MusikstudentInnen im ‚Ursprungsland der Musik‘“ verwies Olaf Praetorius am Beispiel südkoreanischer Musikstudierender bzw. anhand einer Analyse über ihre Motivationen für ein Musikstudium in Deutschland darauf, dass „[ein] Mythos von Authentizität im Kontext der Internationalisierung der deutschen Musikhochschulen“ existiert (Praetorius 2009, S. 75ff.). Nicht nur unter den Studierenden aus dem ostasiatischen Raum, auch an deutschen Musikhochschulen wird gerne darauf hingewiesen, Deutschland sei das Ursprungsland der Musik. So äußerte beispielsweise eine Professorin der Musikhochschule Stuttgart: „Deutschland [bildet] zusammen mit Österreich und der deutschsprachigen Schweiz jenen Raum, in dem der größte Teil der klassischen europäischen Kunstmusik seine Heimat hat“ (Rudiakov 2007, S. 95). Und der Rektor der Freiburger Musikhochschule betonte in dem bereits angesprochenen Radiofeature des SWR: „Wir sind wirklich der Kern der europäischen Kultur, wenn es um Musik geht“ (Hoffmann 2012). Praetorius sieht den Grund für das Interesse der deutschen Musikhochschulen an einer Aufrechterhaltung des „Mythos einer musikalischen Authentizität“ vor allem im scharfen internationalen Wettbewerb: „Bildungsexport ist für deutsche Musikhochschulen unverzichtbar geworden, dafür sprechen nicht nur die hohen Ausländeranteile an deutschen Musikhochschulen, sondern auch die zurzeit entstehenden Partnerschaften gerade mit asiatischen Konservatorien. [...] Gerade der zunehmende internationale Wettbewerb unter Musikhochschulen um die besten BewerberInnen zwingt die einzelnen Musikhochschulen zu einer stärkeren Profilbildung. Qualität wird in der westlichen Kunstmusik zweifellos auch mit dem Konzept von Authentizität verbunden und dementsprechend beworben. Der Begriff erlangt Hochkonjunktur in einer Zeit, in der er auch als überholt gelten könnte“ (Praetorius 2009, S. 77–78).

⁹ Dieser Kulturbegriff geht auf die Zeit der Romantik und besonders auf den Philosophen Johann Gottfried Herder zurück, der sich von einer Kulturbedeutung verabschiedete, die auf Bildungsgüter ausgerichtet war. Das Kulturverständnis Herders bezog sich vor allem auf alle ‚Lebensformen‘ der Menschheit, die die Alltagskultur eingeschlossen (vgl. Welsch 2005, S. 315ff.).

Kulturwissenschaftler seit einiger Zeit für ein revidiertes Kulturkonzept, in dem „Kultur nicht mehr als ein geschlossenes System, sondern als ein offener und instabiler Prozess des Aushandelns von Bedeutungen definiert [wird], der kognitiv kompetente Akteure in unterschiedlichen Interessenlagen zueinander in Beziehung setzt“ (Reinhard 2006, S. 394; vgl. auch Wimmer 1996, S. 413).

Die gesteigerten permanenten Austauschprozesse, die wir unter dem Stichwort ‚Globalisierung‘ zusammenfassen, führen schließlich auch auf der Ebene des Individuums zu „einer enormen Komplexitätssteigerung postnationaler Identitäten“ (Hildebrandt 2005, S. 351). Die komplexen Prozesse der Identitätsbildung können vielleicht auch einen Hinweis auf die Beantwortung der Frage nach den Problemen der Integration ostasiatischer Musikstudierender in Deutschland geben: die meisten Musikstudierenden sind nach Deutschland gekommen, um sich hier vollkommen auf ihre Instrumentalausbildung zu konzentrieren. Sie bemühen sich deshalb, sich in die internationalisierte Lehr- und Lernumgebung der Musikhochschule zu integrieren – vor allem in Bezug auf ihre Instrumentaldozenten. Diesen Prozess könnte man als selektive Integration beschreiben. Eine Integration in die deutsche Gesellschaft wird hingegen dem Ziel, eine äußerst anspruchsvolle Ausbildung erfolgreich zu absolvieren, hintangestellt.

Jedoch zeigt das Beispiel der taiwanesischen Musikstudierenden in Deutschland auch sehr schön, wie in der Suche nach dem eigenen Weg und der eigenen Identität neue Entfaltungsmöglichkeiten und neue Spielräume für Kreativität entstehen können. Eben dieses kreative Potenzial ist nach Ansicht vieler Musikstudenten am Ende der größte Gewinn, den sie für ihren restlichen Lebensweg aus ihrem Auslandsstudium ziehen können.

Literatur

- Hildebrandt, Mathias (2005). Von der Transkulturalität zur Transdifferenz. In L. Allolio-Näcke, B. Kalscheuer & A. Manzeschke (Hrsg.), *Differenzen anders denken. Bausteine zu einer Kulturtheorie der Transdifferenz* (S. 342–352). Frankfurt: Campus.
- Hoffmann, Stephan (2012, 08. November). *Da gibt es einen riesigen Mentalitätsunterschied: Ausländische Studenten an baden-württembergischen Musikhochschulen*, SWR2.
- Lang, Lang (2011). *Musik ist meine Sprache: Die Geschichte meines Lebens* (3. Aufl.). Berlin: Ullstein (Unter Mitarbeit von David Ritz).
- Meinhof, Renate (2012). Unter Freunden: 19 Tage Asien: Die Berliner Philharmoniker treffen auf ihre größten Fans. Eine Grenzerfahrung. *Süddeutsche Zeitung Magazin* (3), 8-23.
- Mittler, Barbara (1997). *Dangerous Tunes: The Politics of Chinese Music in Hong Kong, Taiwan, and the People's Republic of China since 1949*. Opera sinologica: Bd. 3. Wiesbaden: Harrassowitz.
- Praetorius, Olaf (2009). *Musiklehre und -lernen auf der Spur kultureller Authentizität? Südkoreanische MusikstudentInnen im 'Ursprungsland der Musik'*. Staatsexamensarbeit, Staatliche Hochschule für Musik und Darstellende Kunst. Stuttgart.
- Reinhard, Wolfgang (2006). *Lebensformen Europas. Eine historische Kulturanthropologie* (2. Aufl.). München: Beck.
- Rudiakov, Shoshana (2007). Musik kennt keine Grenzen: Die Internationalität der Musikhochschule Stuttgart. In Staatliche Hochschule für Musik und Darstellende Kunst Stuttgart (Hrsg.), *150 Jahre Hochschule für Musik und Darstellende Kunst Stuttgart. 1857-2007* (S. 95–97). Stuttgart: Staatsanzeiger Baden-Württemberg.
- Shyu, Mei-Ling (2001). *Wechselbeziehungen zwischen Musik und Politik in China und Taiwan*. Hamburg (Dissertation). Verfügbar unter: <http://ediss.sub.uni-hamburg.de/volltexte/2001/454/> [22.4.2013].
- Welsch, Wolfgang (2005). Auf dem Weg zu transkulturellen Gesellschaften. In L. Allolio-Näcke, B. Kalscheuer & A. Manzeschke (Hrsg.), *Differenzen anders denken. Bausteine zu einer Kulturtheorie der Transdifferenz* (S. 314–341). Frankfurt: Campus.
- Wimmer, Andreas (1996). Kultur. Zur Reformulierung eines sozialanthropologischen Grundbegriffs. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* (48), 401-425.

Joachim Kremer

Vielfalt oder Chaos? ‚Musikalische Bildung‘ und das künstlerisch-wissenschaftliche Studium

1. ‚Musikalische Bildung‘ in den Hochschulen

In diesen hier in Schriftform gebrachten Vortrag¹ fließen Erfahrung mit Jugendlichen und Erwachsenen als Musiklehrer an Musikschulen ein, aus einem Musik-/Schulmusikstudium, aus der Arbeit in Verbänden wie dem Deutschen Musikrat und dem VDS, aus dem Kontakt mit Musikpädagogen in meiner Eigenschaft als Mitglied und Leiter der FG Musikwissenschaft an Musikhochschulen, aus der Tätigkeit als Autor in musikpädagogischen Organen wie „Diskussion Musikpädagogik“ (Kremer 2009a) oder den „VDS-Transpositionen“ (Kremer 2009b) und als Mitglied und zeitweiliger Leiter der Studienkommission Schulmusik der Hochschule für Musik und Darstellende Kunst Stuttgart. Aber es handelt sich bei dem folgenden Beitrag nicht um eine Summa dieses an der Schnittstelle zwischen Musikpädagogik und Musikwissenschaft liegenden Wirkens, die den Abschluss des aktiven Nachdenkens zum Thema ‚Bildung‘ darstellen soll, obgleich mir im Rückblick gerade dieses Nachdenken über Bildung und Schulmusik als einer der folgenlosesten Bereiche meines beruflichen Tuns der letzten 20 Jahre vorkommt. Unbeantwortet steht nämlich für mich immer noch die Frage im Raum, warum es in den Ausbildungsstätten so lange dauert, bis dem Rechnung getragen wird, was Bildung ausmacht: Die Komplexität der Sache zur Kenntnis nehmen, diese auf der Basis fachlich fundierter Kenntnisse zu umreißen und zu verstehen suchen, um das zu leisten, was der Abschlussbericht der Enquetekommission „Kultur in Deutschland“ des Deutschen Bundestages 2007 beschrieben hat: Er versteht Bildung nämlich zu einem guten Teil als Persönlichkeitsbildung (vgl. Deutscher Bundestag 2007)², was die Fähigkeit einschließt, ‚hinter die Fassade‘ und hinter die offensichtlichen Konkretheiten zu sehen, um dadurch das wahrzunehmen, was ein erster oder schneller Blick nicht bieten kann, was aber Kunst und Kultur (und damit auch Musik) immer in sich tragen: gleichermaßen affektive, intellektuelle, historische und außermusikalische Dimensionen. ‚Bildung‘ ohne Wissen, ohne Reflektieren und ohne Vergegenwärtigung von Kontexten würde sich noch nicht einmal mit der Hälfte der Erfahrungs- und Erkenntnismöglichkeiten begnügen, wäre ein Missverstehen des Bildungsbegriffes und liefe Gefahr, inhaltsleer als Worthülse eingesetzt zu werden (s. dazu Kremer 2011). Musikalische und künstlerische Bildung ist demgegenüber wegen solcher Interaktionen und Interdependenzen zwischen Kunst und Kontext ein komplexes Phänomen, und obwohl das Reden über Bildung geradezu inflationär geworden ist, wird zu selten inhaltlich substantiell argumentiert. Auch das Grundsatzpapier des Deutschen Musikrats (2012) fragt nicht nach dem Verhältnis des Einzelnen zur Komplexität des Phänomens oder nach der Komplexität des Prozesses, den folglich der Erwerb von Bildung darstellt. Denn Bildung ereignet sich nicht ohne Zutun

¹ Der Vortragsduktus dieses Textes ist nur an wenigen Stellen zugunsten der Verschriftlichung geändert worden.

² Zur jüngeren Debatte um den Bildungsbegriff vgl. z. B. Kaiser et al. 2006; Gauger & Wilske 2007; Orgrass 2008.

wie ein Akt der Offenbarung, weswegen seitens der Bildungsinstitutionen nicht zu verantworten wäre, sie in den Bereich des außerschulischen oder außerakademischen lebenslangen Lernens zu verschieben (obwohl das finanziell und konzeptionell ‚entlasten‘ würde, im Grunde aber eine Bankrotterklärung der Bildungsinstitutionen wäre). Es müssen vielmehr Bedingungen geschaffen werden, unter denen Bildung möglich ist und eingeübt werden kann, gerade weil das Erreichte immer wieder zur Disposition stehen kann und in produktiver Auseinandersetzung immer wieder zur Disposition stehen muss. Eine gewisse Widerständigkeit gegenüber dem faktisch Gegebenen ist nämlich Grundvoraussetzung der Bildung, weswegen Andreas Dörpinghaus (2009) gerade die Anpassung an die aktuelle Lebenswelt scharf kritisiert: „Die zeitgemäße Bildung gehört in dieser Anbindung des Bildungsbegriffes in den Kontext der Verdummung“ (S. 9). Ähnlich steckte Holger Noltze (2010) das Feld der Musikwahrnehmung ab, das für ihn zwischen oberflächlichem Scheinwissen und unbegrenzter Ich-Bezogenheit liegt: „Wesentlich für die ästhetische Erfahrung eines Kunstwerks sind weder Anekdoten aus dem Leben des Künstlers noch die Verengung auf das eigene Empfinden im Sinne eines ‚Was macht das mit mir?‘“ (S. 229). In der Tatsache, dass ein hoher Prozentsatz der in Schulen und Konzerten gepflegten Musik geschichtliche Musik ist, liegt grundsätzlich die Möglichkeit zu einer Distanz zwischen Musik und eigener Erfahrungswelt. Und diese Distanz, also jedes Fehlen von Erfahrung, von Insider-Wissen, von Spezialistentum und von Kenntnissen kann als Potential verstanden werden, weil sie das leisten kann, was Bildung ausmacht: Die Begegnung kann irritieren, verunsichern, auf- und durchrütteln, und das kann sie um so mehr, als geschichtliche Musik immer auch real klingend und damit ihrer Historizität zum Trotz sehr präsent und aktuell sein kann (die Grenze zwischen historischer und aktueller Lebenswelt kann damit verwischt werden).

Gerade weil die Vorstellung von Bildung als einem dynamischen Prozess auch einen gewissen Aufwand an Zeit voraussetzt, stellt sich die Frage, wie sich die Studiengänge der Musikhochschulen in den Zeiten der Modularisierung entwickelt haben und ob sie denn für sich geklärt haben, was sie unter Bildung verstehen, ob sie jemals die Diskussion geführt haben, wie sich die einzelnen Teile (der ‚Sache‘ Musik und des Studiums) zueinander verhalten sollen, oder ob sie eine ungeordnete Vielfalt aufweisen, die immer noch die Herkunft aus der Konservatoriumspraxis erkennen lässt und manchen Fächern eine Dominanz einräumt, die vom Handwerklichen her zu verstehen ist. Die neu entwickelten Studienpläne müssen sich befragen lassen, ob sie wirklich Neues geschaffen und integriert haben oder ob nur auf die bestehenden (und traditionellerweise als solche betrachteten) ‚Kernfächer‘ aufgesattelt wurde oder um sie herum ‚garniert‘ wurde, eventuell mit dem pragmatischen Ansinnen, allen Fächern und Fachvertretern nicht ‚weh zu tun‘. Die an Musikhochschulen gepflegte Regelung, von Haupt- und Nebenfächern zu sprechen, ist im Grunde verräterisch, weil damit nicht umfassend gebildete Persönlichkeiten als Entitäten im Blick sind, sondern weil damit ein additives Baukastenprinzip verfolgt wird, das von der Vorstellung zentraler und peripher-verzichtbarer Inhalte und Fächer ausgeht. Es ist deshalb nicht nur aufschlussreich, welche Inhalte die Leitbilder der Hochschulen als zentral erachten, sondern es ist auch aufschlussreich, ob sie die Kunst als vorrangig formuliert haben oder die Menschen, die sich mit Kunst beschäftigen. Und weil die traditionelle Hierarchie der Fächer Denken und Entwicklungsmöglichkeiten der Studienpläne beschränkt, kann es wegen des Aufsattelns neuer Fächer (von denen es stets und immer wieder neue geben kann und wird) zu einer ungeordneten Vielfalt kommen, die sich den

Vorwurf gefallen lassen muss, unverbindlich-beliebig und in gewissem Sinn ‚chaotisch‘ zu sein. Sicher kann dahinter die Scheu stehen, das Gegebene (und damit den traditionellen Fächerkanon) grundsätzlich infrage zu stellen. Aber das wäre nötig, wenn es um Widerständigkeit geht, um ein „Sichfremdwerden im Zwischenraum von Eigenem und Fremdem“, denn „nur in diesem Spielraum sind für den Menschen Erfahrungen möglich“ (Dörpinghaus 2009, S. 3). Deshalb kann ein unverbundenes Nebeneinander der Fächer nicht zufriedenstellen, jedenfalls kann ein solches Tun nicht unwidersprochen als ein Bildungskonzept gelten. Um es platt zu sagen: Der Bausatz ist nicht das Ergebnis.

Die grundsätzliche Infragestellung kann aber nur in einer bestimmten Weise konstruktiv erfolgen: Ein Nebeneinander ist in den meisten Studienplänen zu finden, indem sie das Prinzip der Spezialisierung und des Fächerunterrichts widerspiegeln. Einzelne Fächer leben unbeschwert und bewahren ihre Position in den Studienplänen, neue Fächer werden u. U. auf dem Grundstock der bisherigen etabliert und in einen fakultativen Bereich verschoben. Aber selbst ausufernde Wahlmöglichkeit im fakultativen Bereich könnten keinen Ausdruck von Effizienz darstellen, sondern eher von Profillosigkeit, die zwar Reibungsflächen zwischen den Fächern und den Fachvertretern vermeiden, die aber dazu beitragen, dass ein Studiengang an Profil verliert. Aber um Reibungsflächen geht es doch, um Widerständigkeit und Sich-Fremdwerden geht es beim Bildungsprozess und ich frage mich, wo wir uns im Hochschulalltag bezogen auf die Musik wirklich noch echauffieren und aufregen.

Doch um solche Reibungsflächen kann es bei der Infragestellung eines tradierten Fächerkanons gehen: Wir haben – und das ist ein Kerngedanke dieses Beitrags – zu wenige Reibungsflächen, wo das ‚Knirschen‘, das die musikalische Realität in sich trägt, ausgetragen und ausdiskutiert wird, zu wenig Experimentierbereiche, in denen das Denken vom Querdenken bis zum abstrusen Denken gehen darf, um in einem dynamischen Prozess Grenzen und Möglichkeiten des Denkens und Verstehens auszuloten. Wo – frage ich mich manchmal – ist das Wissen-wollen, das Abenteuer, die Entdeckung, die begeistert, irritiert, verunsichert, bewegt und elementar als Bereicherung erfahren wird, also in dem Sinne, wie Eckart Liebau (2008) den Bildungsprozess beschreibt:

„Es ist völlig unbestritten, dass Wissen und Wissenschaft zugleich als Grundlage, Ziel und Methode zur pädagogischen Praxis gehören: Wer, wie, was wieso, weshalb, warum ... Und es ist völlig eindeutig, dass Wissenschaft nicht nur als fertiges Wissen vermittelt werden kann und darf, wenn man will, dass Kinder und Jugendliche ihren Sinn und ihre Möglichkeiten erfahren sollen. Wissenschaft bietet in allen ihren Bereichen zahllose Abenteuer, wenn man sich selber, in der Zusammenarbeit mit anderen auf die Suche macht.“ (S. 65f.)

Im Gegensatz zum leblosen Tradieren toten Wissens kann jedes ‚Wissen-Wollen‘ (ob in Schule, Hochschule oder Universität) im Sinne Liebaus „Abenteuer“ und Entdeckung sein. Und gerade das Schulmusikstudium kann wegen seiner Vielfalt und Breite als „Experimentallabor“ (Kremer 2009b, S. 12f.) und als Abenteuer verstanden werden. Kann es das aber in Zeiten der Modularisierung und des Credit-Point-Erwerbs wirklich und in ausreichendem Maße noch sein? Zuweilen frage ich meine Studierenden, wie sie denn damit zurechtkommen, dass sie so vielen unterschiedlichen Ansprüchen der Unterrichtsfächer genügen müssen, wie und ob sich diese unterschiedlichen

Umgangsweisen mit Musik verbinden, ob sie ganz persönlich einen Mehrwert und Zugewinn verspüren, und ob sich Bildung und Persönlichkeitsbildung dadurch ereignen. Ich frage das, weil sich auch an den Hochschulen Bildung nicht einfach einstellt, sondern sie muss auch dort auf den Weg gebracht werden, als Ideal formuliert und so als ein (sicher weit über das Hochschulstudium hinaus wirkender) Prozess gestaltet werden. Mit diesem Anliegen sind aber ausdrücklich nicht die Inhalte oder Fächer infrage gestellt, und es geht auch nicht um die Vorrangigkeit oder Dominanz von Fächern oder Inhalten: Die 2004 von der Konrad-Adenauer-Stiftung formulierte Frage nach dem musikalischen Kanon hat zwar Aufsehen erregt, hat aber im Grunde wenig bewirkt. Tendenziös greift sie nämlich zu kurz, weil nicht geklärt ist, was denn eigentlich an den kanonisierten Werken erkannt, erfahren und gelehrt werden soll. Mit dieser „Bildungsoffensive durch Neuorientierung des Musikunterrichts“ (KAS 2004) wurde – man kann das so sehen – sogar das Ziel verfehlt, denn mit ihrem Entwurf attestiert sie Händel, Vivaldi und Bach ‚Kanonwürdigkeit‘, jedoch mit unterschiedlichen Gattungen. Es ist ein Zeugnis konservatoriumshaften Meisterwerkdenkens, das nicht danach fragt, was die Sache Musik ausmacht und wie der Einzelne sich dieser Komplexität gegenüber verhält (wie nämlich muss man sich beispielsweise die Unterschiedlichkeit von Konzert und Passion zur Zeit Bachs und Händels denken?). Wenn die Konzeption von Studiengängen Bildungsprozesse gewährleisten soll, dann kann es also auch nicht darum gehen, alte gegen neue Musik, Pop gegen Jazz, ‚U‘ gegen ‚E‘ oder Bach gegen den vermeintlich minderwertigen Rest des frühen 18. Jahrhunderts auszuspielen, weil ‚Bildung‘ ja auch keine auf bestimmte Inhalte bezogene Kategorie darstellt. Und es geht auch nicht darum, aktuelle Lebenswelt gegen Geschichtlichkeit ins Feld zu führen, denn in ihrer klingenden Existenz tritt uns Musik trotz ihrer historischen Implikation immer direkt und wirkungsmächtig entgegen³, und dabei ist sie eben – ob als Artefakt verstanden oder nicht – nie ein eindimensionales Phänomen: Ihre zahlreichen Bedeutungsschichten scheinen vielmehr im Erklingen zu einem Ganzen verschmolzen und können auch als Ganzes wirken. Diese Bedeutungsschichten, also das, was Musik an Tiefendimensionen in sich trägt, gehören wesentlich zu ihr, und an diesen Bedeutungsschichten von Musik setzt mein Gedankenspiel an. Ich nehme dazu die Frage auf, die in vielen Musikunterrichtslehren des 17. Jahrhunderts zu finden ist: „Was ist eigentlich die Musik: Quid est musica?“ Die These soll sein, dass die Antwort darauf in Musikhochschulen möglicherweise nicht ausreichend geklärt ist, weil jedes Fach in seiner Spezialisierung einen anderen Aspekt dessen, was Musik ausmacht, als wichtig oder sogar vorrangig erachtet. Das oben geforderte ‚Infragestellen‘ der Fächer wird sich also weniger auf die Inhalte als vielmehr auf ihre akademische Lebensform erstrecken.

2. „Musik“ in der Musikhochschule: Ein unbekanntes Wesen?

In ihrem Leitbild formuliert die Staatliche Hochschule für Musik und Darstellende Kunst Stuttgart die Priorität der Musik und des Künstlerischen: „Alles praktische und theoretische Handeln an unserer Hochschule steht im Dienste der Kunst“ (SHfMuDK Stuttgart 2006, S. 1). Wenn es in einer Hochschule, die Musik in ihrem Namen trägt,

³ Von der produktiven Distanz zwischen eigener Erfahrungswelt und derjenigen der Musik wurde oben schon gesprochen.

um Kunst geht, dann mit einiger Gewissheit wohl auch um das erste Präludium in C-Dur des *Wohltemperierten Claviers* BWV 846, 1722 von Johann Sebastian Bach komponiert. Das Präludium kann schon deshalb als keine unbedeutende Komposition gelten, weil sein Bekanntheitsgrad immens ist. Die Suche nach der Präsenz dieses allzu bekannten Präludiums im Lehrbetrieb dieser Hochschule wäre höchst aufschlussreich; ich erlaube mir deshalb die Frage, wo denn das Hochschulleben dieses Präludiums zu finden sein mag.

- a) Vielleicht ist das Präludium im Bereich der Musiktheorie zu finden, zumindest war es bis heute oftmals Gegenstand musiktheoretischer Betrachtungen. Es gibt Analysen, die stufentheoretisch oder funktionsharmonisch vorgehen und uns das Werk erschließen, vom ersten bis zum letzten Takt. Als eine permanente Akkordbrechung eignet es sich für diese Art der Analyse besonders gut, womit der harmonische Fortgang der Komposition nachvollzogen werden kann.
- b) Für viele musikalisch Tätige mag das Präludium Gegenstand des Klavierunterrichts gewesen sein. Es zeichnet wegen der Sukzessivität der Anschläge eine gewisse Bequemlichkeit aus, und diese Eigenschaft hat es auch mit anderen, zeitweise im Klavierunterricht sehr beliebten Werken gemeinsam, etwa dem Präludium c-Moll BWV 999. Aber ich vermute (und diese Einschätzung müsste verifiziert oder falsifiziert werden), dass es selbst im Pflichtfachunterricht⁴ der Hochschule kaum vorkommt, unterfordert es doch geradezu einen Studierenden auf Hochschulniveau. Immerhin könnte es in der Klavierdidaktik und im Bereich der Literaturkunde als potentielle Unterrichtsliteratur erscheinen, als Beispiel der unterrichtspraktischen Verwendbarkeit. Das muss kein Widerspruch zum Verständnis des Werkes als analytischer Übungsstoff darstellen, stellt aber gewiss eine grundsätzlich andersartige Bedeutungszuweisung dar.
- c) Oder ist das Stück in der Form der Bearbeitung durch Charles Gounod (1853) bekannt? Als eine solche Bearbeitung führt das Präludium ein quirliges Leben, ist in den Wunschkonzerten verschiedener Rundfunkprogramme ein ständiger Gast, gilt aber aus der Perspektive der ‚hohen‘ und ‚ernsten‘ Kunst als Beispiel einer salonhaften Verwertung. Aber gerade diese Bearbeitung ist doch weit mehr als Salonkitsch: Charles Gounod hat mit der Umarbeitung des Präludiums zu einer *Méditation* und der Zufügung einer Melodie nichts weniger als einen geschichtsträchtigen Akt vollzogen (vgl. Feder 1969), der zu einer Veränderung des Stellenwerts Bachs in Frankreich beitrug! Er gab dem damals als kalt rechnenden Harmoniker geltenden Protestanten Bach (der zudem noch als Protagonist Deutschlands galt) eine ‚Seele‘, die in der französischen Ästhetik die Melodie verkörperte, machte also die vermeintlich emotionslose harmonische Studie mittels der Melodie zu genießbarer und verstehbarer Musik (Kremer 2009c, S. 26). Das konnte dazu führen, dass Charles-Marie Widor 1887 die Qualitäten Bachs als eines „pathetischen Melodikers“ und nicht als eines Fugenkomponisten⁵ hervorhob und dass zu Beginn des 20. Jahrhunderts Bach in Frankreich im Zeichen nationaler Hochstimmung und Verblendung sogar als

⁴ Bewusst wird hier nicht von ‚Nebenfach‘ gesprochen,

⁵ „Ce n'est plus le Bach de la fugue que nous invoquons, c'est le mélodiste pathétique, le maître expressif par excellence des Préludes, du Magnificat, de la Messe en Si, des Cantates et de la Passion suivant St. Mathieu“, so Widor im Vorwort zu den *Symphonies pour Orgue* (vgl. Hiemke 1999, S. 39).

ein im Grunde katholischer Musiker verstanden werden konnte: Er sei „Protestant aus Irrtum“, misslicherweise nur aufgrund der historischen Zeitumstände heraus ein Lutheraner (Tinel 1902, S. 249f.). Es stehen also ästhetische, nationale, konfessionelle, rezeptions- und wertungsgeschichtliche Momente hinter dieser Bearbeitung Gounods, und die Größe der Tat Gounods ist nicht erkannt, wenn diese Musik als salonhaftes Wunschprogrammrepertoire ab- oder disqualifiziert wird. Ob die Bearbeitung gefällt oder nicht, ob sie dem hehren Ideal eines emphatischen Kunstbegriffes zuspielt oder nicht ..., das ist – mit Verlaub – für eine akademische Beschäftigung irrelevant, weil die zahlreichen Implikationen eine Integration dieser Bearbeitung in den akademischen Lehr- und Forschungsbetrieb rechtfertigen, zumal sich daran auch eine heutige musikalische und soziale Praxis erkennen lässt.

- d) Und spätestens hier frage ich mich, worum es eigentlich geht, ob wir beim Anspielen der ersten Takte des Präludiums wirklich alle an dasselbe Stück denken. Zwei mögliche Denkrichtungen seien hier angedeutet, indem zuerst kritisch gefragt werden soll, wer in den vier ersten Takten an jene Fassung des Präludium denkt, die heute mit alpha bezeichnet wird und eine mit BWV 846a bezeichnete Frühfassung darstellt: In der Überlieferung im Klavierbüchlein für Wilhelm Friedemann Bach umfasst sie statt 35 nur 24 Takte, wurde aber von Johann Nikolaus Forkel irrtümlich als die Fassung letzter Hand betrachtet und in die von ihm in Leipzig publizierte Bach-Gesamtausgabe aufgenommen (Oppermann 2001, S. 28). Diese Fassung weist ebenso wie die auf den Hamburger Kantor Christian Friedrich Gottlieb Schwencke zurückgehende Erweiterung durch den sog. ‚Schwenkeschen Takt‘ (zwischen Takt 22 und 23), die übrigens Charles Gounods *Méditation* zugrundelag und die z. B. in der Publikation durch den Verlag Peters bis weit ins 20. Jahrhundert Verbreitung fand, andere harmonische Spannungsverläufe auf und unterscheidet sich deshalb fundamental von Bachs Autograph des Jahres 1722.
- e) Oder hören die akademischen Rezipienten der ersten vier Takte eher in die folgende Richtung, die die folgenden Bearbeitungen darstellen und die nur wenige Beispiele der schier unüberschaubaren Bearbeitungspraxis dieses Präludiums dokumentieren.

[Hier folgte im Rahmen des Vortrags ein Zusammenschnitt folgender unter „youtube“ zu findenden Bearbeitungen:

- 1) Takt 1-8 aus: Bach/Gounod: Ave Maria, Ensemble Planeta (<http://www.youtube.com/watch?v=c0PDw80GUzc>),
- 2) Takt 9-15 aus: Bach/Gounod: Ave Maria, Interpr. Beniamino Gigli (<http://www.youtube.com/watch?v=-v0h-5EjezA>),
- 3) Takt 16-23 aus: Bach/Gounod: Ave Maria, Bobby McFerrin (<http://www.youtube.com/watch?v=dV5atXAqQJE>),
- 4) Takt 24-32 aus: Bach/Gounod: Ave Maria, Mitspielversion, Provenienz: www.flutegirl.ca (<http://www.youtube.com/watch?v=IsxAtiZmSgQ>),
- 5) Takt 33-Ende aus: Bach/Gounod: Ave Maria, „Mira“ Music Box 1908, inkl. zugefügter Coda (<http://www.youtube.com/watch?v=9L3bklMalZQ>).

Jede dieser hier zu einem vollständigen Durchlauf der Komposition zusammengeschnittenen Versionen ist ein interessantes Dokument, freilich nicht vorwiegend für eine kompositionsgeschichtliche Herangehensweise an Musik und ihre Geschichte. Selbst eine Version wie die der Verwendung als Klingelton⁶ findet heute das Interesse wissenschaftlichen Nachdenkens. Insgesamt zeigen diese Versionen auch eine Präsenz von Musik via Internet, die eine von der musikalischen Lebenswirklichkeit der Hochschulen ziemlich abweichende Welt erkennen lässt (vgl. dazu de Vries & van Elferen 2013; Knolle 2006; Büsser 2010).]

Freilich kann man in den Tempeln der Kunst, wo das Gute, Wahre und Schöne wohnt, die Perspektive der emphatischen Werkästhetik als normativ und unverhandelbar betrachten und Nase rümpfend die eine oder andere der hier vorgestellten Bearbeitungen verwerfen.⁷ Dies geht logischerweise aber nur dann konsequent, wenn jenen Versionen Kunstanspruch oder gar die Eigenschaft als Musik aberkannt wird (also: Quid est musica?). Ich gebe zu: Im Grunde kann man sogar froh sein, wenn jemand diese Aussonderung vornimmt und Klingendes als Nicht-Kunst verwirft, denn dann muss dieser Kunstrichter auch seine Wertmaßstäbe und seine Kategorien offenlegen und eine kritisch-konstruktive Diskussion kann darüber beginnen, was Kunst und Lebenswirklichkeit ausmachen, ob und wie sie sich zueinander verhalten. Jede Meinung, die Klingendes als Nicht-Musik, als ‚Krach‘, als ‚Kakophonie‘, als ‚Geräusch‘, ‚Geplärr‘ oder ‚Geleyer‘ verwirft, ist damit ein Dokument des Unverständnisses und des Missverstehens,⁸ und gerade das Missverstehen zeigt, wie sehr die Musik im Wertesystem der Menschen eingebunden ist. Das ist keine unwichtige Angelegenheit, sie geht jeden von uns ganz direkt an und deshalb finden sich Spuren dieser Problematik in der gesamten Musikgeschichte, bei Plato, bei Johannes Chrysostomus, in der Bulle *Docta sanctorum patrum* von 1325 bis hin zu der in meinen Augen nicht gelungenen und nicht überzeugenden Abrechnung Marcel Dobbersteins (2007) mit der modernen Musik der letzten 100 Jahre.⁹

Jede Katze soll sieben Leben haben, Bachs C-Dur-Präludium BWV 846 hat aber mehr Leben als sieben mal sieben Katzen. Mir scheint jedoch, dass nur wenige davon in der akademischen Welt der Musikhochschulen und der Universitäten wahrgenommen werden. Was ist also die Musik, die im Zentrum dieses Beitrags steht? Im Grunde doch die Gesamtheit all dessen, was diese Komposition darstellt, in ihrem Vorleben, ihrem realen Leben, in ihrem schillernden und reichhaltigen Nachleben, in ihrer historischen, sozialen, ästhetischen und analytisch festzumachenden Dimensionen. Diese Vielgestaltigkeit ist ein den Hochschule würdiger Gegenstand.

⁶ <http://www.youtube.com/watch?v=wYTAKbl9txs>.

⁷ Dabei wäre auch zu erklären, warum eine im 19. Jahrhundert so erfolgreiche Ästhetik auch noch das 21. Jahrhundert bestimmen soll.

⁸ Vgl. zu solchen Werturteilen im 17. und 18. Jahrhundert auch Dammann (1984, S. 438) und zum Missverstehen Kellerer et al. (2008).

⁹ Dobberstein bezeichnet die „Geschichte der Neuen Musik [...] als Zusammentragung von Verrücktheiten“ (2007, S. 49).

3. Musikwissenschaft und ‚Bildung‘

Musikwissenschaft ist als akademische Disziplin wesentlich und untrennbar mit dem Anspruch auf Bildung verbunden. Einerseits profitiert sie elementar von Bildungshintergründen, andererseits trägt sie zur Schaffung solcher Kontexte bei. Dieses wechselseitige Rollenspiel zwingt sie – wie jede Wissenschaft – dazu, ihr eigenes Tun zu reflektieren. In einer Ausgabe des Magazins *Spektrum* der Stuttgarter Musikhochschule habe ich kurz umrissen, worin der Nutzen dieses Reflektierens liegen kann:

„Das Handwerk in der Musikwissenschaft lehrt, was noch ausgesagt werden kann (ohne sich zu blamieren) und was lieber nicht hätte gesagt werden sollen, denn nicht jede Äußerung zur Musik ist wissenschaftlich haltbar und ernst zu nehmen. Erst die kritisch-hinterfragende Annäherung an die Komplexität der Musik und die handwerklich solide und gedanklich stringente Arbeit führt zur Erkenntnis, was als gesichert gelten kann, was sinnvolle Schlussfolgerung, was Annahme, reine Spekulation oder gar Fälschung ist. Dass beispielsweise Beethoven selbst das ‚Schicksal an die Türe pochen‘ hörte, ist – und das lehrt das kritische Studium der Konversationshefte Beethovens – eine Fälschung Anton Schindlers und keine Aussage Beethovens. Dass sich dieser Ausspruch aber so zählebig hält, ist auch ein Stück Musikgeschichte, aber eher die Geschichte Schindlers und seiner fatalen Nachwirkung oder aber die Geschichte derer, die Heroen brauchen und suchen. Die philologische Entlarvung der Fälschung deutet somit den generellen Nutzen des musikwissenschaftlichen Handwerks an: Es ist Voraussetzung für ein differenziertes Wahrnehmen und Bewerten der Musik und ihrer Kontexte, nicht aber für eine vertraute, stets nur ungefähre Kenntnis.“ (Kremer 2012, S. 17)¹⁰

Diesen emphatischen Worten zum Trotz zweifle ich aber zunehmend, ob das Ideal der differenzierten Hinterfragung nicht inzwischen überholt wurde, und zwar nicht primär von besseren Konzepten, sondern von der Art und Weise des Wissenserwerbs, von der Praxis, schnell ins Internet zu gehen, um sich dort auf der ersten und nicht immer auf den besten Seite zu bedienen. Wikipedia, www.musikwissen.de und andere Seiten, auf denen teils kostenlos, teils gegen Gebühr Gutes, Wahres, Schönes, aber auch Multipliziertes, Belangloses, Überflüssiges, Plattes und Falsches gelesen, kopiert und heruntergeladen werden kann, haben Realitäten geschaffen. Und unsere missionarische ‚Predigt‘, die die Lehrveranstaltung „Einführung ins wissenschaftliche Arbeiten“ im Grunde darstellt, ist vielleicht dem Plädoyer vergleichbar, wieder mit Hammer und Meißel Hieroglyphen zu schreiben. Würden wir mit unserem Bildungsanspruch nicht schon längst überholt von der Wirklichkeit der Faktenüberflutung, von der Omnipräsenz alles Möglichen und Unmöglichen? Liest man wirklich noch umfangreiche Artikel der Fachlexika? Oder haben Bequemlichkeit, Tempo und Zeitersparnis nicht schon längst die Auswahlkriterien und damit auch den Zugriff auf die Inhalte grundlegend verändert und bestimmt? Die Sinnhaftigkeit meiner Frage wäre leicht zu beweisen: Ein Test könnte zeigen, wer in dieser Hochschule denn z. B. das gegenwärtig nicht im Internet als Digitalisat zu findende Handwörterbuch der musikalischen Terminologie kennt. Nach meiner Einschätzung kaum jemand und das Bedenkenswerteste: Es wird auch kein Desiderat verspürt, kein Mangel konstatiert. Das kann u. U. folgen-

¹⁰ Zu Schindler siehe Brenner 2013.

trächtige Auswirkungen haben, denn bei Aussparung der als für ein Wissensfeld verbindlich betrachteten Referenzliteratur fehlt leicht ein kommentierendes und kritisierendes Korrektiv; die Folge können in sich geschlossene Gedankengänge sein, die Schlüssigkeit suggerieren, denen aber Wesentliches fehlt.¹¹ Die begrenzte Tragfähigkeit solcher zu wenig kontextualisierten Deutungen ist immer dann leicht zu erkennen, wenn es um Werturteile geht: Denn wenn ein Urteil kein Geschmacksurteil, sondern eine sachliche Bewertung darstellen soll, offenbart sich rasch die Tragfähigkeit der Argumente oder aber die Zirkelschlüssigkeit geschlossener Denksysteme.¹²

Gerade in Zeiten des veränderten Wissenserwerbs und in Zeiten der vermeintlichen medialen Unbegrenztheit kann eine der Stärken der Hochschulen das Nachdenken über den Umgang mit Wissen und Informationen als Grundbedingung eines Bildungskonzepts sein, das Nachdenken über das, was einzelne Informationen vernetzt, um letztlich das zu leisten, was der Enquetebericht des Bundestages angemahnt hatte, nämlich „Bewertungs- und Beurteilungskriterien für das eigene und das Leben Anderer sowie für die Relevanz des erworbenen Wissens“ (Deutscher Bundestag 2007, S. 379) zu gewinnen. Der Erwerb solcher Kriterien erhebt das Tun aus der subjektiven Beliebigkeit, weil der Handelnde weiß, warum er es tut und warum er es tun muss, und in meinem Verständnis ist es für eine akademische Einrichtung mit universitärem Anspruch unangemessen, diesen Akt der Legitimierung und Selbstevaluation nicht zu leisten. Wo, wenn nicht in einer Hochschule, die die Kunst auf ihrer Fahne stehen hat, sollte Musik in ihrer Ganzheit Gegenstand des Interesses sein? Wo, wenn nicht hier, sollte Grundsätzliches aufgeworfen, besprochen und so weit wie möglich durchleuchtet werden, weil dies doch alles in höchst elementarer Weise uns und unser Tun betrifft. Um es platt und simpel zu sagen: Der Sänger ist eben kein abgerichteter, dressierter Vogel, denn er kann auch intelligent musizieren, und der Theoretiker muss die Sensibilität und Sinnlichkeit der musikalischen Praxis kennen und wahrnehmen, um seine Befunde bewerten zu können. Dieser Grundgedanke ist keineswegs neuartig: Schon um 1027 soll ihn Guido von Arezzo formuliert haben, als er den Unterschied zwischen „musicus“ und „cantor“ beschrieb: „Zwischen Musikern und Sängern ist der Abstand groß, / Diese tönen bloß, jene wissen, woraus sich die Musica zusammensetzt. / Denn wer etwas tut, das er nicht versteht, definiert sich als Tier“.¹³ Diese Auffassung könnte dem Zweifel, dass eine umfassende Bildungsidee noch verwirklicht werden könne, entgegengestellt werden, aber dies kann nur unter der Voraussetzung überzeugen, dass in den Studienplänen statt einer Vereinzelung im Akt einer Vernetzung die Ganzheit der Musik thematisiert und bestenfalls konzeptionell verankert wird. Und aus diesem Grunde wird der letzte Teil dieses Vortrags mit einer konkreten Forderung eingeleitet.

¹¹ Auch dafür ist Dobbersteins (2007) Buch ein Beispiel, weil es die zeitgeschichtliche Dimension ästhetischer und geschmacklicher Urteile nicht diskutiert und noch weniger abwägt.

¹² Zu den Urteilen vgl. Dahlhaus 1970.

¹³ „Musicorum et cantorum magna est distantia, / isti dicunt, illi sciunt, quae componit Musica. / Nam qui facit, quod not sapit, diffinitur bestia“ (zit. nach Kapp 2007, S. 18).

4. Schnittstellen schaffen: Ein ‚Ave Maria-Semester‘ als Hochschulprojekt

Das Zeitbudget der Studierenden und der Lehrenden ist begrenzt, auch die finanziellen Möglichkeiten der Hochschulen lassen Grenzen erkennen oder es werden ihnen Grenzen gesetzt. Neue Fächer zu fordern, ist vor diesem Hintergrund nicht sinnvoll, und in gewissem Sinne auch überflüssig, denn es gibt in den Hochschulen bereits viele Fachleute und Spezialisten. Was nötig ist, ist eine der Komplexität der Kategorie ‚Bildung‘ angemessene Vernetzung und diese mündet hier an dieser Stelle in eine Forderung nach der Durchführung eines ‚Ave Maria-Semesters‘, also eines Semesters, in dem alle Fächer dieser Hochschule sich dieses Präludiums in seiner Vielgestaltigkeit annehmen, der Klavierunterricht, die Melodieinstrumente, die Musiktheorie, die Arrangeure und Bearbeiter, die Pop- und Jazz-Musiker, die Dirigenten, Sänger und Pädagogen, die Musikwissenschaftler und die darstellenden Künste. Ein solches ‚Ave Maria-Semester‘ würde uns alle zwingen, über Setzungen und Tradierungen hinwegzudenken, es würde Kunst und Kommerz, verschiedene soziale Realitäten, ästhetische Ideale und musikalische Praktiken thematisieren und erkennen lassen und auf diese Weise unterschiedliche Facetten der Wirklichkeit dieser Komposition erfassen. Alle Fächer müssten sich dieser Vielfalt gegenüber verhalten, doch ein solches multi-disziplinäres ‚Ave Maria-Semester‘ kann nur ohne jeden Anspruch auf Deutungshoheit verwirklicht werden (und es läuft einer solchen Deutungshoheit sogar zuwider), denn obwohl viele der Spezialisten und Fachleute vielleicht geschmackliche Präferenzen haben, müssen diese anderen Wirklichkeiten zur Kenntnis genommen werden, weil sie – wie das Leitbild unserer Hochschule sagt – „Welt-Entwürfe“ sind, oder zumindest musikalisch-kultureller Bestandteil solcher Welt-Entwürfe, die immer auch in Bezug zu einer – ebenfalls im Leitbild formulierten – Ganzheitlichkeit stehen. Ich rege also mit diesem Beitrag an, dass es in der Stuttgarter Musikhochschule ein ‚Ave Maria-Semester‘ geben soll, dass sich alle Fächer diesem Präludium in allen seinen Gestalten widmen und dass es in einer 12-stündigen ‚Ave Maria-Nacht‘ kulminieren soll, und zwar ungeachtet einer stilistischen oder ästhetischen Vorauswahl.

Aber es muss eingestanden werden: Diese Idee ist im Grunde nicht neu. An der Musikhochschule Köln gibt es schon längst solche interdisziplinären Module, im Wintersemester 2012/13 das Modul „Musik-Technik-Medien“ und das Modul „Musik nach 1950“, und an der Musikhochschule Stuttgart haben Teilnehmer des musikwissenschaftlichen Hauptseminars „Sterben ist mein Gewinn“ im WS 2003/04 eine Präsentation zum Thema „Trauermusik vom 16. bis 18. Jahrhundert“ geboten, die verschiedene Fähigkeiten und Medien verband, indem verschiedenartige Kompetenzen einzubringen waren: Alle Musikbeiträge wurden von den Studierenden musiziert, Aufführungsmaterial war z. T. aus Drucken des 17. Jahrhunderts hergestellt worden, ein Filmbeitrag, Poesie, Vortragstexte, Berichte (Zitate), Bilder, Musik, eine Sachquelle (ein realer Kürbis) gaben die Basis für unterschiedliche Präsentationsformen (Vortrag, Rezitation, Overhead-Präsentation, Vorführen einer Film-Sequenz) und mit ihnen wurden verschiedenartige Aspekte des Themas entworfen, bis hin zu komisch-karikierenden Einlagen.

Mit der Forderung nach einem ‚Ave Maria-Semester‘ ist der Grundgedanke dieses Beitrags benannt: Es braucht im Hochschulstudium noch immer mehr Schnittstellen statt Vereinzelung, also Punkte, die das Vernetzen und das Verbinden üben und auch leisten, weil ‚Musik‘ und auch ‚Musikalische Bildung‘ komplexe Kategorien darstellen. Das muss gewollt sein und es muss konzeptionell in den Studiengängen verankert

sein, evtl. als interdisziplinäre Module, wie es an der Musikhochschule Köln für den Studiengang Schulmusik schon seit Jahren existiert oder eben als fachübergreifendes ‚Ave Maria-Semester‘ mit abschließender ‚Ave Maria-Nacht‘, um auf diese Weise auszuloten und praktisch zu erfahren, was Bildung ausmachen kann und um sie nicht in den Bereich zu verschieben, der außerhalb der eigenen Verantwortung liegt. In einer medial überfrachteten und auch teilweise unübersichtlichen Welt kann dieses hohe Ideal der musikalischen Bildung nicht unkommentiert sich selbst überlassen werden, und auch eine Hochschule muss in dieser Hinsicht Position beziehen. Das spricht auch das am 20. Oktober 2012 vom Deutschen Musikrat veröffentlichte Grundsatzpapier „Musikalische Bildung in Deutschland. Ein Thema in 16 Variationen“ an, indem es auf die unterschiedlichen Handlungsformen des Musikunterrichts wie „Singen, Spielen, Bewegen, Tanzen, Hören, Improvisieren, Diskutieren und Reflektieren“ als unverzichtbaren Teil der Allgemeinbildung hinweist.

Ein schöner Gedanke, dass sich das Potential der unterschiedlichen Fächer verbinden könne, um sich der Ganzheit der Musik anzunähern! Er muss sympathisch sein, weil auch jede musikalisch denkende und handelnde Person eine Ganzheit darstellt, nicht etwa eine multiple Persönlichkeit, deren Teilmomente sich aus verschiedenen Disziplinen ergeben. Ungeachtet der Frage, wie sich Professoren/Lehrende, Gremien und Institutionen dieser Idee gegenüber verhalten, muss nüchtern festgestellt werden, dass niemand und auch keine Institution gezwungen werden kann oder soll, dieses hier skizzierte Potential der Schaffung von Schnittstellen (wofür das ‚Ave Maria-Semester‘ nur ein Beispiel darstellt) zu nutzen. Es liegt vielmehr in seiner bzw. ihrer eigenen Verantwortung, und darüber ist Rechenschaft abzulegen. Beim Ignorieren der Potentiale sollte aber die Rede von Bildung an ihrem natürlichen Ende angekommen sein. Denn wenn der Bildungsbegriff nur ein Funktionsbegriff bleibt, um z. B. durchgängigen Musikunterricht zu fordern (was übrigens uneingeschränkt zu unterstützen ist), und wenn er nicht einen Inhaltsbegriff darstellt, dann brauchen wir weder seinen hohen Anspruch mit der ihm innewohnenden Emphase noch ihn selbst. Es wäre dann nur konsequent, auf ihn zu verzichten und die Rede von der ‚Musikalischen Bildung‘ zu beenden. Diese Ehrlichkeit und Aufrichtigkeit muss dann schon aufgebracht werden. Aber wie gesagt: Für diesen Verzicht müsste es aber wirklich gute und auf Dauer tragfähige Gründe geben.

Literatur

- Brenner, Daniel (2013). *Anton Schindler und sein Einfluss auf die Beethoven-Biographik*. Schriften zur Beethoven-Forschung: Bd. 22. Stuttgart: Beethoven-Haus.
- Büsser, Martin (2010). Abschied vom Kulturauftrag: Neue Musik im Internet – Allgemeingut oder Nische. *Neue Zeitschrift für Musik* (171), 49-51.
- Dahlhaus, Carl (1970). *Analyse und Werturteil*. Musikpädagogik. Forschung und Lehre: Bd. 8. Mainz: Schott.
- Dammann, Rolf (1984). *Der Musikbegriff im deutschen Barock* (2. Aufl.). Laaber: Laaber.
- Deutscher Bundestag (2007). *Schlussbericht der Enquete-Kommission „Kultur in Deutschland“*. Berlin (Drucksache 15/7000).
- Deutscher Musikrat (2012). *Musikalische Bildung in Deutschland. Ein Thema in 16 Variationen*. Verfügbar unter: http://www.musikrat.de/fileadmin/Musikpolitik/Musikalische_Bildung/DMR_Grundsatzpapier_Musikalische_Bildung_2012_Web.pdf [13.8.2013].
- Dobberstein, Marcel (2007). *Neue Musik. 100 Jahre Irrwege. Eine kritische Bilanz*. Taschenbücher zur Musikwissenschaft: Bd. 154. Wilhelmshaven: Noetzel.
- Dörpinghaus, Andreas (2009). Bildung. Plädoyer wider die Verdummung. *Forschung & Lehre (Supplement)*, 16 (9), 3-14.
- Feder, Georg (1969). „Méditation“ und ihre Folgen. In W. Wiora (Hrsg.), *Die Ausbreitung des Historismus über die Musik* (S. 85–110). Regensburg: Bosse.
- Gauger, Jörg-Dieter & Wilske, Hermann (Hrsg.) (2007). *Bildungsoffensive Musikunterricht*. Freiburg: Rombach.
- Gounod, Charles (1853). *Méditation / composée pour piano et violon solo, avec orgue ad libitum, transcrite pour piano seul par Ch. Gounod; sur le 1er prélude de piano de J. S. Bach*. Paris
- Hiemke, Sven (1999). Aspekte der französischen Bach-Rezeption. In M. Heinemann & H.-J. Hinrichsen (Hrsg.), *Bach und die Nachwelt. Bd. 2: 1850–1900* (S. 31–83). Laaber: Laaber.
- Kaiser, Hermann J., Barth, Dorothee, Heß, Frauke, Rolle, Christian, Vogt, Jürgen & Wallbaum, Christopher (Hrsg.) (2006). *Bildungsoffensive Musikunterricht? Das Grundsatzpapier der Konrad-Adenauer-Stiftung in der Diskussion*. Regensburg: ConBrio.
- Kapp, Reinhard (2007). Vom Ideal des guten Musikers. In J. Kremer & D. Schmidt (Hrsg.), *Zwischen bürgerlicher Kultur und Akademie. Zur Professionalisierung der Musikausbildung in Stuttgart seit 1857* (Forum Musikwissenschaft 2, S. 11–60). Schliengen: Ed. Argus.

- Kellerer, Sidonie, Nierhoff-Fassbender, Astrid, Perrin-Marsol, Alice & Theofilakis, Fabien (Hrsg.) (2008). *Missverständnis/Malentendu. Studien zwischen Kommunikation und Störung*. Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Knolle, Niels (2006). Klingeltöne im Musikunterricht? Zur musikalischen Selbstprofessionalisierung von Jugendlichen als Herausforderung für die Musikpädagogik. *Diskussion Musikpädagogik* (30), 31-37.
- Konrad-Adenauer-Stiftung (2004). *Bildungsoffensive durch Neuorientierung des Musikunterrichts, Initiative „Bildung durch Persönlichkeit“*. Verfügbar unter: http://www.kas.de/wf/doc/kas_5929-544-1-30.pdf?120106140637 [13.8.2013].
- Kremer, Joachim (2009a). Von der Geschichtlichkeit der Musik, oder: Bildungsanspruch und Musikunterricht. *Diskussion Musikpädagogik* (43), 4-10.
- Kremer, Joachim (2009b). Das Erkennen und Nutzen von Potentialen: Die Musikwissenschaft im Studiengang Schulmusik. *TransPositionen* (3), 12-13.
- Kremer, Joachim (2009c). Comparaison de deux auditions de la Messe de Gran de Franz Liszt (Paris, 1866 et 1886). Pour une biographie contextualisé. *OMF Musicologies* (6), 25-34.
- Kremer, Joachim (2011). Bildung ohne Wissen und Inhalte? Oder: Worum geht es bei der Beschäftigung mit Musik? In H.-U. Schäfer-Lembeck (Hrsg.), *Musikalische Bildung – Ansprüche und Wirklichkeiten. Reflexionen aus Musikwissenschaft und Musikpädagogik; Beiträge der Münchner Tagung 2011* (Musikpädagogische Schriften der Hochschule für Musik und Theater München 3, S. 236–252). München: Allitera.
- Kremer, Joachim (2012). Musikwissenschaft und Handwerk. *Spektrum* (19), 17.
- Liebau, Eckart (2008). Wie ästhetische und kognitive Bildung zusammengehen. In M. Schweizer (Hrsg.), *Kinder zum Olymp! Kunst vermitteln: Der Bildungsauftrag der Kultur* (S. 65–66). Berlin: Kulturstiftung der Länder.
- Noltze, Holger (2010). *Die Leichtigkeitlüge. Über Musik, Medien und Komplexität*. Hamburg: Körber-Stiftung.
- Oppermann, Annette (2001). *Musikalische Klassiker-Ausgaben des 19. Jahrhunderts: Eine Studie zur deutschen Editions-geschichte am Beispiel von Bachs „Wohltemperiertem Clavier“ und Beethovens Klaviersonaten*. Abhandlungen zur Musikgeschichte: Bd. 10. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Orgass, Stefan (2007). *Musikalische Bildung in europäischer Perspektive: Entwurf einer kommunikativen Musikdidaktik*. FolkwangStudien: Bd. 6. Hildesheim: Olms.
- Staatliche Hochschule für Musik und Darstellende Kunst Stuttgart (2006). *Grundordnung der Staatlichen Hochschule für Musik und Darstellende Kunst Stuttgart*. Verfügbar unter: <http://www.mh-stuttgart.de/fileadmin/downloads/Sonstiges/Grundordnung%20der%20Staatl.%20Hochschule%20f%C3%BCr%20Musik%20und%20Darstellende%20Kunst%20Stuttgart.pdf> [13.8.2013].

Tinel, Edgar (1902). La Musique figurée à l'église. Discours prononcé par M. Edgar Tinel. *La Tribune de Saint-Gervais. Bulletin Mensuel de la Schola Cantorum*, 8 (8/9), 244-251.

Vries, Imar O. de & van Elferen, Isabella (2013). The Musical Madeleine. Communication, performance and identity in musical ringtones. In M. Bull (Hrsg.), *Sound studies. Critical concepts in media and cultural studies* (Critical concepts in media and cultural studies, S. 155–168). London: Routledge.

Jens Knigge

„Vielfalt oder Chaos? ‚Musikalische Bildung‘ und das künstlerisch-wissenschaftliche Studium“ – Überlegungen im Anschluss an den Beitrag von Joachim Kremer¹

Einleitung

Joachim Kremer plädiert an verschiedenen Stellen für ein Nachdenken über die Rolle und das Potential der historischen Musikwissenschaft im Rahmen des Schulmusikstudiums. Ebenso ist ihm an der Reflexion des Verhältnisses aller am Schulmusikstudium beteiligten Fächer gelegen, insbesondere dem Verhältnis von Musikwissenschaft und Musikpädagogik:

„[...] die Kompetenzen der am Schulmusikstudium beteiligten Fächer zu nutzen, um den Reichtum der Musik erlern- und erfahrbar zu machen [...].“ (Kremer 2009a, S. 13)

„[...] weil jeder Musikunterricht nicht nur pädagogische, sondern auch in der Sache liegende Fragen berührt, wäre es naheliegend, dass Musikpädagogik und Musikwissenschaft [...] gemeinsam die Kreativität aufbringen und miteinander wie in einem Forschungslabor die aktuell bestehenden Möglichkeiten und Notwendigkeiten ausloten.“ (Kremer 2009b, S. 9)

Nicht zuletzt stellt Kremer aber auch die Struktur des gesamten künstlerisch-wissenschaftlichen Studiums auf den Prüfstein, wenn er in seinem Beitrag fragt, ob die vielen Fächer und Angebote, die innerhalb des Schulmusikstudiums zu absolvieren sind, in ihrer Vielfalt tatsächlich zu „musikalischer Bildung“ führen oder aber vielmehr ein unverbundenes „Chaos“ ergeben.

Den von Kremer in seinem Beitrag, aber auch innerhalb verschiedener früherer Publikationen vorgetragenen Gedankengängen ist m. E. zunächst einmal durchaus zuzustimmen. Trotzdem möchte ich im Folgenden einige ergänzende Anmerkungen beisteuern, und zwar aus mindestens zwei Gründen: Zum einen erscheint mir eine spezifisch musikpädagogische Perspektive auf die Thematik sinnvoll, wenngleich diese keineswegs quer zu Kremers Gedanken liegt, sondern viel eher komplementär und bestätigend ausfallen wird. Zum anderen möchte ich das Angebot eines gemeinsamen musikpädagogisch-musikwissenschaftlichen Nachdenkens annehmen, das ich zuallererst als Herausforderung begreife, nämlich dahingehend, wie so ein gemeinsames Nachdenken überhaupt aussehen und welche konkreten Auswirkungen es für das Schulmusikstudium haben könnte bzw. sollte.

¹ Beim hier vorliegenden Text handelt es sich um eine geringfügig überarbeitete Fassung des Vortrags im Rahmen der Stuttgarter „Responses to Diversity“-Reihe; der Duktus der mündlichen Darstellung wurde bewusst erhalten.

1. Zwei (musikpädagogische) Begründungsversuche für eine vernetzte Vielfalt des Studiums

Während Kremer (verständlicherweise) primär aus musikwissenschaftlicher Perspektive argumentiert, werde ich zunächst ein klein wenig ausholen, um darzulegen, inwieweit die vorgebrachten Argumente und Schlussfolgerungen anschlussfähig an musikpädagogische Überlegungen sind. Zur Entfaltung der musikpädagogischen Perspektive möchte ich aus der Fülle sich anbietender Diskurse zwei Bereiche herausgreifen:

- Zum einen muss im Rahmen eines Nachdenkens über die Struktur der Lehrerbildung die bildungspolitische Dimension eine Rolle spielen.
- Zum anderen erscheint der bildungstheoretische Diskurs innerhalb der Musikpädagogik an dieser Stelle relevant und fruchtbar. Konkret wird es dabei um die Begründungen und Ziele von Musikunterricht innerhalb des allgemein bildenden Schulsystems gehen; oder anders formuliert: Was hat Musikunterricht mit musikalischer Bildung zu tun?

(A) KMK-Standards/Anforderungen für die Lehrerbildung (2004/2008)

2004 hat die Kultusministerkonferenz (KMK) die „Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften“ (KMK 2004) veröffentlicht. Hierin sind „die Kompetenzen beschrieben, die in den Ausbildungen für die Lehrämter erworben werden müssen.“ Unterschieden werden dabei vier Kompetenzbereiche: Unterrichten, Erziehen, Beurteilen und Innovieren. Da sich die Standards auf den Bereich der Bildungswissenschaften beziehen, spielen fachwissenschaftliche und fachdidaktische Inhalte an dieser Stelle quasi keine Rolle. Hierfür wurden vier Jahre später die „Ländergemeinsamen inhaltlichen Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung“ (KMK 2008/2010) verabschiedet. Schaut man sich dort nun das Kompetenzprofil für das Fach Musik an, so trifft man fast ausschließlich auf Kompetenzformulierungen, die sich aus der vernetzten Anwendung von Fähigkeiten und Wissen der einzelnen Fächer des Schulmusikstudiums ergeben; ein Beispiel:

„Studienabsolventinnen und -absolventen [...] verfügen über Wissen und praktische Erfahrungen mit der Musik verschiedener Kulturen und Genres und können so den unterschiedlichen musikalischen Präferenzen der Schülerinnen und Schüler gerecht werden und ihnen produktive Auseinandersetzungen mit eigenen und fremden musikalischen Welten ermöglichen.“ (KMK 2008/2010, S. 32)

Nimmt man diese Kompetenzbeschreibung in ihrem umfassenden Anspruch ernst, so müssten für den Aufbau der Kompetenz im Rahmen des Studiums mindestens die folgenden Disziplinen eine Rolle spielen: instrumentales Fach/Gesang, Musikwissenschaft/Ethnomusikologie, Musiksoziologie/Musikpsychologie, Musikdidaktik. Ohne an dieser Stelle auf jedes der genannten Fächer im Detail eingehen zu können, so dürfte doch klar sein, dass es sowohl um *Inhalte*, als auch um die Nutzung von *Theorien* und *Methoden* der einzelnen Fächer geht.

Zunächst ist dieser Befund relativ banal, denn, so fragt man sich, wie sollte es auch sonst sein? Musikunterricht kann ja nur im Zusammenspiel der unterschiedlichen

Kompetenzfacetten eines Musiklehrers gelingen, zumindest wenn dieser einen umfassenden und bildenden Anspruch hat. Dieser nicht sonderlich überraschenden Erkenntnis, dass der Musiklehrerberuf die verschiedenen Lehrerkompetenzen simultan und in zahlreichen Kombinationen erfordert, steht nun aber das Ausbildungscurriculum gegenüber, in dem fein säuberlich nach künstlerisch-praktischen und wissenschaftlich-theoretischen Fächern getrennt und dann jeweils noch in verschiedene Unterbereiche differenziert wird. Dass diese Ausbildungsstruktur nicht per se schlecht ist und durchaus in der Lage sein könnte, die geforderten Lehrerkompetenzen zu erzielen, steht m. E. außer Frage. Infrage steht jedoch, inwiefern eine solche Ausbildungsstruktur wirklich systematisch dafür Sorge trägt, oder anders formuliert: Wer kümmert sich eigentlich darum, dass die im Studium relativ unverbunden nebeneinander stehenden Fächer später so ineinander greifen, dass eine kompetente Lehrkraft dazu befähigt wird, qualitativ hochwertigen Musikunterricht zu erteilen? Auch an diesem Punkt stimme ich mit Kremer überein, der das Fehlen einer systematischen Verbindung bzw. den stringenten Bezug der vielfältigen Studieninhalte auf das Berufsziel hin vermisst:

„Die Schulmusikstudierenden unserer Hochschulen kennen seit langem dieses Problem der überbordenden Vielfalt ihres Studiengangs, und nötig wäre, seitens der Organisatoren der Studiengänge, diese im studentischen Alltag auch belastende Vielfalt und vor allem ihre Verbindung zu thematisieren. Die vage Hoffnung, irgendwie werden sich alle Teilaspekte schon verbinden, entbehrt jeder Rechtfertigung und ist als Grundüberzeugung einer Ausbildung mit akademischem oder gar universitärem Anspruch ungeeignet (und zudem unwürdig).“ (Kremer 2011, S. 248)

Die eigentlich interessante Frage, wie denn die Verbindung der Teilaspekte evtl. geleistet werden könnte, möchte ich für einen Moment noch aufschieben und zuvor auf die zweite musikpädagogische Perspektive etwas näher eingehen.

(B) Bildungstheoretischer Diskurs innerhalb der Musikpädagogik

Wie der Begriff der Bildung, so hat auch der Begriff ‚musikalische Bildung‘ eine lange Geschichte, die jedoch an dieser Stelle nicht im Detail dargestellt werden kann (im Überblick s. Vogt 2012). Interessant für unseren Zusammenhang ist aber die Tatsache, dass eine gewisse begriffliche Konsolidierung im bildungstheoretischen Diskurs der Musikpädagogik der letzten zwei Jahrzehnte zu beobachten ist. Besonders einflussreich ist hierbei das Verständnis von ‚musikalischer Bildung‘, wie es Hermann Joseph Kaiser in vielen Publikationen expliziert hat (u. a. Kaiser 2002). In Abgrenzung zu anderen musikbezogenen Bildungsvorstellungen betont Kaiser zunächst, „dass Musik kein Set an potentiell bildungsrelevanten Kunstwerken ist“ (Vogt 2012, S. 15). Kaiser sieht in Musik vielmehr „eine Form (bzw. eine Vielzahl an Formen) menschlicher Tätigkeit“, die „vor allen Dingen dadurch bildungsrelevant [wird], dass sie zum Gesamt der individuellen Lebenspraxis in eine gehaltvolle Beziehung gesetzt wird“ (Vogt 2012, S. 15). Diese Sichtweise – Musik nicht als „Werk“, sondern als Praxis zu begreifen – kann sich auf einen breiten Konsens in der Musikpädagogik stützen, sodass sich auf wissenschaftlich-theoretischer Ebene zunehmend ein Denkmodell von Musikunterricht durchsetzt, das von der ‚usuellen‘ Musikpraxis ausgeht, nämlich: der Gebrauchspraxis, die Schülerinnen und Schüler mit in den Musikunterricht bringen.

Kaiser plädiert dafür, diese usuelle² Praxis als prinzipiellen Ausgangspunkt für musikpädagogisches Nachdenken und entsprechende konzeptionelle und methodische Ansätze zu begreifen und weist dem Musikunterricht schließlich die Aufgabe zu, die usuelle in eine verständige Musikpraxis zu überführen (u. a. Kaiser 2002). Dass die Ermöglichung einer verständigen Musikpraxis wiederum zwangsläufig auf die bereits genannte Vielfalt von Musiklehrerkompetenzen und die damit einhergehende Notwendigkeit einer vielfältigen Ausbildung verweist, zeigt sich bei näherer Betrachtung des Begriffes ‚verständlich‘:

„Verständige Musikpraxis dagegen ist das Ineins von musikbezogenen Tätigkeiten [...] und distanzierender Reflexion, das über den ‚Gegenstand Musik‘ hinausgeht. Der differenzierte individuelle Umgang damit wird für das musizierende, über Musik nachdenkende Subjekt thematisch. Es wird im ‚Gegenstand Musik‘ sich selbst zum Thema (der Auseinander-Setzung). Dabei geht es keineswegs nur um Fragen technischer Art wie z. B. Habe ich richtig gespielt? Ist mein Tempo dem Stück angemessen? produktiv: Gibt es in meiner Produktion eine Logik des Aufbaus? Welcher harmonischen, formalen und instrumentalen Mittel habe ich mich bedient? usf. Es geht vielmehr um die Reflexion des Bezuges, den ich als hörendes, musizierendes usf. Subjekt gegenüber meinen musikbezogenen Tätigkeiten einnehme.“ (Kaiser 2010, S. 51)

Auf Basis des Kaiserschen Verständnisses von musikalischer Bildung lässt sich zusammenfassend festhalten, dass

- Musik als Praxis zu verstehen ist;
- in Bezug auf die Gestaltung von Ermöglichungsräumen für musikalische Bildung (= Musikunterricht) jede Musik potentiell bildungsrelevant sein kann;
- gilt: Kenntnis der ‚Sache Musik‘ (Musiktheorie, Musikgeschichte etc.) ≠ musikalische Bildung, aber: keine Bildung ohne Kenntnis!³
- ein bildender Musikunterricht die Transformation von usueller in verständige Musikpraxis anstrebt.

Musikalische Bildung im Kaiserschen Sinne ist für vorliegenden Zusammenhang also in zweierlei Hinsicht bedeutsam: Erstens legt dieses Bildungsverständnis nahe, dass

² „Aber Musik ist ja nicht nur in der Praxis musikalischer *Bildung* zugegen, sondern auch in *Gebrauchs*-praxen. Damit meine ich alle jene Formen von Handlungszusammenhängen und jene Situationen, in denen Musiken nicht ausschließlich selbstzweckhaft eingebunden sind, sondern in denen das Musikmachen, das Hören und Spielen von Musik, das Darüber-Reden usf. persönlichen, sozialen und gesellschaftlichen Zwecken eingefügt ist. Darunter fallen alle Formen vom geselligen Gebrauch von Musik bis hin zum professionellen Umgehen mit ihr“ (Kaiser 2002, S. 11; Herv. im Original). Oder an anderer Stelle: „Der Begriff Usuelle Musikpraxis meint das Ensemble von musikbezogenen Fähigkeiten, über das Kinder, Jugendliche und auch Erwachsene unhinterfragt verfügen und situationsbezogen jeweils aktivieren. Darin eingeschlossen ist jegliche Form des alltäglichen Musikmachens und des Hörens von Musik; gleichfalls das im Kontext der eigenen sozialen Gruppe stattfindende Sich-Äußern, das Stellung nehmen, die Artikulation der durch Musik angeregten emotionalen Befindlichkeiten“ (Kaiser 2010, S. 51).

³ Zwangsläufig spielt hierbei auch musikbezogenes Wissen eine wichtige Rolle: „Ein Bild von Musik in sich entwickeln, dieses gelingt jedoch nicht ohne Kenntnis der betreffenden Sache. Kenntnis in ästhetischen Tätigkeitsfeldern, hier der Musik, ist nicht ohne musikalische Praxis denkbar“ (Kaiser 2002, S. 10).

ein Schulmusikstudium mit (einem in Bezug auf die Studierenden⁴) bildendem Anspruch keine Struktur von isoliert nebeneinander existierenden wissenschaftlichen und künstlerischen Teildisziplinen haben sollte. Da erst das „Ineins“ von künstlerischem Tun und distanzierender Reflexion zu verständiger Musikpraxis führt, erscheint es sinnvoll, die Studierenden bei der Reflexion ihrer musikbezogenen Tätigkeiten dahingehend zu unterstützen, das Fächer mit tendenziell stärker künstlerisch-praktischem Schwerpunkt systematisch mit den Fächern in Verbindung gebracht werden, die von Hause aus einen stärker reflektierenden Charakter haben. Zweitens stellt die Transformation von usueller in verständige Musikpraxis, die durch die Studierenden im späteren Berufsleben bei Schülern angestoßen werden soll, eine große Herausforderung dar, die nur durch umfassend (aus-)gebildete Lehrkräfte geleistet werden kann.⁵

Diese überblicksartigen Ausführungen mögen genügen, um zu zeigen, dass die von Kremer eingeforderte ganzheitliche Betrachtung des Studienfaches Schulmusik und die sich daraus zwangsläufig ergebende Frage nach den Schnittstellen zwischen den Fächern sowohl auf bildungspolitischer als auch auf bildungstheoretischer Ebene Unterstützung findet.

2. Auf der Suche nach den Schnittstellen im Schulmusikstudium

Es stellt sich nun also die Frage, was ein ganzheitlicherer Blick auf das Schulmusikstudium für praktische Folgen haben müsste, insbesondere: welche „Schnittstellen“ (Kremer 2011, S. 248) zwischen den Fächern im Rahmen der gegebenen curricularen Struktur fruchtbar gemacht werden könnten?

Ein ganz radikaler Vorschlag liegt natürlich auf der Hand: Man schafft das nach Fächern differenzierende Curriculum ab und bildet zukünftig fächerübergreifend aus. Diese Idee erscheint mir nicht nur aufgrund ihrer kaum realistischen Umsetzungsmöglichkeit wenig zielführend, sondern vor allem aufgrund von Ergebnissen aus der Bildungsforschung. Hier zeigt sich nämlich deutlich die große Bedeutung einer soliden fachwissenschaftlichen, -praktischen und -didaktischen Ausbildung (z. B. Czerwenka & Nölle 2010). Damit ist die Situation nicht gerade einfacher geworden, denn einerseits wird die Vielfalt des Studiums als Problem identifiziert, andererseits bestätigt die Forschung jedoch deren Sinnhaftigkeit.

M. E. ist diesem Dilemma nicht mit revolutionären strukturellen Maßnahmen zu entkommen, sondern vielmehr mit einem Umdenken bei den beteiligten Akteuren. Bernd Clausen hat es im Eröffnungsvortrag der „Responses to Diversity“-Reihe folgendermaßen formuliert: „Musiklehrerbildung fehlt eine musikpädagogisch zielführende Hochschuldidaktik“ (vgl. auch Clausen in diesem Band, Kap. 4). Gemeint ist damit, dass die an der Ausbildung beteiligten Fächer zu stark aus ihrer eigenen Logik heraus denken, dass es oftmals darum geht, gute Musiktheoretiker, gute Musikwissen-

⁴ Anzumerken ist an dieser Stelle, dass die Ausführungen von Kaiser primär auf den Musikunterricht an allgemein bildenden Schulen bezogen sind. Aus meiner Sicht spricht jedoch nichts dagegen, diese theoretischen Überlegungen auch für den hochschulischen Kontext fruchtbar zu machen.

⁵ Der Frage, inwiefern eine Lehrkraft selber bestimmte musikalische Bildungsprozesse durchlaufen haben sollte, um auch bei Schülern entsprechende Prozesse ermöglichen zu können, kann an dieser Stelle nicht weiter nachgegangen werden. Plausibel erscheint aber auf jeden Fall die Annahme, dass dadurch mindestens die Wahrscheinlichkeit für Bildungsprozesse erhöht wird.

schaftler, hervorragende Instrumentalisten etc. auszubilden, ohne dabei jedoch im Blick zu haben, in welchem Verhältnis die fachspezifischen Kompetenzen zum späteren Lehrerberuf stehen.⁶ Der Erziehungswissenschaftler Jürgen Oelkers hat das vor kurzem folgendermaßen auf den Punkt gebracht – wobei er allerdings nicht nur die Musiklehrerbildung sondern die Lehrerbildung insgesamt im Blick hatte:

- „Die Ausbildung orientiert sich an der Logik von [...] Disziplinen und hofft auf Transfereffekte hin zum Berufsfeld, die sie nicht selbst kontrolliert.
- Die jetzige Form der Modularisierung verschärft das Problem, weil damit Serien von einzelnen Prüfungsleistungen aufgeschichtet werden,
- die keinen Zusammenhang ergeben und lediglich das Studienfach bedienen,
- ohne die Bedeutung für den Beruf erfahrbar zu machen.“ (Oelkers 2012, S. 15)

Als Gegenentwurf hierzu – und an diesem Punkt treffen sich m. E. die Autoren Clausen, Kremer und Oelkers – müsste die Musiklehrerbildung vielmehr als hochschulische Querschnittsaufgabe verstanden werden, deren primäres Ziel es ist, gute Lehrkräfte auszubilden. Folglich müsste sich jedes einzelne Fach fragen, welchen Beitrag zu diesem Ziel es zu leisten im Stande ist.

Sehr wahrscheinlich genügt es aber nicht, solch ein Umdenken nur auf der Ebene von Fächern zu erreichen. Empirische Studien aus der Schweiz zeigen, dass für die Zielorientierung eines Studiums die Ebene der Dozenten die entscheidende ist, denn in der Regel werden die Ziele und Inhalte der Hochschullehre schlicht von den Präferenzen der Dozenten gesteuert (Oelkers 2002, S. 13); platt gesagt: Was den Dozenten gerade brennend interessiert, das wird meist auch im Zentrum seiner Lehre stehen. Erst dann, wenn der einzelne Hochschullehrende vor Abgabe seines Lehrangebots reflektiert, in welchem Verhältnis das Angebot zu den Zielen der Lehrerausbildung steht, ist das Umdenken auf der entscheidenden Ebene angekommen.

Auf dieser Ebene müsste nun konkret überlegt werden, wo die Schnittstellen zwischen den Fächern liegen und wie diese ausgestaltet werden können. Die Erstellung eines entsprechenden Konzepts ist sicherlich ein aufwendiges Unterfangen und kann nicht im Rahmen dieses Beitrags geleistet werden. Trotzdem soll im abschließenden Abschnitt der Versuch unternommen werden, zumindest etwas konkreter zu werden.

3. Ausblick: Ausgestaltung von Schnittstellen

(1) Das „Stuttgarter Modell“ (Scharenberg, Gerhardt & Amann 2010) ist ein Kooperationsprojekt der Stuttgarter Musikhochschule, des Stuttgarter Studienseminars sowie des dortigen Regierungspräsidiums mit dem Ziel, die verschiedenen Ausbildungsphasen einer Musiklehrkraft besser miteinander zu vernetzen. Geleistet wird dies u. a. durch Workshop-Angebote, an denen Studierende, Referendare und Lehrkräfte (also: Personen aus allen Phasen der Lehrerbildung) gemeinsam teilnehmen. Interessant

⁶ Siehe hierzu auch die eindeutigen bildungspolitischen Vorgaben: „Die inhaltlichen Anforderungen an das fachwissenschaftliche und fachdidaktische Studium für ein Lehramt leiten sich aus den Anforderungen im Berufsfeld von Lehrkräften ab; sie beziehen sich auf die Kompetenzen und somit auf Kenntnisse, Fähigkeiten, Fertigkeiten und Einstellungen, über die eine Lehrkraft zur Bewältigung ihrer Aufgaben im Hinblick auf das jeweilige Lehramt verfügen muss“ (KMK 2010, S. 2).

sind die Evaluationsergebnisse zum „Stuttgarter Modell“ (Borst & Knigge i. Vorb.; Gerhardt 2012); hier zeigt sich nämlich recht deutlich, dass die Idee einer phasenübergreifenden und vernetzten Ausbildungsstruktur durchaus erfolgversprechend ist. Vor allem bei den Studierenden ist festzustellen, dass sie das Studienangebot anders wahrnehmen und nutzen, sodass eine stärkere Orientierung am Ausbildungsziel ‚Lehrer‘ erfolgt. Wenngleich dieser Befund in Bezug auf die Wirkung struktureller Maßnahmen hoffnungsvoll stimmen kann, so kann eine direkte Übertragung dieser vertikalen Vernetzung der Phasen auf unseren Zusammenhang, nämlich: die horizontale Vernetzung von Inhalten und Fächern, vermutlich nicht ohne weiteres erfolgen.

Übertragbar scheint aber ein weiteres Detail des „Stuttgarter Modells“. Dort wird die Vernetzung nämlich nicht nur auf Teilnehmerebene betrieben, sondern auch auf der Ebene der Dozenten. Die Dozenten arbeiten in Teams aus zwei bis drei Personen, die in der Regel den verschiedenen Phasen, aber auch verschiedenen inhaltlichen Schwerpunkten zugeordnet werden können. Aus methodischer Sicht handelt es sich hierbei also um ‚Team Teaching‘. So naheliegend und (vermeintlich) einfach dieser Ansatz ist, so scheint mir doch in der gemeinsamen Gestaltung von Lehrveranstaltungen ein immenses – und bislang größtenteils ungenutztes – Potential in Bezug auf eine stärkere Vernetzung der Fächer des Schulmusikstudiums zu liegen. ‚Team Teaching‘ hat außerdem zwei entscheidende Vorteile: (a) Es ist konzeptionell sehr gut ausgearbeitet (z. B. Frommherz & Halfhide 2003) und (b) empirisch bereits intensiv erforscht (z. B. Steinert et al. 2006). Die Studien zeigen dabei eindeutig, dass ein qualitativ hochwertiger Team-Teaching-Ansatz substantielle Effekte erzielt, und zwar sowohl auf der Ebene der Schüler/Studierenden als auch – und das ist mindestens ebenso beachtlich – auf der Ebene der Lehrenden.

(2) Für den zweiten Vorschlag greife ich die Forderung Kremers auf, Musikpädagogik und Musikwissenschaft sollen sich „im Prinzip des Forschens, des Fragens und des ‚Wissen-Wollens‘ treffen“ (Kremer 2009b, S. 9). Auch hierfür stellt die Erziehungswissenschaft bzw. die Hochschuldidaktik ein bereits erprobtes Konzept bereit, das in den Fachdidaktiken in den letzten Jahren zunehmend zum Einsatz kommt, nämlich den Ansatz des ‚forschenden Lernens‘ (z. B. Niessen 2008; Schneider & Wildt 2007). ‚Forschendes Lernen‘ meint grundsätzlich eine theoriegeleitete Reflexion von Lehren und Lernen. Studierende sollen hierbei eine eigene fachdidaktische Forschungsfrage entwickeln, die sie dann mit geeigneten Methoden bearbeiten. In Abhängigkeit von der Fragestellung spielen verschiedene Fächer, d. h. verschiedene Inhalte, Theorien und Methoden eine Rolle, sodass in der Regel mehrere Dozenten gemeinsam solche Forschenden-Lern-Projekte betreuen (müssen). Übergeordnetes Ziel ist dabei immer, den Studierenden die Möglichkeit einer lebenslangen forschenden Haltung zu eröffnen, oder wie Roters et al. (2009) es ausdrücken: eines „forschenden Habitus“.

(3) Mein vorletzter Punkt ist auf einer ganz anderen Ebene angesiedelt. Im Rahmen der neuen baden-württembergischen Prüfungsordnung für das Lehramt an Gymnasien (GymPO I) ist ein neues Prüfungsformat vorgesehen, das den Überlegungen von Kremer sowie denen des vorliegenden Beitrags durchaus entgegen kommen könnte: die sogenannte ‚integrative Prüfung‘. In der Prüfungsordnung heißt es dazu:

„Die Bewerber legen eine [...] integrative Teilprüfung, in der mehrere Fächer verbunden werden (Prüfungsdauer: etwa 40 Minuten) ab. [...] die Fächerkombination

für die integrative Teilprüfung sowie Prüfungsschwerpunkte wählen sie in Absprache mit ihren Prüfern.“ (GymPO I, Anlage C, Kap. 3)

Es gibt bisher noch keine praktischen Erfahrungen mit diesem Prüfungsformat und es wurden – zumindest in meiner Wahrnehmung – auch noch keine konkreteren Überlegungen angestellt, wie denn dieses Format tatsächlich ablaufen könnte. Dass hierbei gerade in Bezug auf den Gedanken einer stärkeren Vernetzung der Fächer enormes Potential liegt, ist m. E. offensichtlich; dieses Potential auszugestalten und zu nutzen, wird in den nächsten Semestern die Aufgabe aller Lehrenden sein.

(4) Die Studierenden sind bislang nur sehr am Rande vorgekommen, und zwar in dem Sinne, dass zwar viel die Rede davon war, wie für Studierende Studieninhalte und -strukturen organisiert bzw. re-organisiert werden könnten, aber an keiner Stelle, welche Rolle die Studierenden selber in diesem Prozess einnehmen müssten, an dessen Ende ein vielfältig vernetztes Studium zu kompetenten und sich bildenden Musiklehrern führen soll. Ohne die Studierenden wird der Prozess der Vernetzung jedoch kaum stattfinden können, denn sie müssen ihn schließlich selbst leisten. Entsprechend wäre zu überlegen, wie Studierende dabei unterstützt werden können, die Vielfalt des Studiums auf einer ganz persönlichen Ebene für die individuellen Studienbedürfnisse und -ziele zu nutzen und zu reflektieren. Ein hilfreiches ‚Tool‘ könnte in diesem Zusammenhang das ‚Portfolio‘⁷ sein.

Portfolios (z. B. Brunner, Häcker & Winter 2006) sind insbesondere hilfreich, individuelle Entwicklungsprozesse sichtbar und der Reflexion zugänglich zu machen. Für den vorliegenden Zusammenhang sind Portfolios außerdem geeignet, weil sie an den übergeordneten Zielen der Ausbildung orientiert sind und nicht an einem einzelnen Fach. Somit können Portfolios die Vielfalt des Studiums abbilden und dies über den gesamten Studienverlauf hinweg, sodass eine kontinuierliche Reflexion von Studienangeboten, von deren Nutzung und der darauf basierenden persönlichen Entwicklung erfolgen kann.

Die Studierenden aktiv in den Prozess mit einzubeziehen, ist auch von daher naheliegend – eigentlich: zwingend –, da als Argument für das Umdenken der Bildungsbegriff ins Feld geführt wurde; und zwar ein Bildungsbegriff in der Humboldtschen Tradition, in dessen Zentrum immer das Subjekt steht, nämlich das sich bildende Subjekt. In diesem Zusammenhang wird von Bildungstheoretikern immer wieder darauf hingewiesen, dass Bildung von Außen weder verordnet noch erzwungen werden kann. Was Pädagogik bzw. alle an der Ausbildung von Lehrkräften beteiligten Fächer jedoch leisten können – und das mag die starke Fokussierung des Beitrags auf strukturelle und

⁷ „Portfolios sind Mappen, in denen Arbeitsergebnisse, Dokumente, Visualisierungen und alle Arten von Präsentationen bis hin zu audio-visuellen Dokumentationen oder Kunstwerken eigenständig von Lernern gesammelt und gesondert reflektiert werden. Das Portfolio soll während einer Ausbildungs- oder Lernphase dazu anhalten, wichtige Inhalte, Methoden und Ergebnisse (pieces of evidence) gezielt zu beobachten und schriftlich oder in anderer Form dokumentiert festzuhalten. Gleichzeitig soll dieser Vorgang gezielt reflektiert werden, um vor schematischen Übernahmen zu schützen und eigenständige Urteile zu fördern. Portfolios sind in der Regel dabei immer sowohl produkt- als auch prozessorientiert. Es werden Produkte und Prozesse dokumentiert und reflektiert, die Bemühungen, Ergebnisse und möglichst Fortschritte von Lernern darstellen helfen. So kann eine Analyse des Lernprozesses einsetzen, die das Lernen selbst zum Gegenstand einer Reflexion nimmt, um eine methodische Lernkompetenz auszubilden und kontinuierlich zu verbessern“ (Reich 2012).

inhaltliche Maßnahmen etwas entschuldigen – ist die Schaffung von Rahmenbedingungen, die Bildungsprozesse ermöglichen. Die Nutzung der Rahmenbedingung bleibt dann letztlich jedem einzelnen überlassen, oder wie Kaiser es formuliert: „Bildung muss von den daran beteiligten Subjekten gewollt und selbst in die Wege geleitet werden“ (Kaiser 2002, S. 14).

Literatur

- Borst, Alexander & Knigge, Jens (i. Vorb.): *Evaluation des Stuttgarter Modells – Abschlussbericht*. Stuttgart: Staatliche Hochschule für Musik und Darstellende Kunst.
- Brunner, Ilse, Häcker, Thomas & Winter, Felix (Hrsg.) (2006). *Das Handbuch Portfolioarbeit: Konzepte – Anregungen – Erfahrungen aus Schule und Lehrerbildung*. Seelze: Kallmeyer.
- Czerwenka, Kurt & Nölle, Karin (2010). Forschung zur ersten Phase der Lehrerbildung. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 362–380). Münster: Waxmann.
- Frommherz, Brigitte & Halfhide, Therese (2003). *Teamteaching an Unterstufen-Schulklassen der Stadt Zürich*. Universität Zürich: Pädagogisches Institut. Verfügbar unter: http://methodenpool.uni-koeln.de/teamteaching/teamteaching_zuerich.pdf [13.8.2013].
- Gerhardt, Bert (2012). Phasenübergreifende Module – Das „Stuttgarter Modell“ der Lehrerbildung. *Diskussion Musikpädagogik* (Sonderheft 4), 27-43.
- Kaiser, Hermann J. (2002): Die Bedeutung von Musik und musikalischer Bildung. *Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik*. Verfügbar unter: <http://home.arcor.de/zf/zfkm/kaiser1.pdf> [13.8.2013].
- Kaiser, Hermann J. (2010): Verständige Musikpraxis. Eine Antwort auf Legitimationsdefizite des Klassenmusizierens. *Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik*. Verfügbar unter: <http://www.zfkm.org/10-kaiser.pdf> [13.8.2013].
- Kremer, Joachim (2009a). Das Erkennen und Nutzen von Potentialen: Die Musikwissenschaft im Studiengang Schulmusik. *TransPositionen* (3), 12-13.
- Kremer, Joachim (2009b). Von der Geschichtlichkeit der Musik, oder: Bildungsanspruch und Musikunterricht. *Diskussion Musikpädagogik* (43), 4-10.
- Kremer, Joachim (2011). Bildung ohne Wissen und Inhalte? Oder: Worum geht es bei der Beschäftigung mit Musik? In H.-U. Schäfer-Lembeck (Hrsg.), *Musikalische Bildung – Ansprüche und Wirklichkeiten. Reflexionen aus Musikwissenschaft und Musikpädagogik; Beiträge der Münchner Tagung 2011* (Musikpädagogische Schriften der Hochschule für Musik und Theater München 3, S. 236–252). München: Allitera.
- KMK (2004). *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften*. Verfügbar unter: www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung.pdf [13.8.2013].
- KMK (2008/2010). *Ländergemeinsamen inhaltlichen Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung*. Verfügbar unter: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2008/2008_10_16-Fachprofile-Lehrerbildung.pdf [13.8.2013].

- Niessen, Anne (2008). Musiklehrer/innen als lebenslange Lerner. Theorie und Praxis der Praxiserkundungen in der Musiklehrerbildung. In B. Clausen, C. Rolle & A. Niessen (Hrsg.), *Musikpädagogik vor neuen Herausforderungen. Beiträge und Berichte 2005 bis 2007* (BFG-kontakt 4, S. 95–110). Bielefeld: Universität Bielefeld.
- Oelkers, Jürgen (2002): *Ruine Lehrerbildung: Abriss oder Neuaufbau?* Vortrag auf der Fachtagung „Spannungsfeld Lehrer(fort-)bildung – Funktionen, Richtungen, Perspektiven“ am 24.5.2002, Sächsischen Akademie für Lehrerfortbildung im Schloss Meissen. Verfügbar unter: http://dvlfb.de/akttag/meissen/referate/oelkers_html/ruine_lab.htm#_ftn1 [13.8.2013].
- Oelkers, Jürgen (2012): *Neue Wege in der Lehrerbildung: Erfahrung mit Strukturwandel*. Vortrag an der Staatlichen Hochschule für Musik und Darstellende Kunst Stuttgart am 27. Oktober 2012. Verfügbar unter: <http://www.ife.uzh.ch/research/ap/vortraegeprofoelkers/vortraege2012/StuttgartLABdef.pdf> [13.8.2013].
- Reich, Kersten (2012). Portfolio. In K. Reich (Hrsg.), *Methodenpool*. Verfügbar unter: http://methodenpool.uni-koeln.de/portfolio/frameset_portfolio.html [13.8.2013].
- Roters, Bianca, Schneider, Ralf, Koch-Priewe, Barbara, Thiele, Jörg & Wildt, Johannes (Hrsg.) (2009). *Forschendes Lernen im Lehramtsstudium. Hochschuldidaktik – Professionalisierung – Kompetenzentwicklung*. Heilbrunn: Klinkhardt.
- Scharenberg, Sointu, Gerhardt, Bert & Amann, Andreas (2010). *Phasendurchlässige Module. Das Stuttgarter Modell*. Verfügbar unter: http://www.stifterverband.org/wissenschaft_und_hochschule/lehre/lehrerbildung/stuttgart_von_der_hochschule_in_den_klassenraum.pdf [13.8.2013].
- Schneider, Ralf & Wildt, Johannes (2007): Forschendes Lernen in Praxisstudien – ein hochschuldidaktisches Konzept zur Förderung professioneller Kompetenzen in der Lehrerbildung. *Journal Hochschuldidaktik*, 18 (2), 11-15.
- Steinert, Brigitte, Klieme, Eckhard, Maag Merki, Katharina, Döbrich, Peter, Halbheer, Ueli & Kunz, André (2006). Lehrerkooperation in der Schule: Konzeption, Erfassung, Ergebnisse. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52 (2), 185-204. Verfügbar unter: http://www.pedocs.de/volltexte/2011/4452/pdf/ZfPaed_2006_2_Steinert_Klieme_MaagMerki_Doebrich_Lehrerkooperation_Schule_D_A.pdf [13.8.2013].
- Vogt, Jürgen (2012): Musikalische Bildung – ein lexikalischer Versuch. *Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik*. Verfügbar unter: <http://www.zfkm.org/12-vogt.pdf> [13.8.2013].

Hendrikje Mautner-Obst

Mozart populär. (Intra-)Kulturelle Grenzüberschreitungen in Marge Simpsons Geschichtsstunde

„Alles ist wahr, wenn genug Menschen dran glauben.“

David Mitchell: Der Wolkenatlas

Unter den so genannten „großen Komponisten der Musikgeschichte“ nimmt Mozart angesichts seiner marktbeherrschenden Position eine Sonderstellung ein. Er ist ästhetische Ikone, Pop-Figur und Marke.

Seit seinem Tod wurden Mozart und seine Musik aus den verschiedensten Perspektiven rezipiert, gedeutet und vereinnahmt. Komponisten richteten von den unterschiedlichsten ästhetischen Positionen aus ihren Blick auf Mozart (vgl. Schmidt 2008). Seine Biographie erlaubt heterogene Deutungen, die ihn zum Wunderkind, zum Inbegriff der klassischen Musik oder geradewegs zu einem „Rockidol“ stilisieren. Mozart gilt als „Popstar der Klassik“ oder als „Michael Jackson des 18. Jahrhunderts“, wie ihn Clemens-August Andreae (1990) in einem Aufsatztitel bezeichnete.

Auf die Musik bezogen steht der Name Mozart für einen kanonisierten Bestand von Werken der abendländischen Musikkultur. Mozart gehört zu den Komponisten, die zweifelsfrei die so genannte Hochkultur repräsentieren. Seine Musik steht für Werte wie kulturelle Tradition, künstlerische Qualität und ästhetischer Anspruch.

Doch Mozart verkörpert nicht nur unbestritten die klassische Musik, sondern mehr noch: Der Mythos, dass er mit seinen Kompositionen die Musik zu einer Welt-sprache geführt habe, macht ihn geradewegs zu einem „culture hero“, dessen unbestreitbare Popularität weit über den Bereich der so genannten klassischen Musik hinausreicht. Der Name Mozart ist nicht nur im Konzertbetrieb und in der Tonträgerindustrie ein Markenname, sondern schmückt auch Produkte wie Süßwaren, Spirituosen, Tabak, Wurst und Käse usw. (vgl. z. B. Gruber 1991, bes. S. 698f.). Damit hat sich der Name Mozart als Markenname und Gütesiegel weit entfernt vom Bereich der Musik, aus dem er eigentlich stammt (vgl. Finscher 2007, S. 3).

Kaum ein anderer der kanonisierten Komponisten der Musikgeschichte ist auf vergleichbare Weise auch in populärkulturellen Kontexten präsent. Kaum ein anderer Komponist ist so häufig zum Filmhelden in unterschiedlichen Filmgenres geworden, in Spielfilmen, Dokumentationen oder Animationsfilmen.

Am Beispiel Mozarts zeigt sich exemplarisch ein Phänomen, auf das in Diskussionen über die gegenwärtige Geschichtskultur mehrfach hingewiesen wurde:

„Wirkungsmächtige Geschichtsbilder werden heute mehr denn je außerhalb der Universitäten produziert und prägen die Geschichtskultur.“ (Hardtwig & Schug 2009, S. 12)

Entfaltet werden die „wirkungsmächtigen Geschichtsbilder“, von denen die beiden Historiker Wolfgang Hardtwig und Alexander Schug sprechen, in unterschiedlichsten Medien und Genres: in Romanen beispielsweise, in Geschichtsmagazinen, in Filmen,

Hörspielen, Computerspielen, Ausstellungen, Reenactment-Veranstaltungen usw. – und die Liste ließe sich noch weiter fortsetzen.

In nahezu allen verfügbaren Medien finden sich gegenwärtig Darstellungen, die auf ansprechende Weise historisches Wissen – auch musikgeschichtliches Wissen – aufbereiten und einem breiten Publikum zur Rezeption anbieten. Für die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit populären Geschichtsdarstellungen haben die Historikerin Sylvia Paletschek und die Anglistin Barbara Korte eine weit gefasste Definition vorgeschlagen, die der Vielfalt der Medien und Genres Rechnung trägt:

„Als ‚populäre Geschichtsrepräsentationen‘ werden Darstellungen in textueller, visueller, audiovisueller sowie performativer Art verstanden, die Wissen über die historische Vergangenheit in einer verständlichen, attraktiven Weise präsentieren und ein breites Publikum erreichen, das aber nicht unbedingt ein Massenpublikum sein muss.“ (Korte & Paletschek 2009, S. 13)

Auf diese Definition lassen sich auch Darstellungen beziehen, die musikgeschichtliches Wissen aufbereiten. In auffälliger Weise zeigt sich, dass in populären Kontexten Musikgeschichte weitgehend als Musikergeschichte aufgefasst wird und biographische Themen deutlich im Vordergrund stehen. Ungeachtet dessen, dass populäre Biographien dem Verdacht unterliegen, anekdotisch, konventionell, unrealistisch und unwissenschaftlich zu sein, beziehen viele Menschen ihr Wissen über die Vergangenheit – auch über Persönlichkeiten der Vergangenheit – aus eben diesen populären Medien und Genres (vgl. Berger 2009, S. 17). Populäre Medien und Genres haben eine hohe Prägestärke und verfügen durch ihre mediale Verbreitung über ein hohes Potential, kollektive Geschichtsbilder zu erzeugen und zu verbreiten. Darin liegt auch ihre gesellschaftliche Relevanz begründet.

Die jeweiligen Inhalte, auch Komponisten und ihre Werke, gehen durch unterschiedliche Formen des Zugriffs und der Erzählstrategien in das Feld populärer Kultur ein. In diesem Sinn eignet sich populäre Kultur das Historische an – und mit kanonisierten Komponisten der Vergangenheit auch das so genannte Hochkulturelle (vgl. Uka 2003, bes. S. 240f.). Darin wird ein sich veränderndes Verhältnis zwischen den kulturellen Feldern „Hochkultur“ und „populäre Kultur“ deutlich, auf das ich im Folgenden am Beispiel einer Episode der US-amerikanischen Fernsehserie *The Simpsons* näher eingehen werde.

Im Februar 2004 wurde zum ersten Mal die Episode *Margical History Tour* aus der Fernsehserie *Die Simpsons* ausgestrahlt.¹ Die Deutschland-Premiere dieser Episode folgte unter dem Titel *Geschichtsstunde mit Marge* ein Dreivierteljahr später, im November 2004.

Bereits mit dem Titel beginnt das für die Serie charakteristische Spiel mit intertextuellen Bezügen, das vor imaginierten Grenzen kultureller Felder wie beispielsweise denen zwischen Hochkultur und populärer Kultur nicht halt macht.

¹ *Margical History tour (Geschichtsstunde mit Marge)*, Staffel 15, Episode 11; Erstaussstrahlung USA: 8.2.2004; Deutsche Erstaussstrahlung: 27.11.2004; Drehbuch: Brian Kelley; Regie: Mike B. Anderson. Im folgenden zitiert nach DVD: *Die Simpsons. Die komplette Season 15 (CD 2)*, Twentieth Century Fox 2012, DVD 2886608.

Der Titel *Margical History Tour* spielt auf den Beatles-Film *Magical Mystery Tour* an. Mit diesem Film, in dem sich die Beatles auf eine Busreise begeben und sich mit skurrilem Humor über Gewohnheiten der Briten – aber auch über sich selbst – amüsieren, landete die Band 1967 zunächst einen Misserfolg. Der im selben Jahr erschienene Soundtrack dagegen, der auch den titelgebenden Song enthält, war von Anfang an erfolgreich.

In der Rahmenhandlung der Folge *Margical History Tour* wird erzählt, dass die Kinder für die Schule Aufsätze über historische Persönlichkeiten verfassen müssen. Da die Bibliothek in ein Multimedia-Lernzentrum umgewandelt wurde und keine Bücher mehr vorhanden sind, erzählt Marge den Kindern ihre eigene Version von Geschichte. So berichtet sie in den beiden ersten Episoden ihrer Geschichtsstunde über das Leben von Heinrich VIII. und von den Abenteuern der Forscher Meriwether Lewis und William Clark, die Anfang des 19. Jahrhunderts die erste amerikanische Überlandexpedition zur Pazifikküste unternommen haben.

Bart, der als dritter in den Genuss von Marges Geschichtsstunde kommt, hält Persönlichkeiten der Vergangenheit für absolute Langweiler. Sein Vorschlag, ein Referat über den „bogyman“² zu halten, wird von Marge als unsinnig abgelehnt. Für sie ist Geschichte ein einziger Vergnügungspark – es scheint alles nur eine Frage der Perspektive zu sein. Zielsicher sucht sie für Bart Mozart aus: „Langweiler?“, fragt sie. „Gibt es was Langweiliges an ’nem abgefahrenen Rocker, der schnell gelebt hat und jung gestorben ist?“ (*Geschichtsstunde mit Marge*, 12’38–12’42).

Auch dies kann als Anspielung gelesen werden: 1997 kam ein Film über James Dean heraus: *James Dean: Race with Destiny*, im Untertitel „*Live Fast – Die Young*“: Auch von James Dean wird also die Geschichte vom abgefahrenen Rocker erzählt, der schnell gelebt hat und jung gestorben ist. *Race with Destiny* handelt vom Leben und vom frühen Unfalltod des Filmschauspielers. Damit stellt die *Simpsons*-Folge unter dem Stichwort „früher Tod“ nicht nur einen weiteren Bezug zwischen Mozart und populärkulturellen Kontexten her, sondern eröffnet ein Spiel mit impliziten Analogiesetzungen zwischen Hochkultur und populärer Kultur, das die gesamte Mozart-Episode durchzieht.

Dem Motto „live fast – die young“ folgend erzählt Marge in ihrer Geschichtsstunde in nur wenigen Minuten die prototypische Geschichte eines Stars, der früh erfolgreich ist, mit Preisen ausgezeichnet wird, nach Misserfolgen Drogen (bzw. Alkohol) konsumiert und schließlich viel zu früh stirbt. Marges Erzählung schließt übrigens mit dem Stoßseufzer: „Und so war das Leben von Mozart. Zum Glück ist er jung gestorben! Ich muss jetzt das Essen aufsetzen“ (*Geschichtsstunde mit Marge*, 19’51–19’54).

Die Hauptrollen in Marges Geschichtsdarstellung übernehmen die Mitglieder der Simpson-Familie: Bart Simpson, als Serienfigur nie um einen Streich oder eine Frechheit verlegen, verkörpert erwartungsgemäß das unangepasste Genie Mozart. Seine fleißige, strebsame und strengen moralischen Grundsätzen verpflichtete jüngere Schwester Lisa wird in der Mozart-Episode zu Salieri, familiär abgekürzt als Sally. Und Homer und Marge übernehmen die Rolle von Mozarts Eltern.

In nur wenigen Film-Minuten spielt die Simpsons-Familie eine ganze Reihe der zentralen Narrative populärer Mozart-Biographik durch. Thema ist neben anderem „Mozart, das Wunderkind“, einer der verbreitetsten Topoi der Mozart-Biographik.

² Entspricht im Deutschen dem Butzemann.

Bei den *Simpsons* wird das Thema Wunderkind in einer Sequenz behandelt, in der Leopold Mozart seinen Sohn vor adligem Publikum auftreten lässt. Auf Zuruf aus dem Publikum spielt Wolfgang Amadeus, der selbstverständlich nur Mozart genannt wird, den Beginn des 3. Satzes der Klaviersonate KV 331, den berühmten *Türkischen Marsch* – neben der *Kleinen Nachtmusik* wohl eine der populärsten Mozart-Kompositionen. Dabei überrascht er das Publikum mit Kunststückchen, indem er nicht nur mit den Händen spielt, sondern den Flügel auch mit den Zähnen, den Pobacken oder einer Geige bearbeitet.

In dieser kurzen Filmsequenz sind zahlreiche Bezüge auf die Popkultur nicht zu übersehen: Wie bei einem Rock- oder Popkonzert begrüßt Mozart bei seinem Auftritt seine Fans und heizt die Stimmung an. Das Publikum steht und bewegt sich tanzend zur Musik, ein Herr aus dem Publikum mit einer brennenden Kerze in der Hand ruft dem Star auf der Bühne seinen Musikwunsch zu. Frauen kreischen vor Begeisterung und werfen ihre Unterwäsche auf die Bühne. Die Konzertsituation eines klassischen Konzerts wird transformiert in ein „Rock-Konzert“ des 18. Jahrhunderts, ausgestattet mit einigen historischen Kostüm- und Dekorationsdetails. Durch die Analogiesetzung von klassischem Konzert und Rock-Konzert wird kulturell Distantes miteinander verschmolzen.

Im Anschluss an das Konzert rügt Leopold seinen Sohn, weil er vergessen hat, für die Fanartikel zu werben (*Geschichtsstunde mit Marge*, 13'42–13'45). Dabei hält er ein T-Shirt mit dem Aufdruck „Bat out of Salzburg“ hoch. Der Schnitt des T-Shirts, besonders Kragen und Ärmel, erinnert an den Kleidungsstil des 18. Jahrhunderts und entspricht in Details den Kleidungsstücken, die die Figuren in der Mozart-Episode der *Simpsons* tragen. Inhaltlich spielt die kleine Szene auf das Narrativ der Mozart-Biographik an, dass Leopold seinen Sohn nicht nur musikalisch unterrichtet, sondern auch als Manager geschickt vermarktet habe.

Als Fanartikel stellt das T-Shirt ein Beispiel für die zahlreichen Merchandising-Produkte dar, die mit Mozarts Namen gezielt kommerzielle Erfolge erzielen sollen, wie zum Beispiel auch modische T-Shirts mit Aufdrucken wie „I love Mozart“ oder „I love Salzburg“.

Der Aufdruck auf dem T-Shirt „Bat out of Salzburg“ kann auch als Anspielung auf ein Detail aus Mozarts Biographie verstanden werden. In einem Brief an den Vater vom 13. Juni 1781 berichtet Mozart von dem berühmten Fußtritt des Grafen Arco, der in vielen populären Mozart-Darstellungen das Ende von Mozarts Salzburger Zeit markiert. 1772 hatte Graf Colloredo Mozart offiziell zum besoldeten Konzertmeister in Salzburg ernannt. Mozarts Wünsche über Freistellungen vom Dienst für Konzertreisen führten jedoch zu Unstimmigkeiten zwischen Mozart und Colloredo und schließlich zum Bruch. In dem erwähnten Brief schreibt Mozart:

„Nu – wenn man mich nicht haben will, es ist Ja mein Wunsch; – anstatt daß graf Arco meine bittschrift angenommen, oder mir audienz verschafet, oder gerathen hätte selbe nachzuschicken, oder mir zugeredet hätte die sache noch so zu lassen, und besser zu überlegen, afin, – was er gewollt hätte – Nein – da schmeist er mich zur thüre hinaus, und giebt mir einen tritt im hintern.“ (Mozart an seinen Vater, 13. Juni 1781; zit. nach Konrad 2005, S. 129)

Mozart wurde mit einem Fußtritt aus dem Amt entlassen, so die populärkulturelle Lesart – oder eben aus seiner Salzburger Anstellung hinausgeworfen – „Bat out of Salzburg“.

Der Aufdruck „Bat out of Salzburg“ hat einen weiteren Bezug: 1977 erschien ein neues Album des amerikanischen Rocksängers Meat Loaf, das sich nach anfänglichen Verkaufs-Schwierigkeiten zu einem Kultalbum der 1970er Jahre entwickelte. Dieses Album trägt den Titel *Bat Out of Hell*. Dass in einer Serie wie den *Simpsons*, die für ihr virtuosos Spiel mit intertextuellen Bezügen bekannt ist, der Bezug zwischen der Hölle und der von Mozart schließlich so verhassten Stadt Salzburg ein Zufall sein soll, ist schlechterdings nicht vorstellbar.

Die Personenkonstellation der *Simpsons*-Episode nimmt die ebenfalls in populären Darstellungen vielfach verbreitete Rivalität zwischen Mozart und Salieri auf, die insbesondere durch Miloš Formans überaus erfolgreichen Kinofilm *Amadeus* von 1984 hohe Popularität erreicht hat. Sally, also Salieri, versucht in der Episode mehrfach, als Künstler anerkannt zu werden und schmiedet schließlich Intrigen, um Mozart zu schaden. Dabei spielt der Film in doppelter Perspektive mit biographischen Elementen: die Geschwisterkonstellation der Episodenfiguren Bart und Lisa wird in der Episode aufgenommen als Geschwisterkonstellation von Wolfgang Amadeus und seiner Schwester Nannerl. Diese Beziehung deutet sich u. a. an in einer kurzen Sequenz, in der die Jackson Five auftreten. Leopold weist Sally darauf hin, sie möge doch mit den anderen untalentierten Kindern der Familie, mit Randy, Tito und Jermaine, spielen (*Geschichtsstunde mit Marge*, 13'52–14'03) – gemeint ist hier Wolfgang Amadeus ebenso wie Michael Jackson. Damit setzt er sie als minder begabte Schwester zurück, die die Kreise des geniehaften Bruders nicht stören soll.

Besonders in der Personenkonstellation der Rivalen Mozart und Salieri werden in der Folge weitere intertextuelle Bezüge entfaltet, nämlich zu dem bereits erwähnten Kinofilm *Amadeus*. In einigen Filmsequenzen scheint die *Simpsons*-Episode unmittelbar auf Filmszenen aus *Amadeus* Bezug zu nehmen, beispielsweise in einer Szene, in der Mozart eine seiner Opern dirigiert.

In nur wenigen Minuten entfaltet die *Simpsons*-Episode ein Geflecht von Bezügen: Sie verweist auf *Magical Mystery Tour* von den Beatles, auf einen James Dean-Film mit dem Untertitel *Live Fast, Die Young*, auf Meat Loafs *Bat Out of Hell* und auf The Jackson Five. Der Aufführungsrahmen bei Leopolds Präsentation des Wunderkindes verweist ebenso auf kulturelle Praktiken der Rock- und Popmusik wie der Verkauf von Fan-Artikeln. Im Hinblick auf die Mozart-Biographik sind ebenfalls mehrere der zentralen Narrative verarbeitet: das Wunderkind, die Geschwisterkonstellation Wolfgang – Nannerl, die Rivalität Mozart – Salieri, der berühmte Fußtritt bei Mozarts Abschied aus Salzburg, die Vermarktung Mozarts durch seinen Vater und der frühe Tod.

Durch die Referenzen auf unterschiedliche kulturelle Felder werden verschiedene Rezeptionsangebote eröffnet, die im Rezeptionsprozess nicht alle wahrgenommen werden müssen, vielleicht auch gar nicht ad hoc entschlüsselt werden können. Für die theoretischen Überlegungen zur Verfasstheit populärer Kultur ist dieser polyseme Charakter entscheidend, weil er die Voraussetzung für eine „spezifische kulturelle Praktik“, die der Unterhaltung, darstellt. Einflussreiche theoretische Überlegungen hat in diesem Kontext Hans-Otto Hügel unternommen. Unterhaltung ist für ihn weder ein Attribut der Rezeption oder der Produktion noch eine Eigenschaft des jeweiligen Gegenstandes. Unterhaltung ist Hügel zufolge als kommunikativer Prozess zu verstehen, der an ästhetische Wahrnehmung gebunden ist (Hügel 1993, S. 121f.). Als eine „spezi-

fische kulturelle Praxis“ (Hügel 2007, S. 48) lässt sich Unterhaltung deutlich unterscheiden von anderen Umgangsweisen mit kulturellen Gegenständen. Zerstreung beispielsweise diene lediglich dazu, tote Zeit zu überbrücken; Kunst erfordere Unbedingtheit und verlange dem Rezipienten auch Anstrengung ab (vgl. Hügel 2007, S. 23). Das Ziel von Unterhaltung bestehe in erster Linie nicht in „richtigem“ Verstehen, sondern in der Teilhabe am Unterhaltungsgegenstand. Diese erfordere ebenfalls ein aktives Rezeptionsverhalten, das jedoch unterschiedliche Grade von Konzentration und Interesse ermögliche (vgl. Hügel 2007, S. 23f.).

Diese unterschiedlichen Grade von Konzentration und Interesse sind Hügel zufolge auf einen polysemen Charakter populärkultureller Texte zurückzuführen. Entgegen verbreiteter Vorbehalte, dass populärkulturelle Texte eindimensional seien, beschreibt er sie als funktional und ästhetisch zweideutig. Die funktionale Zweideutigkeit begründet Hügel mit einem ambivalenten Wirklichkeitsverhältnis. Im Unterhaltungsprozess werden Bedeutungen produziert. Es bleibt zunächst jedoch offen, in welchem Rahmen diese Bedeutungen später eine Rolle spielen können. Der Unterhaltungsprozess ist also dadurch charakterisiert, dass „unklar bleibt, ob und inwiefern das Artefakt für bestimmte Zwecke nutzbar gemacht werden kann“ (Hügel 2007, S. 48). Diese funktionale Unklarheit basiert auf einer diskursiven Mehrdeutigkeit und lässt keine konkreten Zielformulierungen zu. Auf die *Simpsons* bezogen bedeutet dies, dass es weder absehbar noch von zentraler Bedeutung ist, ob die in der Mozart-Episode entfalteten Inhalte biographisches Wissen vermitteln, das für den Rezipienten zu einem späteren Zeitpunkt als Wissen von Nutzen sein kann oder einen kommunikativen Gebrauchswert entfaltet.

Auf die ästhetische Dimension von Unterhaltung verweist Hügel zufolge die Strukturierung der sinnlichen Wahrnehmung durch Formensprache (vgl. Hügel 2007, S. 49), hier die Gestaltung als Cartoon.

Im Hinblick auf die Rezeptionsangebote verfügen populärkulturelle Texte über eine grundlegende Offenheit. Die „Auswahl-Ästhetik“ (Hügel 2007, S. 32) von Unterhaltung ermöglicht es dem Rezipienten, einzelne Aspekte des Dargebotenen herauszugreifen, ohne dass der Unterhaltungswert durch ein bestimmtes Rezeptionsverhalten beeinträchtigt würde (vgl. Hügel 1993, S. 129).

„Wird populäre Kultur als unterhaltende Kultur verstanden, erlaubt das, sie als eigenständiges System und trotzdem im Zusammenhang mit der Gesamtkultur zu begreifen, wenn Unterhaltung nicht jede Art von Amüsement ist, sondern als Teilhabe an sowohl ästhetisch zweideutig produzierten als auch zweideutig rezipierten, medial vermittelten (genauer: in durch technische Speicher- und Verbreitungsmedien vermittelten) Ereignissen und Artefakte aufgefasst wird. Unterhaltung in diesem Sinn ist eine von anderen sozialen und kulturellen Zwecken (etwa Belehrung und Information) geschiedene, selbständige Institution und Funktion und verleiht als Zentralbegriff der Populären Kultur dieser selbst institutionelle Selbständigkeit.“ (Hügel 2007, S. 90, Hervorhebung im Original)

Die Offenheit populärkultureller Texte eröffnet dem Rezipienten Wahlmöglichkeiten durch ein vielfältiges Angebot an semiotischem Material. Plurale Deutungsmöglichkeiten lassen dem Rezipienten einen Spielraum, um aus dem vieldeutigen Spektrum eine Lesart auszuwählen. Dabei erreichen populärkulturelle Texte ein besonders großes Publikum, wenn sie ein hohes Maß an Polysemie aufweisen, das geeignet ist, um hete-

rogenen Rezipientengruppen Sinnformen anzubieten (vgl. Jurga 2002, S. 112). Damit können populärkulturelle Darstellungen anschlussfähig sein an unterschiedlichste Vorerfahrungen im Umgang mit Inhalten oder Medien, an Wertvorstellungen und Weltdeutungen, an kollektive Wissensbestände.

In der hohen Anschlussfähigkeit populärkultureller Texte liegt eine mögliche Begründung für ihre weite Verbreitung: Populäre Darstellungen bergen ein Potential, ein breites Publikum auf unterhaltende Weise mit Inhalten vertraut zu machen. Genau dieser Aspekt der Anschlussfähigkeit ist jedoch problematisch: Wenn sich in populären Darstellungen insbesondere Inhalte vermitteln lassen, die an bereits Bekanntes anknüpfen, scheint es schwieriger zu sein, einem breiteren Publikum neue Inhalte zur Rezeption anzubieten. Dies betrifft auch die Anschlussfähigkeit an musikalische Vorerfahrungen und damit die Werkauswahl: Die Musik, die in der *Simpsons*-Episode eingesetzt wird, umfasst Kompositionen, die zu Mozarts bekanntesten zählen: Das berühmte *alla turca* aus der Klaviersonate KV 331, *Eine kleine Nachtmusik* und ein Ausschnitt aus dem *Requiem*.

Die *Kleine Nachtmusik* wird in eine Bühnenaufführung eingebunden (*Geschichtsstunde mit Marge*, 16'07–16'34): Gespielt wird unter Mozarts Dirigat seine neue Oper mit dem Titel *The musical fruit*, eine Anspielung auf die englische Übersetzung des Titels der *Zauberflöte*: *The magic flute*. Nicht ganz so offenkundig ist der Bezug auf ein amerikanisches Kinderlied *Beans Beans, the Musical Fruit* oder in Textvarianten auch *Beans, Beans, the Magical Fruit* oder *Beans, Beans, the Miracle Fruit*. Dieses Lied handelt von Bohnen und von der Tatsache, dass sie Blähungen verursachen, was auf der Bühne szenisch angedeutet wird. Auch hier ist eine Lesart möglich, die das Lied über die Folgen des Genusses von Bohnen in Beziehung setzt zu Mozarts derber und fäkal-sprachlicher Ausdrucksweise.

Bei der Opernaufführung wird auf das Thema der *Kleinen Nachtmusik* der Text des Kinderliedes gesungen, während auf der Bühne andeutungsweise Versatzstücke der *Zauberflöte* – zum Beispiel die drei Damen – zu erkennen sind. Die Aufführung von *The magical fruit* gerät zu einem grandiosen Misserfolg, weil Sally dem Kaiser Wein mit Schlafmittel serviert hat. Als der Kaiser daraufhin während der Aufführung laut schnarchend einschläft, fühlt sich das gesamte Publikum verpflichtet, ebenfalls in den Schlaf zu fallen. Dieser Flop führt zu Mozarts Alkoholkonsum – zu Krankheit und Tod. So viel am Rande zum Narrativ der Rivalität Mozart – Salieri.

Der Aspekt der Anschlussfähigkeit an bereits Bekanntes mag begründen, warum insbesondere Musikwissenschaftler, die auf der Grundlage methodisch reflektierter Forschung mit der Erzeugung von Wissen und differenzierten Deutungen befasst sind, von einem gewissen Unbehagen gegenüber populären Darstellungen geplagt wurden und werden. Anlässlich des 200. Todestages von Wolfgang Amadeus Mozart fand in Salzburg 1991 ein internationaler musikwissenschaftlicher Kongress statt, auf dem im Rahmen eines Roundtable die Frage diskutiert wurde, ob – und falls ja, auf welche Weise – differenzierte Forschungsergebnisse kollektive Vorstellungen über Mozart prägten. Der Befund war für die Wissenschaftler niederschmetternd:

„Die Situation ist paradox. Wissenschaftler bemühen sich darum, den Geheimnissen der Biographie Mozarts auf die Spur zu kommen und sein Werk so zu analysieren, zu deuten und zu erklären, dass ein immer differenzierteres Mozartbild und Mozartverständnis die Folge sein müsste. Aber das Gegenteil scheint einzutreten: Die Differenzierungsangebote werden nur von einigen wenigen angenommen, wahrgenommen,

von den so genannten Experten. Ansonsten überwuchert Legendenbildung die Forschungsergebnisse.“ (Rösing 1993, S. 433)

Die im Roundtable angesprochene Diskrepanz zwischen dem Stand der wissenschaftlichen Forschung und dem in der Öffentlichkeit verbreiteten populären Mozart-Bild zeigt deutlich, dass mit dem akademischen Forschungskontext einerseits und dem öffentlichen Interesse andererseits zwei unterschiedliche Diskursmodi vorliegen, die nicht nur die Darstellungsformen sondern auch die Inhalte beeinflussen – im Roundtable als Forschungsergebnisse auf der einen, Legendenbildung auf der anderen Seite angesprochen.

Im Befund des Roundtable deutet sich eine gewisse „Innovationsverweigerung“ populärer Wissenskulturen an: Bekanntes und Vertrautes wird in populären Wissenskontexten zirkuliert, obwohl die Inhalte durch neue Forschungsergebnisse bereits widerlegt wurden.

Die negativ konnotierte Formulierung, dass Legendenbildung die Forschungsergebnisse „überwuchere“, deutet auf eine Perspektive hin, die einen Zusammenhang zwischen Resultaten der akademischen Forschung und populärkulturellen Repräsentationen annimmt. Die Vorstellung, dass populäre Darstellungen der Verbreitung fachwissenschaftlicher Erkenntnisse dienen und sich aus diesem Grund auch auf den Forschungsstand beziehen müssen, trifft jedoch offensichtlich nicht (zwangsläufig) zu.

Nach Marges Schnelldurchgang durch Mozarts Leben mündet die Episode wieder in der Rahmenhandlung. In den abschließenden Dialogen wird die Referenz auf Miloš Formans *Amadeus*-Film ausdrücklich angesprochen: Lisa beklagt sich bei ihrer Mutter darüber, dass deren Mozart-Darstellung doch sehr an den Film *Amadeus* erinnere, von dem jeder wisse, dass er historisch ungenau sei (*Geschichtsstunde mit Marge*, 19'54–19'58). Historische Genauigkeit auf der Grundlage methodisch-reflektierter Forschung gehört zum Metier der Geschichtswissenschaften. Damit verweist die *Simpsons*-Episode neben den bereits erwähnten Bezügen auf ein weiteres kulturelles Feld, auf eine andere Wissenskultur nämlich, die sich hinsichtlich der Erzeugung, der Darstellung und der Verbreitung von Wissen von der populären Darstellungen unterscheidet.

Mit dem Hinweis auf eine andere populäre Mozart-Darstellung, die weite Verbreitung gefunden hat, Formans Film *Amadeus*, reflektiert populäre Kultur ihre eigene Geschichte und schafft damit ein Bewusstsein ihrer eigenen Geschichte. Genau wie die so genannte Hochkultur stiftet auch populäre Kultur eine Tradition. Sie erzeugt ihre eigenen Narrative, die nicht selten abweichen von differenzierten Forschungsergebnissen. Es sind nicht aktuelle Forschungsergebnisse, die den Referenzpunkt für populärkulturelle Interpretationsleistungen darstellen, sondern bereits verfestigte kollektive Vorstellungen mit hohem symbolischem Gehalt. Darin wird deutlich, dass populäre Wissenskulturen über eigene Produktions- und Rezeptions-Bedingungen und -Strukturen verfügen.

Ein weiteres Beispiel soll dies verdeutlichen: das Narrativ von Mozarts frühem Tod, das zu den bevorzugten Themen populärer Mozart-Darstellungen zählt.

Über die Ursache von Mozarts Tod wurden in den vergangenen 200 Jahren zahlreiche konfligierende Theorien entwickelt.³ Die einen waren davon überzeugt, dass Mozart mit Quecksilber, Arsen oder Blei vergiftet wurde, entwickelten entsprechende Mordtheorien und diskutierten damit verbunden potentielle Täter. Andere Theorien glaubten, dass Mozart an einer Krankheit oder an einem medizinischen Behandlungsfehler gestorben ist. In diesem Kontext wird in der populären Mozart-Literatur auch die Frage diskutiert, ob der Aderlass, den Mozarts Arzt kurz vor dessen Tod vorgenommen hat, sachkundig ausgeführt wurde oder ob eine fehlerhafte Behandlung Mozarts frühen Tod herbeigeführt habe.

Diese Überlegungen trieb Christoph Pola 1981, in einem Jahr, das „arm an festlichen Höhepunkten“ war, in einem Beitrag für das Satiremagazin *Titanic* auf die Spitze und versprach „eine sehr melodramatische Enthüllung“ (Pola 1981). Unter dem Titel *Der fünfte Dezember. Was an diesem Tag wirklich geschah* beschrieb er ein Ereignis, das trotz des konstatierten Mangels an Jubiläums-Anlässen eben doch eines Gedenkens bedürfte: „Die einhundertneunzigste Wiederkehr eines der verabscheuungswürdigsten Verbrechen: der Ermordung des Wiener Tonsetzers Wolfgang Amadeus Mozart am 5. Dezember 1791“ (Pola 1981, S. 40).

Pola zufolge hatte nahezu jeder, der in Mozarts letzten Lebensjahren Kontakt zu dem Komponisten hatte, ein Mordmotiv: Salieri, so Pola, wollte seinen Rivalen mit Quecksilber vergiften und damit den Weg für seine eigene Karriere frei machen. Der Hausarzt Dr. Closset, Pola zufolge ein Scharlatan, bereitete den finalen Aderlass vor. Mozarts Schüler Süßmayr wünschte sich den Tod seines Lehrers, um dessen letzte noch nicht signierte Werke mit seinem eigenen Namen unterzeichnen zu können. In diesem Punkt kollidierten Süßmayrs Interessen mit denen des Grafen von Walsegg, der seinerseits das *Requiem* unter seinem Namen veröffentlichen wollte. Die Freimaurerloge „Zur Wohltätigkeit“, der auch Baron van Swieten angehört, nimmt es Mozart übel, dass er in der *Zauberflöte* Geheimnisse ihrer Loge verraten habe, beispielsweise einen Teil der Satzung und die Aufnahmebedingungen. Schikaneder ist hasserfüllt, weil Mozarts wundervolle *Zauberflöten*-Musik die Dürftigkeit seines eigenen Librettos deutlich hervortreten ließ. Und nicht zuletzt hat in Polas Grotteske auch Konstanze ein Mordmotiv: Sie hat ihren neusten Kurschatten dazu aufgestachelte, ihren Ehemann aus dem Weg zu räumen (vgl. Pola 1981, S. 41f.). Obwohl also Pola zufolge gleich eine ganze Reihe von Personen aus Mozarts Umfeld Grund genug gehabt hätten, ihn zu ermorden, gelang es niemandem, die geplante Tat auszuführen: Als sich alle gleichzeitig in Mozarts Zimmer drängten, um ihre Mordpläne umzusetzen, stolpterten sie übereinander. Angesichts dieses erbärmlichen Schauspiels hat sich Mozart tot gelacht. – Eine neue Theorie über seinen Tod, die „die traditionelle Mozartliteratur bisher um keinen Preis der Welt zugegeben hat“ (Pola 1981, S. 42).

Ähnlich wie Lisa in der Rahmenhandlung der *Simpsons*-Episode formuliert auch Pola die Distanz seiner satirischen Überlegungen über Mozarts Todesumstände zum offiziellen, wissenschaftlich fundierten Mozart-Wissen. Sein Spiel mit Elementen des populären Mozart-Bildes greift mit der Theorie, dass Mozart an einem Lachkrampf gestorben sei, ein weiteres zentrales Element des öffentlichen Mozart-Bildes auf: seinen Humor.

Das Thema „Mozarts früher Tod“ findet sich in nahezu jeder populären Mozart-Darstellung. Auch kaum ein Mozart-Film lässt sich dieses Thema entgehen, fast immer

³ Vgl. dazu bspw. Bär 1966; Franken 1989; Ludewig 1991; Ludewig 2005, bes. S. 368f.

musikalisch untermalt mit Ausschnitten aus dem *Requiem*. Einer der ersten Mozartfilme, ein französischer Kurzfilm aus dem Jahr 1909, trug sogar den Titel *La mort de Mozart*. Darin beginnt Mozart, bereits geschwächt und krank, die Komposition seines *Requiem*s. Während der Arbeit daran ziehen Szenen aus seinen großen Opern an ihm vorbei. Nachdem er das *Requiem* beendet hat (beendet!!), tragen seine Freunde es ihm am Sterbebett vor (vgl. Krenn 2005, bes. S. 23).

Weit weniger ernsthaft geht es erwartungsgemäß bei den *Simpsons* zu: Eine kurze Sequenz zeigt Mozart im Sterbebett. Der herbeigerufene Arzt Dr. Closset⁴ führt einen überdimensionierten Aderlass durch, indem er Mozarts Gesicht dicht mit Blutegeln übersät. Mozart schmeichelt Sally auf dem Sterbebett, dass er immer gewusst habe, dass ihre Musik von der Nachwelt als die bessere beurteilt werden würde. Noch bevor Sally sich über diese Offenbarung wirklich freuen kann, triumphiert Mozart: „Aber da ich nun so jung sterben werde, werde ich ewig bewundert“ (*Geschichtsstunde mit Marge*, 18'34–18'38). Das Motto „live fast – die young“, das Marge ihrer Mozart-Darstellung vorausgeschickt hat, wird in der Sterbeszene noch einmal explizit angesprochen und um einen weiteren Aspekt ergänzt: früher Tod – großer Ruhm. Besonders in populärkulturellen Kontexten scheint ein früher Tod angesichts der Lebensleistung eines Künstlers als besonders unpassend empfunden zu werden. Das als viel zu früh interpretierte Ableben eines Stars wird als Diskrepanz zu seiner künstlerischen Leistung aufgefasst und fordert geradewegs dazu heraus, nach der „wahren“ Todesursache zu suchen.

Marge erinnert sich am Sterbebett an die Wunderkind-Zeit: „Ich werde nie vergessen, wie ich dir als Baby die Schlaflieder vorgesungen habe, die du komponiert hast“ (*Geschichtsstunde mit Marge*, 18'10–18'15). Musikalisch wird die Szene wie auch in anderen Mozart-Filmen mit Ausschnitten aus dem *Requiem* unterlegt.

Unmittelbar nach Mozarts Tod bietet Leopold, der geschäftstüchtige Manager, getreu nach dem Motto „death sells!“ auf der Straße Totenmasken zum Verkauf an: „Kauft echte Totenmasken, frisch von der Leiche!“, ist sein Slogan (*Geschichtsstunde mit Marge*, 18'54–18'56).

Die Ablehnung „offiziellen“, also wissenschaftlich fundierten Wissens in populärkulturellen Kontexten, wie sie auf dem Roundtable in Bezug auf Mozart beklagt wurde, ist auch charakteristisch in Bezug auf Stars der Popmusik. In einer Studie über Konsequenzen des frühen Todes von Popmusikern für die Starfigur haben Felix Reisel und Jörg-Uwe Nieland dargestellt, dass Fans in auffälliger Weise skeptisch gegenüber offiziellem Wissen sind. Ihr Fantum, das mit einer selbst empfundenen Nähe zum Star verknüpft ist, begründet sowohl den Anspruch auf Deutungshoheit als auch das Selbstverständnis, einer Rezeptionseleite anzugehören (vgl. Reisel & Nieland 2009, S. 110). John Fiske (1999) hat am Beispiel des Todes von Elvis ausführlich Widersprüche zwischen offiziellem und populärem Wissen diskutiert. Ein Autopsiebericht liefert eine wissenschaftlich fundierte Erklärung für Elvis' Tod: Die Einnahme von Medikamenten in Verbindung mit Alkohol hat zum Herzstillstand geführt. Trotzdem kursieren in Fankreisen verschiedene Versionen über den Tod von Elvis, die im Widerspruch zur offiziellen Interpretation stehen: Elvis habe Selbstmord begangen, um die Kontrolle über seinen Körper wiederzugewinnen, er sei ermordet worden (durch ei-

⁴ In seinen letzten Lebensjahren wurde Mozart von Dr. Thomas Franz Closset behandelt. Bei den *Simpsons* begrüßen Mozart und Sally den Arzt als Dr. Nick. Thomas Franz und Nikolaus Closset waren Brüder; beide waren als Ärzte tätig. Dieser Umstand hat in der Literatur zu Verwechslungen geführt. Vgl. z. B. Fastl 2005.

nen Karatehieb), er habe seinen Tod vorgetäuscht, um seinem Leben als Superstar zu entfliehen und als gewöhnlicher Bürger in Südamerika weiterzuleben. Zu Grabe getragen worden sei statt Elvis ein Look-Alike-Fan oder eine Wachsfigur (vgl. Fiske 1999, bes. S. 347–356).

Dass derart unterschiedliche Vorstellungen über den Tod bzw. das Weiterleben von Elvis nebeneinander existieren können, führt Fiske darauf zurück, dass gesellschaftlich relevantes Wissen nicht in einer Sammlung von belegbaren Fakten besteht, sondern gesellschaftlich formatiert ist und geglaubt werden muss, um als „gelebtes“ Wissen von Bedeutung zu sein (vgl. Fiske 1999, S. 343f.). Dies trifft auf ähnliche Weise auch auf populäres Mozart-Wissen zu, wie es Christoph Pola oder auch die *Simpsons*-Episode satirisch zuspitzen.

Die *Simpsons*-Episode bezieht sich auf eine historische Persönlichkeit. Die Referenzpunkte der Mozart-Darstellung liegen jedoch nicht in Form von Quellenmaterial in der Vergangenheit, sondern in der Gegenwart. Nicht der aktuelle Forschungsstand bildet den inhaltlichen Bezugspunkt für die Mozart-Episode in den *Simpsons*, sondern eine populäre Filmversion seines Lebens, die eine hohe Verbreitung und damit eine weite Prägekraft aufweist. Den Bezugspunkt für populärkulturelle Vergangenheitsrepräsentationen bilden kollektive Vorstellungen und Überzeugungen, die in Deutungs- und Zuschreibungsprozessen zu einem Wissen geführt haben, das für eine bestimmte Gruppe konsensfähig ist.

Wie kaum ein anderer Komponist ist Mozart spezifisch in die Diskurse unterschiedlicher kultureller Felder eingebunden, beispielsweise in die diskursiven Felder von Hochkultur, populärer Kultur oder Alltagskultur – und vermutlich noch einige weitere.

In den unterschiedlichen kulturellen Feldern können neben eine Vermittlung historischen Wissens andere Ziele und Funktionen treten, die Wissensvermittlung nicht nur flankieren, um Geschichte zu einem Vergnügungspark zu machen, wie Marge Simpson es formuliert. Funktionen wie beispielsweise Unterhaltung können in den Vordergrund treten und zum charakteristischen Merkmal populärkultureller Geschichtsdarstellungen werden. Diese folgen ihren eigenen Produktions- und Rezeptionsbedingungen, indem sie an durch gesellschaftliche Interpretation verdichtete Versionen von Vergangenheit anknüpfen und ihre eigene Geschichte schreiben.

Literatur

- Andreae, Clemens-August (1990). Der Michael Jackson des 18. Jahrhunderts. Fiktive und reale Vermarktung. In P. Csobádi (Hrsg.), *Wolfgang Amadeus summa summarum. Das Phänomen Mozart: Leben, Werk, Wirkung* (S. 316–321). Wien: Neff.
- Bär, Carl (1966). *Mozart. Krankheit – Tod – Begräbnis*. Kassel, Basel u.a.: Bärenreiter.
- Berger, Doris (2009). *Projizierte Kunstgeschichte: Mythen und Images in den Filmbiografien über Jackson Pollock und Jean-Michel Basquiat*. Film. Bielefeld: transcript.
- Fastl, Christian (2005). Thomas Franz Closset. In G. Gruber & J. Brüggel (Hrsg.), *Das Mozart-Lexikon* (S. 149–150). Laaber: Laaber.
- Finscher, Ludwig (2007). Anmerkungen zum Mozart-Jahr 2006. *Acta mozartiana*, 54 (1), 3-8.
- Fiske, John (1999). Elvis. Body of Knowledge. Offizielle und populäre Formen des Wissens um Elvis Presley. In K. H. Hörning & R. Winter (Hrsg.), *Widerspenstige Kulturen. Cultural Studies als Herausforderung* (S. 339–378). Frankfurt: Suhrkamp.
- Franken, Franz H. (1989). *Die Krankheiten großer Komponisten*. Taschenbücher zur Musikwissenschaft: Bd. 105. Wilhelmshaven: Noetzel.
- Gratzer, Wolfgang (Hrsg.) (2008). *Herausforderung Mozart: Komponieren im Schatten kanonischer Musik*. Klang-Reden: Bd. 2. Freiburg: Rombach.
- Gruber, Gernot (1991). Mozart – Wirkung und Vermarktung (Rundgespräch). In P. Csobádi (Hrsg.), *Das Phänomen Mozart im 20. Jahrhundert. Wirkung, Verarbeitung und Vermarktung in Literatur, Bildender Kunst und in den Medien: gesammelte Vorträge des Salzburger Symposions 1990* (Wort und Musik 10, S. 695–702). Anif: Müller-Speiser.
- Hardtwig, Wolfgang & Schug, Alexander (Hrsg.) (2009). *History Sells! Angewandte Geschichte als Wissenschaft und Markt*. Stuttgart: Steiner.
- Hügel, Hans-Otto (1993). Zweideutigkeit der Unterhaltung: Eine Skizze ihrer Theorie. *montage/av. Zeitschrift für Theorie und Geschichte audiovisueller Kommunikation* (2), 119-141.
- Hügel, Hans-Otto (2007). *Lob des Mainstreams: Zu Begriff und Geschichte von Unterhaltung und populärer Kultur*. Köln: Halem.
- Jurga, Martin (2002). Textmerkmale und Rezeptionsoptionen von Fernsehserien – zur „Offenheit“ von fiktional-seriellen Texten. In L. Mikos & N. Neumann (Hrsg.), *Wechselbeziehungen. Medien – Wirklichkeit – Erfahrungen* (S. 111–133). Berlin: Vistas.
- Kelley, Brian (Autor) & Anderson, Mike B. (Regie) (Erstausstrahlung USA: 8. Februar 2004; Deutsche Erstausstrahlung: 27. November 2004). *Margical History tour (Geschichtsstunde mit Marge)*. Staffel 15, Episode 11.

- Konrad, Ulrich (Hrsg.) (2005). *Mozart. Briefe und Aufzeichnungen* (= Gesamtausgabe Bd. III, 1780-1786). Kassel: Bärenreiter.
- Korte, Barbara & Paletschek, Sylvia (Hrsg.) (2009). *History Goes Pop: Zur Repräsentation von Geschichte in populären Medien und Genres*. Historische Lebenswelten in populären Wissenskulturen/History in popular cultures: Bd. 1. Bielefeld: transcript.
- Krenn, Günter (2005). The portrait of a young man as an artist – (de)constructing Mozart. In G. Krenn (Hrsg.), *Mozart im Kino. Betrachtungen zur kinematografischen Karriere des Johannes Chrysostomus Wolfgangus Theophilus Mozart* (Edition Film + Text 8, S. 7–29). Wien: Filmarchiv Austria.
- Ludewig, Reinhard (1991). Zum derzeitigen Stand der Forschung über die Ursachen des Todes von Mozart, *Bericht über den Internationalen Mozart-Kongress, Salzburg 1991* (Mozart-Jahrbuch 1991 1, S. 132–144)
- Ludewig, Reinhard (2005). Krankheiten, Tod. In G. Gruber & J. Brüggel (Hrsg.), *Das Mozart-Lexikon* (S. 368–370). Laaber: Laaber.
- Pola, Christoph (1981). Der fünfte Dezember. Was an diesem Tag wirklich geschah. Eine sehr melodramatische Enthüllung. *Titanic* (12), 40-42.
- Reisel, Felix & Nieland, Jörg-Uwe (2009). Supernova – Konsequenzen des frühen Todes von Popmusikern für die Starfigur und den Prozess der Unterhaltung. In U. Göttlich (Hrsg.), *Die Zweideutigkeit der Unterhaltung. Zugangsweisen zur populären Kultur*. Köln: Halem.
- Rösing, Helmut (1993). Round Table: Mozart – Verpflichtung oder Bürde? (Leitung und Zusammenfassung). In I. Fuchs (Hrsg.), *Internationaler Musikwissenschaftlicher Kongress zum Mozartjahr 1991* (1, S. 433–441). Baden: Tutzing.
- Schmidt, Matthias (2011). Mozart gedenken. Erinnerung und Bild bei Helmut Lachenmann. In I. Rentsch (Hrsg.), *Dialoge und Resonanzen. Musikgeschichte zwischen den Kulturen* (S. 152–172). München: edition text + kritik.
- Uka, Walter (2003). Historie. In H.-O. Hügel (Hrsg.), *Handbuch Populäre Kultur. Begriffe, Theorien und Diskussionen* (S. 240–248). Stuttgart: Metzler.

Anne Niessen

Die Heterogenität von Erstklässlern aus Sicht der Lehrenden in dem Programm „Jedem Kind ein Instrument“

Mit dem musikpädagogischen Programm „Jedem Kind ein Instrument“ (JeKi) in Nordrhein-Westfalen war und ist die Intention verbunden, Grundschülerinnen und -schülern¹ das Erlernen eines Musikinstruments zu ermöglichen. In den Programmstandards ist festgeschrieben, dass sich die Aufmerksamkeit dabei besonders auf Kinder richtet, die „aus bildungsfernen oder finanzschwachen Familien“ stammen. Sie sollen „durch gezielte Ansprache und entsprechende Fördermöglichkeiten für eine Teilnahme“ gewonnen werden; aus diesem Grund befreit die Stiftung „Empfänger von staatlichen Transferleistungen“ von den Teilnahmegebühren und vermittelt bei Bedarf weitere Fördermöglichkeiten.² Damit bekennt sich die JeKi-Stiftung zum Prinzip der Verteilungsgerechtigkeit³: Angestrebt wird nicht eine formelle Gleichbehandlung aller, sondern eine besondere Unterstützung derjenigen Familien, deren Kinder sonst möglicherweise von der Teilnahme am Programm und damit von dieser Form der kulturellen Teilhabe⁴ ausgeschlossen wären. Dahinter steckt die Annahme, dass zusätzliche Förderung nötig ist, weil sich die Chancen von Grundschulern auf das Erlernen eines Musikinstruments unterschiedlich gestalten. Wie viele Familien diese besondere Unterstützung nutzen, zeigen quantitative Studien (u. a. Busch, Dücker & Kranefeld 2012); ergänzend scheint es aber lohnend, die subjektiven Theorien⁵ der JeKi-Lehrenden zu diesem Thema erforschen, weil die Lehrkräfte an der Schnittstelle zwischen dem Programm und den Kindern tätig sind und die Chancen der Schüler auf Teilnahme direkt beeinflussen können. Mit Hilfe qualitativer Daten lassen sich die Wahrnehmungen und Einstellungen der Lehrenden erschließen: Wie nehmen JeKi-Lehrende die Heterogenität ihrer Schüler im JeKi-1-Unterricht wahr? Welche Unterschiede beobachten sie, welche „Konzepte von Ungleichheit“ (Vogt 2009, S. 45) haben sie entwickelt, welche Zusammenhangsvermutungen stellen sie an? Haben ihre Einschätzungen Folgen für die Unterrichtsgestaltung, evtl. sogar für die weitere Teilnahme von Schülern am Programm?

¹ Zur einfacheren Lesbarkeit wird im Folgenden wenn möglich ein geschlechtsneutrale Form verwendet; ansonsten gilt die männliche grammatikalische Form für beide Geschlechter.

² Programmstandards des Programms „Jedem Kind ein Instrument“ (gültig ab Schuljahr 2011/2012): <http://www.jedemkind.de/programm/mediathek/programminformationen.php> (17.3.2013).

³ Der Begriff wird hier verstanden im Sinne der ersten der beiden „alltagsweltlichen Vorstellung[en] von Gerechtigkeit“ in der „post-PISA Diskussion“, die Stojanow anführt: „als Ausgleich primärsozialisatorischer Ungleichheiten“ (Stojanow 2007, S. 30). Jürgen Vogt verweist auf die Implikationen des Begriffs, die hier letztlich die Zielbestimmung des JeKi-Programms betreffen: „Wer also Verteilungsgerechtigkeit auch für den Musikunterricht einfordert, muss immer schon über ein Konzept von Ungleichheit und damit verbundener Ungerechtigkeit auf der Basis eines oder mehrerer konsensfähiger musikspezifischer Bildungsziele verfügen“ (Vogt 2009, S. 45). Zu Konstrukten wie Bildungs-, Verteilungs-, Teilhabe- und Anerkennungsgerechtigkeit, die hier nicht entfaltet werden können, vgl. u. a. Stojanov 2007 und Vogt 2013.

⁴ Zur Klärung dieses Begriffs vgl. Vogt 2013.

⁵ Im Sinne des „Forschungsprogramms Subjektive Theorien“ (Groeben et al. 1988; vgl. Niessen 2006).

1. Forschungsprojekt und -methoden

Das im Rahmen der JeKi-Begleitforschung an den Universitäten Münster und Bielefeld sowie an der Hochschule für Musik und Tanz Köln angesiedelte interdisziplinäre Verbundvorhaben GeiGe („Gelingensbedingungen individueller Förderung an Grundschulen im ersten JeKi-Jahr“) nimmt das Anliegen der individuellen Förderung von Schülern auf verschiedenen Ebenen in den Blick. Im Kölner Teilprojekt, das im Zentrum des vorliegenden Beitrags steht, wird mit Hilfe qualitativer Methoden erforscht, über welches Konstrukt individueller Förderung die beteiligten Grundschul- und Musikschullehrenden verfügen und wie es sich in der Teilnahme an JeKi konkretisiert. Zwölf Probanden wurden in narrativen, leitfadengestützten Interviews nach ihrem Verständnis von individueller Förderung im JeKi-Unterricht des ersten Schuljahres und nach ihren Erwartungen an und ersten Erfahrungen mit JeKi befragt. Die Studie folgt im Design wie auch in der Auswertung der Grounded-Theory-Methodologie in dem Verständnis, wie es Anselm Strauss und Juliet Corbin entfaltet haben (Strauss & Corbin 2003).

Im Laufe des Kodierprozesses kristallisierten sich mehrere große Themenbereiche heraus: der Kontext des JeKi-Unterrichts, der den Rahmen für die Arbeit der Grund- und Musikschullehrenden darstellt, das Lehrendentandem im ersten Schuljahr und das Unterrichten selbst. In Bezug auf das Unterrichten wiederum ließen sich die wichtigen Themen ‚Umgang mit großen Lerngruppen‘, ‚Umgang mit Heterogenität‘ und ‚Individuelle Förderung‘ identifizieren. Der Themenschwerpunkt ‚Umgang mit Heterogenität‘ ist Gegenstand des vorliegenden Beitrags.

Die Reichweite der im Folgenden referierten Ergebnisse geht über die bloße Zahl der zwölf befragten Probanden hinaus. Die Ergebnisse, die in der Analyse der Interviews wurden, gewinnen ihre Bedeutung über die Intensität und methodische Kontrolliertheit der Auswertung: Was im Folgenden vorgestellt wird, beruht auf der Kodierung der Daten in dreifacher Weise, auf der Kategorienbildung und auf der permanenten Rückbindung der erzielten theoretischen Erkenntnisse an die Daten (vgl. u. a. Glaser & Strauss 1998; Strauss 1994). Die im Text verwendeten Zitate sollen zumindest exemplarisch die Nachvollziehbarkeit der Erkenntnisse gewährleisten: Es werden nicht etwa einzelne Lehrendenäußerungen zur Meinung aller erklärt, sondern in den Zitaten offenbaren sich Aspekte, die dazu dienen, wichtige Kategorien bzw. deren Dimensionen zu illustrieren und deren ‚Gegründetheit‘ in den Daten zumindest punktuell offenzulegen. Die meisten Schlüsselkategorien dieses Themenbereichs werden im Text nicht wörtlich genannt: Sie fungieren in erster Linie als Arbeitshilfe und komprimieren wichtige Erkenntnisse in der Regel so stark, dass ihre verkürzte Begrifflichkeit missverständlich sein könnte und eine ausführliche Erläuterung erfordern würde. Stattdessen werden im Folgenden die *Bedeutungen* der jeweiligen Schlüsselkategorien ausführlich entfaltet.⁶

⁶ Weitere Hinweise zum Vorgehen finden sich in diesen Texten: Lehmann, Hammel & Niessen 2012; Niessen 2013a, Niessen 2013b.

2. Aspekte des Forschungsstandes⁷

Heterogenität in der Schule, so der Duktus zahlreicher Veröffentlichungen, ist ein Umstand, der unbedingt als positiv wahrzunehmen und zu nutzen ist. Es gibt gleich mehrere Veröffentlichungen, die den Titel „Heterogenität als Chance“ tragen. Das erhärtet den Eindruck, den Jürgen Budde folgendermaßen formuliert: „Heterogenität erscheint als sakrosankte Heilsbotschaft zur Bekämpfung zahlreicher gesellschaftlicher, ökologischer und ökonomischer Probleme“ (Budde, 2012a, Abschnitt 60). Heterogenität ist hochaktuell und viel diskutiert, aber gleichzeitig steckt der Begriff voller Widersprüche und Unklarheiten.⁸ Deswegen muss er im Folgenden näher betrachtet werden, bevor er als Instrumentarium für die Darstellung der Ergebnisse einer empirischen Untersuchung genutzt werden kann. Zusätzlich werden Ergebnisse empirischer Forschungen und musikpädagogische Literatur herangezogen, um einige untersuchungs- und fachspezifisch wichtige Aspekte des Forschungsstandes zu ergänzen.⁹ Damit folgt der Text im Wesentlichen dem klassischen Aufbau eines Forschungsberichts: Forschungsstand, Ergebnisdarstellung, Diskussion, auch wenn sich so der zyklische Prozess qualitativen Forschens in der Struktur der Darstellung nicht widerspiegelt (Sudaby 2006, S. 637).

Bei einer genaueren Betrachtung des Terminus 'Heterogenität' drängen sich eine Reihe von Implikationen auf, die häufig nicht hinreichend reflektiert werden. Genau dieser Umstand macht aber einen Teil der Problematik aus und führt letztlich dazu, dass der Begriff zum „Containerbegriff“ wird (Budde 2012b, S. 526). Er meint alles und nichts und immer das andere: „Der Diskurs schweigt von seinem eigenen Gegenstand“ (Budde, 2012a, Absatz 63). Einen Teil des Problems stellt dar, dass der Begriff nicht greifbar ist, weil er an sich nicht gefüllt ist: „Was heterogen ist, lässt sich nicht eindeutig bestimmen. Wo wäre auch eine Grenze gegenüber ‚Nicht-Heterogenität‘ zu ziehen, ist doch praktisch alles immer heterogen und different zu etwas anderem“ (Budde 2012b, S. 526). Es stellt sich die Frage, warum der Begriff der Heterogenität trotz seiner Unschärfen und normativen Aufladungen in einem empirischen Vorhaben überhaupt verwendet werden sollte. Drei Argumente sprechen dafür:

1. Der Begriff ist in Schulen alltäglich bedeutsam: Er findet sich in Schulprogrammen und Handreichungen, in Lehrplänen und Schulbüchern. Umso wichtiger scheint es, ihn von Seiten der Wissenschaft nicht zu ignorieren, sondern sich ihm – auch empirisch – zu nähern.
2. Er beleuchtet ein Feld, das für Lehrende in vielerlei Hinsicht eine besondere Herausforderung darstellt. Heterogenität wird verherrlicht und verabsolutiert, aber von Lehrenden auch als Bedrohung aufgefasst (Budde 2012b, S. 525). Dieser Spur gilt es gerade in Studien der Lehrerforschung zu folgen.
3. Betrachtet man den Begriff genauer, liefert er interessante Möglichkeiten der theoretischen Anbindung der empirischen Daten.

⁷ Der Forschungsstand zum Thema Heterogenität kann hier nicht in Gänze entfaltet werden; im Folgenden werden deshalb nur einige Aspekte beleuchtet.

⁸ Vgl. zu den Dimensionen des Begriffs im schulischen Kontext Trautmann & Wischer 2011.

⁹ In diesem Kontext kann aber keine umfassende Aufarbeitung der relevanten Literatur zum Thema geleistet werden; stattdessen werden einige Aspekte herausgegriffen, die sich für die Diskussion der Forschungsergebnisse als fruchtbar erwiesen haben.

2.1 Implikationen des Begriffs Heterogenität

Der Begriff der Heterogenität wird häufig als positives Leitbild verwendet, aber auch in Formen von Opposition bearbeitet und als Normabweichung zwischen ‚dem Eigenen‘ und ‚dem Anderen‘ konzipiert. ‚Die leistungsschwachen Schüler‘ beispielsweise oder ‚die Schüler mit Migrationshintergrund‘ stellen Gruppen dar, die zwar als Teil schulischer Heterogenität gesehen, aber vor allem als ‚anders‘ etikettiert werden (Budde 2012b, S. 527). Hier offenbart sich schon, dass Heterogenitäten immer im Hinblick auf bestimmte Themen konstruiert werden. Wer diese Unterschiede festschreibt, ist u. a. eine Frage der (Deutungs-)Macht: „Das heißt, dass in sozialen Praktiken – sozusagen ‚vor Ort‘ – vor dem handlungskonstitutiven Hintergrund symbolischer Ordnungen entschieden wird, was als Differenz wahrgenommen und entsprechend bewertet wird“ (Budde 2012b, S. 534f.). Marita Kampshoff formuliert diesen Umstand noch schärfer: „Ausgehend von Differenzen werden regelmäßig gesellschaftliche Hierarchien gebildet“ (Kampshoff 2009, S. 38f.).

Heterogenität wird in Bezug auf Schule sehr häufig auf zwei Ebenen bezogen: die soziokulturelle und die schulleistungsbezogene (Budde 2012b, S. 533). Während die eine Ebene als unveränderliche Bedingung der schulischen Arbeit verstanden wird, verweist die andere Ebene auf deren Ergebnisse. Auftrag von Schule ist es, soziokulturelle Unterschiede in ihren Auswirkungen für den Bildungserfolg zu minimieren. Auf der anderen Seite erfüllt das mehrgliedrige Schulsystem aber die Funktion einer leistungsbezogenen Selektion. Als Drama des deutschen Schulsystems wird wahrgenommen, dass gerade dieser Ausgleich nicht gut gelingt (u. a. Stojanov 2007, S. 29): Über den Schulerfolg entscheidet in der BRD immer noch in erster Linie die Herkunft der Schüler (Tillmann 2007). Budde bezeichnet den Umstand, dass Schule Unterschiede auf der soziokulturellen Ebene minimieren soll, aber gleichzeitig leistungsbezogene Unterschiede zur Rückmeldung und Selektion permanent herstellt, etabliert und nutzt, als eine folgenreiche, „grundlegend antinomische Struktur“ von Schule, die „nicht durch pädagogisch-didaktische Entscheidungen aufgelöst werden kann“ (Budde 2012b, S. 534). Lehrende agieren permanent in dieser Spannung.

2.2 Forschungsergebnisse zu Heterogenität in der Schule

Wie nehmen Lehrende das Thema im Alltag wahr? Kampshoff (2009) macht bei Lehrenden vier verschiedene Einstellungsmuster aus:

- a. Das Arbeiten mit heterogenen Klassen wird als Abweichung von der Norm und Belastung angesehen.
- b. Auch wenn Heterogenität grundsätzlich als Normalfall angenommen wird, wird sie als belastend empfunden.
- c. Heterogenität wird als Chance und Bereicherung erlebt.
- d. Heterogenität wird teilweise als Chance, teilweise als Belastung dargestellt.

In diesen Einstellungsmustern stecken zwei Gegensatzpaare: zum einen der Gegensatz zwischen einer normorientierten Haltung, in der bestimmte Gruppen als ‚andersartig‘ bzw. abweichend konstruiert werden (Budde 2012b, S. 527), und einem Heterogenitätsverständnis, das Unterschiedlichkeit als Normalfall annimmt. Das zweite Gegen-

satzpaar besteht aus dem Erleben von Heterogenität als Belastung auf der einen und als Bereicherung auf der anderen Seite (Kampshoff 2009, S. 44–48). Lehrer, so ist festzustellen, sind in ihrer Haltung diesem Thema gegenüber mindestens ebenso heterogen, wie sie selbst in der Regel ihre Schülerschaft erleben. In drei der vier Einstellungsmuster, die Kampshoff identifiziert, spielt Belastung eine wesentliche Rolle, was an anderer Stelle bestätigt wird: „Auch und gerade da, wo sich Lehrerinnen und Lehrer finden, die sich bewusst dem Phänomen der Heterogenität stellen ... wird diese als große Herausforderung und teilweise als Belastung empfunden“ (Reh 2005, S. 81). Ein Grund für dieses immer wieder berichtete Phänomen könnte darin liegen, dass durch eine sensibilisierte Wahrnehmung für Heterogenität in der Klasse der pädagogische Anspruch, nämlich möglichst allen Schülern gerecht zu werden, ad absurdum geführt wird, denn die Heterogenität der Schüler führt dazu, dass nun eigentlich für jede Person unterschiedliche Lernvoraussetzungen, -wege und -ziele bedacht und bei didaktisch-methodischen Entscheidungen berücksichtigt werden müssten (Reh 2005, S. 80).

In der Literatur stößt man an verschiedenen Stellen auf eine eher negative Einschätzung des Lehrerhandelns in diesem Punkt: „Deutsche Lehrer und Lehrerinnen können anscheinend nicht besonders gut mit heterogenen Lernvoraussetzungen in den Gruppen umgehen“ (Reh 2005, S. 76). Klaus-Jürgen Tillmann macht sogar eine „Sehnsucht nach der homogenen Lerngruppe“ in der bundesdeutschen Lehrerschaft aus (Tillmann 2007, S. 25). Darüber, dass die Herstellung differenzierter Lernsettings aufwändiger ist als die Planung von Unterricht für eine homogene Gruppe oder imaginäre „Mittelköpfe“¹⁰, besteht kein Zweifel. Häufig wird dieser Umstand als Grund dafür angeführt, dass kaum binnendifferenziert wird: „Dieses Argumentationsmuster – etwas wäre gut, wenn es denn ginge, aber es gehe in der Schule aufgrund verschiedener Rahmenbedingungen leider nicht – ist ein in Schulen immer wieder anzutreffendes Rechtfertigungsmuster“ (Reh 2005, S. 79). Neben problematischen Rahmenbedingungen macht Sabine Reh die „strukturellen Gegebenheiten des Schulwesens und seiner spezifischen Geschichte“ (Reh 2005, S. 84) als Gründe dafür aus, dass Phänomene langer Dauer als „gleichzeitig mit institutionellen Strukturen entstandene kollektivpsychische Disposition“ entstehen (Reh 2005, S. 76). Reh fasst ihre Vermutung in folgender These: „Wir haben es bei dem Phänomen einer vielleicht typischen Haltung deutscher Lehrer gegenüber der in den Lernvoraussetzungen heterogen zusammengesetzten Lerngruppe tatsächlich nicht nur oder nicht einfach mit einem bei den Lehrern und Lehrerinnen fehlenden Ethos zu tun, sondern mit einer Mentalität im Sinne eines sowohl strukturierten wie auch strukturbildenden Raumes für Wahrnehmungsprozesse der Akteure, die mit der Ausprägung der modernen Schule in Deutschland und dem historischen Prozess der Professionalisierung dieser Berufsgruppe entstanden ist“ (Reh 2005, S. 77). Reh be- und entlastet die Lehrenden damit in gleicher Weise: Sie identifiziert zwar historisch-institutionelle Gründe als bedeutsam, aber letztlich bleiben doch die Lehrenden dafür verantwortlich, ob und wie ihr Umgang mit Heterogenität gelingt. Wenn der Begriff der Heterogenität derart positiv aufgeladen bleibt, wie er es in der schulpädagogischen Debatte zurzeit ist, führt die Suche nach Gründen für das vermeintliche Mislingen eines angemessenen Umgangs mit Heterogenität zu einer Suche nach dem oder den ‚Schuldigen‘.¹¹ In den meisten Fällen werden die Lehrenden

¹⁰ Dieser Begriff stammt von dem ersten deutschen Pädagogikprofessor Ernst Christian Trapp (Tillmann 2007, S. 25).

¹¹ Vgl. dazu kritisch Wischer 2007, S. 32.

umstandslos dazu erklärt. Natürlich kann die Frage nach den Gründen nicht einfach verabschiedet werden, aber im Rahmen empirischer Untersuchungen muss sie in ihrer normativen Dimension sorgfältig reflektiert werden. Dabei spielt eine wichtige Rolle, welche Gründe die Lehrenden als Akteure im schulischen Feld selbst ausmachen.

2.3 Doing difference in der Schule

Es gibt aber noch eine weitere, weniger normativ aufgeladene Perspektive auf den Umgang von Lehrenden mit Heterogenität. Budde weist darauf hin, dass Lehrer selbst beteiligt sind an der Herstellung von Heterogenität, am „doing difference“ in der Schule: Er „plädiert für eine kulturtheoretische Perspektive, die Heterogenität nicht als ‚Tatsache‘ begreift, sondern als einen empirisch zu rekonstruierenden Prozess der Anwendung von Differenzierungspraktiken“ (Budde 2012b, S. 522). Dabei gerät nicht nur Heterogenität in den Blick, sondern „Konzeptionen über Differenz (und damit Vorstellungen darüber, was als heterogen gilt)“ (Budde 2012b, S. 531). Dieser Gedanke knüpft an den Ansatz von Candace West und Sarah Fenstermaker an, die das alltägliche „doing difference“ in ethnomethodologischer Perspektive beschreiben. Sie betrachten „difference“ als „an ongoing interactional accomplishment“ (West & Fenstermaker 1995, S. 9). Als wichtigstes Ergebnis ihrer Untersuchung verschiedener sozialer Kategorien bezeichnen sie: „First, and perhaps most important, conceiving of these as ongoing accomplishments means that we cannot determine their relevance to social action apart from the context in which they are accomplished“ (West & Fenstermaker 1995, S. 30). Neben der Erkenntnis, dass Unterschiede stets verhandelt werden und stark von dem jeweiligen sozialen Kontext abhängen, ist zusätzlich der Zusammenhang verschiedener Differenzierungen zu berücksichtigen, der sich mit dem Begriff der „Intersektionalität“ fassen lässt. Gemeint ist „das Zusammenspiel der Differenzlinien aus der Perspektive des Subjekts. Hier ist gesellschaftliche Hierarchie und die Vielfalt von Positionen, die das Subjekt jeweils einnehmen kann, mitbedacht“ (Kampshoff 2009, S. 39). Kampshoff formuliert als Wunsch die selbstverständliche Akzeptanz des Umstands, „dass ein tragfähiges Verständnis von Heterogenität das Spannungsverhältnis von Gleichheit und Differenz mit einschließt, dass gesellschaftlich bestehende Hierarchien ebenfalls berücksichtigt werden und dass es als Normalität gilt, dass Menschen in mancher Hinsicht verschieden und sich in anderer Hinsicht ähnlich sind“ (Kampshoff 2009, S. 39).

2.4 Anregungen aus der Musikpädagogik

Nun stellt sich abschließend noch die Frage, welche Rolle Heterogenität in musikpädagogischem Nachdenken spielt. Zunächst einmal verwundert es kaum, dass sich in der Musikpädagogik ähnliche Phänomene beobachten lassen wie in der allgemeinen Pädagogik: Dass Heterogenität – bzw. das Gegenbild der Homogenität – in der Musikpädagogik eine wichtige Rolle spielt, lässt sich an Handreichungen zum Umgang mit Heterogenität im Musikunterricht (z. B. Hoene & Thurmann 2011) ebenso ablesen wie an den „Homogenisierungstendenzen“ in bestimmten musikpädagogischen Konzeptionen wie der Auditiven Wahrnehmungserziehung und dem Aufbauenden Musikunter-

richt: Propagiert wird dort die Möglichkeit eines voraussetzungslosen und letztlich homogenen Lernbeginns (Vogt 2012, S. 9).

Jürgen Vogt erwähnt in seinen Ausführungen zur Heterogenität im Musikunterricht die Theorie der Anerkennung¹² von Axel Honneth (1994), die in der Pädagogik aufgegriffen und intensiv diskutiert wurde – was hier nur erwähnt, jedoch nicht entfaltet werden kann (siehe hierzu u. a. Balzer 2007; Balzer & Ricken 2010; Mecheril 2010; vgl. für die Musikpädagogik u. a. Arenhövel 2012). Da laut Vogt Anerkennung im Sinne Axel Honneths immer nur als Zielperspektive pädagogischen Handelns fungieren und im Alltag nicht ohne weiteres verwirklicht werden kann, ergibt es sich, dass Formen der Missachtung „nicht als Abweichung von einer vorgegebenen positiven Norm einzuschätzen wären, sondern als trauriger Regelfall“ (Vogt 2009, S. 47). Wenn aber Anerkennung immer nur näherungsweise erreicht werden kann, ist laut Vogt vor dem Hintergrund der Theorie der Anerkennung im Musikunterricht zu achten auf „Unterdrückung und Herrschaft im Bereich der Kultur“ im Sinne eines weit verstandenen „Kulturimperialismus“¹³. Gemeint sind damit vor allem drei Aspekte: „(a) Das Unsichtbar-Machen besonderer Perspektiven, (b) Stereotypisierung und (c) die Stilisierung als ‚das Andere‘. In allen Fällen erscheint der Kulturimperialismus gar nicht als offensichtliche Ungerechtigkeit, da die Perspektive der je eigenen Gruppe (a) überhaupt nicht thematisiert wird, (b) durch eine besondere Form der Außenperspektive überdeckt oder (c) sogar als etwas ‚Besonderes‘ herausgestellt wird“ (Vogt 2012, S. 48). Illustrierend führt Vogt einige Klischees in Bezug auf Musik an und verweist abschließend darauf, dass sie im Alltag gar nicht als abwertend erscheinen mögen, sondern durchaus in wertschätzender Absicht formuliert sein können (Vogt 2012, S. 48).

Von anderen Rezeptionsansätzen der Theorie der Anerkennung in der Pädagogik und der Ambivalenz des Konstrukts wird später noch einmal ausführlicher die Rede sein (s. Absatz 3.3). Für den vorliegenden Kontext ist zunächst einmal festzuhalten: Der Begriff der Heterogenität ist vor allem in bildungspolitischen Zusammenhängen stark positiv besetzt. Von Seiten der Erziehungswissenschaften wird der Umgang von Lehrenden mit der Heterogenität ihrer Schüler häufig skeptisch betrachtet. Der Begriff ist also in beiden Kontexten stark normativ aufgeladen. Für ein empirisches Vorhaben sinnvoller erscheint deshalb das Thematisieren von Heterogenität als ein „doing difference“: Mit Hilfe dieses Konstrukts lässt sich der Blick der Lehrenden auf die Unterschiedlichkeit ihrer Schüler beschreiben und genauer analysieren. Als sensibilisierender Theoriehintergrund dienen dabei zusätzlich die Aspekte, auf die Vogt bei der Beschäftigung mit der Theorie der Anerkennung von Honneth hingewiesen hat: In der Auswertung der Daten werden also auch die Implikationen beachtet, die im Sprechen der JeKi-Lehrenden über die Unterschiedlichkeit ihrer Schüler aufscheinen.

¹² Vogt stellt die Anbindung dieser Theorie an den eingangs erwähnten Diskurs um Verteilungsgerechtigkeit dar: „Gerechtigkeit unter Ungleichen, so die These, kann sich überhaupt nur einstellen, wenn zuvor schon der jeweils Andere als Anderer in Form wechselseitiger Wertschätzung anerkannt worden ist“ (Vogt 2009, S. 45).

¹³ So bezeichnet Iris Marion Young diese Form der Missachtung; zitiert nach Vogt 2009, S. 47.

3. Ergebnisse

Das Ergebniskapitel weist eine dreigeteilte Struktur auf: Zunächst wird dargestellt, wie Lehrende ihre Schüler im ersten JeKi-Jahr überhaupt wahrnehmen (3.1); im nächsten Abschnitt werden Differenzlinien thematisiert, die die Lehrenden interessanterweise stärker im Hinblick auf die Elternhäuser als auf die Kinder konstruieren (3.2); im dritten Abschnitt schließlich wird unter der Überschrift „Ambivalenz der Anerkennung“ (Vogt 2009, S. 49) eine wichtige Kategorie in diesem Kontext schlaglichtartig beleuchtet, weil sie für den Umgang mit Musik in der Schule besonders bedeutsam zu sein scheint (3.3).

3.1 Wahrnehmung der Heterogenität von Schülern im ersten JeKi-Jahr

Am Beginn dieses Kapitels steht das Statement einer Grundschullehrerin, die damit den Tenor der anderen befragten Lehrenden trifft: „*Die Bandbreite zwischen den Schülern ist so groß, also gerade im ersten Schuljahr*“¹⁴ (GL 6). Sie führt weiter aus, dass die Unterschiede sich in den Fähigkeiten im Lesen und Schreiben manifestieren können, aber auch in anderen Bereich, die sie nicht näher spezifiziert. Hier wird schon deutlich, dass Differenzlinien nicht nur zwischen den Schülern gezogen werden, sondern dass auch einzelne Schüler in verschiedenen Hinsichten unterschiedlich ‚weit‘ sein und damit unterschiedlichen Förderbedarf haben können. Es können sich in derselben Klasse Schüler befinden, die sonderpädagogischen Förderbedarf in Bezug auf ihr Lernen haben, und solche, die schon bei Schuleintritt lesen und schreiben konnten.

Die Wahrnehmung von Heterogenität der Schüler durch die befragten Musik- und die Grundschullehrenden wird im Folgenden gesondert dargestellt: Die beiden Lehrendengruppen haben grundsätzlich unterschiedliche Ausgangspunkte für ihre Beobachtung, weil die Musikschullehrenden über mehr instrumentalpädagogisches Fachwissen und diagnostische Kompetenz im musikalischen Bereich verfügen, während die Grundschullehrenden über die Fähigkeiten und das Potential der Kinder in der Regel in verschiedenen Hinsichten Bescheid wissen.

3.1.1 Wahrnehmung von Heterogenität durch Musikschullehrende

Die Musikschullehrenden lernen die Kinder im JeKi-Unterricht häufig gar nicht so gut kennen, dass sie Namen Gesichtern bzw. umgekehrt zuordnen könnten; eine Lehrerin berichtet von 170 Kindern, die sie jeweils nur eine Stunde in der Woche sieht. Die Musikschullehrenden bekunden Unzufriedenheit mit diesem Zustand, weil sie damit hinter ihren eigenen Ansprüchen zurückbleiben und dem vereinzelt Wunsch von Eltern nach individualisierter Beratung im Hinblick auf die Instrumentenwahl nicht nachkommen können. Insgesamt äußern sie eher allgemeine Beobachtungen zu den Kindern, die sich auf deren Alter und Entwicklungsstand beziehen: Sie bewundern, dass die Kinder unbefangen auch an Instrumente herangehen, die sie selbst als kompliziert empfinden; sie schätzen, dass die Grundschulkinder im Vergleich zu den jüngeren Kindern der musikalischen Früherziehung schneller lernen, eine größere Offenheit und besser entwickelte „*feinmotorische Fähigkeiten*“ besitzen. Gerade in den sehr

¹⁴ Kursiv gedruckte Zitate stammen aus den Interviews mit den Probanden.

detaillierten Schilderungen der Unterschiede zwischen den Kindern der musikalischen Früherziehung und den Erstklässlern offenbart sich die sensible Aufmerksamkeit, die in der Zuwendung der befragten Musikschullehrenden zu den JeKi-Kindern beobachtet werden kann. Das lässt sich anhand einer Äußerung illustrieren, in der eine Musikschullehrende beschreibt, wie ihrer Wahrnehmung nach die Kinder sich in den ersten Schulwochen verändern: *„Ich bin kein Kindergartenkind mehr, ich bin jetzt schon groß! Und ich denke mal, das gibt ja auch dieses Selbstbewusst[sein], also: ‚Ok, ich muss das und das machen, und man kann das von mir erwarten, weil ich jetzt schon groß bin!‘ (...) Die ersten acht Wochen, wenn die Kinder in die erste Schulklasse kommen und nach den ersten Herbstferien: Das ist ein enormer Sprung, ... sozial und mental ...“* (ML 11). Diese Musikschullehrende ist aber auch in der Lage, feine Unterschiede zwischen einzelnen Kindern und auch die Diskontinuität von Entwicklungsverläufen wahrzunehmen – wie es sich in der folgenden Antwort auf die Frage spiegelt, ob Absprachen zwischen den Lehrenden des ersten und des zweiten JeKi-Jahres sinnvoll wären: *„Das Kind bleibt nicht immer gleich, hat verschiedene Phasen und da muss man einfach individuell gucken: Wie soll ich jetzt mit dem Kind arbeiten in diesem Moment, dass ich das erreichen kann, was mir wichtig ist?“* (ML 11). Diese Haltung findet sich in vielen Interviews: Die Musikschullehrenden gehen auf der einen Seite mit großer Gelassenheit davon aus, dass Schüler individuell große Unterschiede aufweisen; auf der anderen Seite müssen sie zugeben, die einzelnen Kinder kaum zu kennen. Als Problem beschreiben sie also weniger die Heterogenität der Lerngruppen, die vielmehr als Selbstverständlichkeit betrachtet wird, sondern deren Größe, die eine gute Diagnostik und ein angemessenes Eingehen auf die Unterschiedlichkeit der einzelnen Schüler verhindert. Es wäre also verkürzt, ein Problem der Musikschullehrenden mit der Heterogenität von Lerngruppen zu konstatieren; vielmehr finden sie problematisch, auf die Heterogenität der Schüler ihrer eigenen Einschätzung nach nicht angemessen reagieren zu können.

Um dieses Problem zu umgehen, wenden sich einzelne Musikschullehrende mit Fragen zu den Kindern an die Grundschullehrenden, die häufig besser über besondere Voraussetzungen der Kinder Bescheid wissen. Dabei fragen diese Musikschullehrenden offenbar nicht nach musikbezogenen Besonderheiten: Für ihren Umgang mit den Klassen ist es zunächst einmal viel wichtiger, über Umstände Bescheid zu wissen, die das Verhalten der Kinder spürbar beeinflussen: *„Also notwendig ist, dass ich vorher besondere Vorkommnisse einfach weiß. Die Oma ist gestorben oder die Katze hat acht Junge und ..., also freudige und traurige Ereignisse, aber auch Konflikte untereinander“* (ML 8). Für die Musikschullehrenden besitzen diese Informationen einen hohen Wert, weil sie einen Teil ihrer fehlenden Kenntnis der Kinder ausgleichen können. Angesichts der Tatsache, dass die Musikschullehrenden die Kinder nur wenige Stunden sehen, differenzieren sie deutlich zwischen beobachtbaren Hinweisen auf die Unterschiedlichkeit der Kinder und Informationen, die für den Umgang mit den Schülern wichtig, aber nicht sichtbar sind und für die sie sich an die Grundschullehrenden wenden müssen. Bedeutsam für das Gelingen des JeKi-1-Unterrichts ist in den Augen der Musikschullehrenden deshalb die Anwesenheit einer Lehrkraft, die die Kinder gut kennt.

3.1.2 Wahrnehmung von Heterogenität durch Grundschullehrende

Die Beobachtung der Grundschullehrenden profitiert im Vergleich zu der der Musikschullehrenden von drei Umständen:

1. Sie haben mehr Zeit zur Beobachtung, weil sie in der Regel nicht so intensiv an der Durchführung des JeKi-Unterrichts beteiligt sind (Kulin & Özdemir 2011; Lehmann, Hammel & Niessen 2012).
2. Wenn sie die Kinder besser kennen, können sie ihre Beobachtungen im JeKi-Unterricht zur Ergänzung ihrer bereits vorhandenen Kenntnisse über die Kinder nutzen.
3. Sie beobachten die Kinder in einem Handlungsfeld, in dem sie sie sonst nicht oder kaum kennenlernen können. So entdecken sie an den Kindern neue Seiten und erleben, dass auch diejenigen besondere Stärken und Begabungen demonstrieren, die im sonstigen Unterricht nicht unbedingt durch gute Leistungen auffallen.

Eine Musikschullehrerin beschreibt die Rückmeldung der Tandempartner aus der Grundschule: *„Und dann erlebe ich doch immer wieder, dass sie dann sagen: ‚Mensch, wir erleben bei Ihnen die Kinder teilweise ganz anders! Die werden ganz anders angesprochen und das hat nicht nur mit Mathe und Deutsch oder Sachkunde zu tun, sondern es ist eine ganz andere Ebene auch im Kopf, die angesprochen wird. Und da sind auf einmal oft auch Kinder stark, die sonst schwach sind‘“* (ML 8). Die Grundschullehrenden sehen diesen Zuwachs an ‚erkannter Heterogenität‘ positiv. Von einer Abwehr, wie sie in der Literatur beschrieben wird, ist hier nichts zu spüren. Musikfachlehrende berichten davon, dass sie erst im JeKi-Unterricht feststellen, welche ihrer Schüler musikbezogene Vorerfahrungen oder besondere musikalische Fähigkeiten mitbringen.

3.1.3 Wahrnehmung von Heterogenität im Hinblick auf die Instrumentenwahl

Im Hinblick auf die Instrumentenwahl für den JeKi-2-Unterricht rückt gegen Ende des ersten Schuljahres immer stärker die Frage in den Vordergrund, inwiefern die Entscheidung der Schüler für ein Instrument durch diagnostische Erkenntnisse der Lehrenden begleitet werden kann. Offenbar gibt es immer wieder Kinder, die einen besonderen Zugang zu einem bestimmten Instrument mitbringen, sodass Musikschullehrende staunen, welche Töne sie einem Instrument auf Anhieb entlocken können: *„Und es gibt StreicherKinder, es gibt BläserKinder: Man sieht bei manchen richtig, die haben sofort da den richtigen Griff und den richtigen Ansatz [auf] dem Instrument“* (ML 8). Vereinzelt machen sich die Musikschullehrenden Notizen dazu; es wird aber immer wieder von der Schwierigkeit berichtet, diese Beobachtungen zu protokollieren: *„Das geht ja Schlag auf Schlag mit den Kindern. ... 30 Kinder, 45 Minuten, jeder ein Instrument, [ist] dann eine Minute“* (ML 3). Auch hier ist wieder die Zahl der Kinder im Verhältnis zu der zur Verfügung stehenden Zeit das Problem, das eine weitergehende Begleitung und Beratung unmöglich erscheinen lässt. Auch die Grundschullehrenden nehmen wahr, wenn Kinder besonders geschickt mit einem Instrument umgehen. Beide Lehrendengruppen stellen allerdings zu ihrer Verwunderung fest, dass die Kinder sich nicht mehrheitlich für die Instrumente entscheiden, in deren Umgang sie das

meiste Geschick bewiesen haben. Bedeutsamer scheinen die Vorlieben der Kinder zu sein. Häufig gewählt würden u. a. Klavier und Gitarre. Als Gründe dafür vermuten die Befragten den hohen Bekanntheitsgrad und die vergleichsweise einfache Tonerzeugung, die rasch das Erzielen eines akzeptablen Klangs ermöglicht. Aber auch andere Instrumente werden gewünscht – oft mit einer hohen Intensität: *„Ich hatte heute ein Mädchen und die hat eine Geige gemalt. Da hat sie mich noch aufmerksam gemacht: Ich sollte auch sagen, dass das Violine ist, nicht dass die [Verantwortlichen für die Unterrichtsuteilung; AN] dann in dem [Bild; AN] gar keine Geige sehen ... und die nicht wissen, was das ist. Ich habe [den Schülern; AN] gesagt, die sollen wenigstens zwei Instrumente ausmalen. Sie möchte gar kein anderes; sie möchte nur Geige. Wie kann man dem Kind sagen: ‚Du darfst nicht Geige spielen!‘? Das geht nicht“* (ML 11). Grundschul- und Musikschullehrende bezeugen den Wünschen der Kinder gegenüber großen Respekt.

Unter anderem dieser Respekt ist dafür verantwortlich, dass die Interviewpartner die Eltern am Übergang vom ersten zum zweiten JeKi-Jahr nicht beraten. Beide Lehrendengruppen halten es geradezu für problematisch, den Eltern ein bestimmtes Instrument für ihr Kind zu empfehlen. Mehrere Gründe werden für diese zögerliche Haltung angeführt:

1. Die Lehrenden sehen sich nicht zu einer fundierten Beratung in der Lage: die Musikschullehrenden, weil ihre Eindrücke von den einzelnen Kindern zu flüchtig sind, die Grundschullehrenden, weil sie sich fachlich nicht kompetent genug fühlen.
2. Die Musikschullehrenden berichten auch davon, dass es erst gar nicht zu den passenden Gelegenheiten kommt, weil sie in der Regel nicht an Elternabenden bzw. -gesprächen teilnehmen.
3. Beide Lehrendengruppen finden es nicht so entscheidend, dass ein Kind besonderes Geschick im Umgang mit einem Instrument beweist, sondern dass es das Instrument auch tatsächlich lernen möchte. Eine Musikschullehrerin formuliert sehr deutlich, dass in diesem Fall Lernschwierigkeiten ganz leicht überwunden werden können: *„Ich gehe überhaupt davon aus, dass jedes Kind ein Instrument erlernen kann. Klar: Für manche ist es einfacher, für manche ein bisschen schwieriger. Aber es ist möglich, jedem Kind!“* (ML 11)

Zusammenfassend bleibt festzuhalten, dass die befragten Lehrenden beider Professionen zwar die Heterogenität ihrer Schüler im JeKi-1-Unterricht wahrnehmen, dass diese Wahrnehmung aber aus den oben ausführlich erläuterten Gründen vage und unvollständig bleibt. Sie schlägt sich auch nicht in gezielter Beratung beispielsweise anlässlich der Instrumentenwahl nieder.

3.2 Konstruktion von Differenzlinien

Folgende Differenzlinien werden in den Interviews explizit im Hinblick auf die Schüler genannt: In den Augen der befragten Lehrenden sind JeKi-Kinder u. a. unterschiedlich in Bezug auf Konzentrationsvermögen, Lernfähigkeit und -tempo, Leistungsvermögen, kognitive Fähigkeiten, Gedächtnisleistungen, spezifisch musikalische Kompetenzen (z. B. rhythmische, gesangliche), (fein-)motorische Fähigkeiten, u. a. Geschick in der Handhabung der Instrumente, Sensibilität und Sozialkompetenzen. Je nachdem, wie

übergreifend oder spezifisch diese Differenzlinien gemeint sind (sie sind zweifelsohne alle erläuterungsbedürftig und in dieser Aufzählung nicht konsistent), könnten noch weitere genannt werden. Wie oben bereits ausgeführt wurde, ziehen die befragten Lehrenden die Differenzlinien aber nicht zur Abwertung oder Hierarchisierung der Schüler. Von dieser generellen Feststellung gibt es allerdings Ausnahmen, nämlich Differenzlinien, die sich auf Merkmale des Elternhauses der Kinder beziehen. Hier konstruieren die Lehrenden sehr wohl Hierarchien – zumindest im Hinblick auf die Frage, ob die Bedingungen, unter denen die Kinder aufwachsen, für die Teilnahme an JeKi förderlich sind. Weil die Probanden in den Interviews häufig auf die Differenzlinien in Bezug auf die Herkunft verweisen und diese für ihre Wahrnehmung der Kinder im JeKi-Programm offensichtlich präsenter sind als die oben aufgezählten Aspekte, werden nur sie im Folgenden ausführlicher beleuchtet.

3.2.1 Differenzlinien in Bezug auf die Elternhäuser

Die Bedingungen, unter denen Kinder zu Hause aufwachsen, werden in verschiedenen Schulleistungsstudien als entscheidend für ihren Bildungserfolg identifiziert (Bauert, Schümer 2001, S. 354); den Lehrenden ist dieser Umstand sicherlich bekannt, weil er in den Medien vielfach dargestellt und öffentlich diskutiert wurde, aber in der Regel verfügen die Musikschullehrenden über nur sehr wenige und auch die Grundschullehrenden zumindest nicht über systematische Informationen zum sozioökonomischen Status oder zum Bildungsstand der Eltern. Der Eindruck der Grundschullehrenden setzt sich – falls sie die Klassenleitung innehaben – aus der Beobachtung des Kindes auch in anderen Schulfächern und den Erfahrungen aus Elternkontakten zusammen, die es im ersten Schuljahr gab. Die Musikschullehrenden sind ausschließlich auf ihre Beobachtung der Kinder und ggf. ergänzende Informationen durch die Grundschullehrenden angewiesen. Es muss also festgehalten werden, dass die Lehrenden, vor allem aber die Musikschullehrenden, in der Regel stark ausschnittshafte und subjektiv geprägte Eindrücke von bzw. bloße Vermutungen zu den häuslichen Verhältnissen der Kinder äußern. Folgende Begriffe verwenden die Lehrenden in Bezug auf die Elternhäuser: „*Sozialschichten*“ (ML 11), „*sozialer*“ bzw. „*finanzieller Hintergrund*“ (GL 4), „*Bildungsferne*“ (GL 12), „*Ausländer-*“ (ML 5) bzw. „*Migrantenanteil*“ (ML 7), „*Nationalität*“ (ML 11) und „*Religion*“ (ML 11). Jeder einzelne dieser Begriffe wäre natürlich in einem wissenschaftlichem Kontext ausführlich zu problematisieren und zu diskutieren, aber eine differenzierte Begriffsklärung wird im Folgenden nicht angestrebt: Es geht hier nicht um die Bestimmung der dahinter liegenden Phänomene, sondern um die ‚subjektiven Theorien‘, die die Lehrenden äußern und die deshalb wichtig sind, weil sie ihre Einschätzungen und auch ihr Handeln beeinflussen (Groeben & Scheele 2000). Darum wurde entschieden, zur Kennzeichnung der Differenzlinien die Begriffe der Lehrenden zu verwenden, sie aber als Zitate zu kennzeichnen. Außerdem werden im Folgenden eine größere Zahl von Lehrendenäußerungen angeführt – auch dies, um die Diktion der Lehrenden zu verdeutlichen und ihre Perspektive zu illustrieren. Insgesamt ist festzuhalten, dass die JeKi-Lehrenden eine große Heterogenität der Elternhäuser wahrnehmen und diesen Umstand im Kontext von JeKi für eine Herausforderung halten – wie es sich exemplarisch in dieser Äußerung spiegelt: „*Verschiedene Kinder und verschiedene Eltern, verschiedene Sozialschichten – wo man es da vielleicht schwieriger hat, die anzusprechen – mit verschiedenen Religionen: die alle auch unter einen Hut zu bringen!*“ (ML 11).

An vielen Aussagen der befragten Lehrenden lässt sich ein vorsichtiges ‚doing difference‘ ablesen. Hier einige Beispiele: Einen problematischen Umstand für die Teilnahme am Instrumentalunterricht im Rahmen von JeKi identifizieren einige der Befragten in Verständigungsproblemen, die ihrer Meinung nach an Sprachschwierigkeiten aufgrund eines Migrationshintergrunds gebunden sein können, aber nicht müssen: *„An beiden Schulen, wo ich jetzt bin, [gibt] es eine Vielzahl von Eltern, die sind nicht in der Lage, so einen Fragebogen auszufüllen. Sie können ihn teilweise auch nicht lesen. Sie könnten ihn auch nicht lesen, wenn wir ihn in Arabisch, Türkisch oder sonst was machen würden. Sie sind nicht in der Lage, ein kompaktes Papier über zwei Seiten umzusetzen, geschweige denn dann auszufüllen“* (ML 8).

Andere Differenzlinien existieren in der Wahrnehmung der Lehrenden zwar, spielen aber in ihrem Erzählen keine große Rolle: Weder wird der „finanzielle Hintergrund“ im Zusammenhang mit der weiteren Teilnahme der Kinder an JeKi ausführlicher thematisiert – dessen Bedeutung ja de facto durch die Möglichkeit der Gebührenbefreiung gemindert wird – noch der „Migrationshintergrund“. Einen Zusammenhang zwischen Differenzlinien konstruieren die JeKi-Lehrenden am ehesten noch zwischen „Bildungsnähe“ der Eltern und dem Vertrautsein mit dem Erlernen eines Instruments – aber auch diese Annahme von Intersektionalität bleibt nicht ohne Widerspruch: Zum Beispiel beobachtet eine Grundschullehrende, dass auch in vielen von den Musikschullehrenden als „bürgerlich“ bezeichneten Elternhäusern das Erlernen eines Instruments nicht mehr selbstverständlich ist, was sie als typisches Phänomen der Gegenwart deutet (GL 2). Einige Lehrende stellen explizit keinen klaren Zusammenhang her zwischen Bildungsnähe des Elternhauses und der weiteren Teilnahme der Kinder am Programm: *„Und in den bildungsfernen – in Führungsstrichen – Schichten, ist das ganz unterschiedlich: Manche finden das wirklich auch toll und strengen sich dann auch an. Und manche sagen dann aber auch: ‚Nee, das stört, das macht ja Lärm und Krach!‘; ... soll [das Kind; AN] doch im Unterricht das Instrument lernen!“* (ML 3). In der geringen Vertrautheit einiger Eltern mit dem Instrumentallernen liegt eine der Besonderheiten des JeKi-Programms, in der dieser Musikschullehrer unter anderem Chancen erblickt: *„Die große Herausforderung ist, dass man im Gegensatz zum Musikschulbereich mit allen Kindern zu tun hat, somit auch mit Kindern zu tun hat, die aus einem Umfeld kommen, bei dem auch Eltern und Angehörige überhaupt keine Erfahrungen mit aktiven Musikmachen oder – was ich auch wichtig finde – negative Erfahrungen mit aktivem Musikmachen gemacht haben“* (ML 8).

Am bedeutsamsten für die weitere Teilnahme der Kinder an JeKi scheint den befragten Lehrenden insgesamt zu sein, inwieweit die Eltern daran interessiert sind, dass ihre Kinder Instrumentalunterricht erhalten, *„... dass Eltern sich dafür ... erwärmen können“* (ML 5). Dieser Eindruck deckt sich mit den Ergebnissen einer quantitativ angelegten Elternbefragung, in der festgestellt werden konnte: *„In vier der fünf konstruierten Sozialindexgruppen erscheint demnach die Relevanz des JeKi-Unterrichts für die kindliche Entwicklung in der Elternwahrnehmung wesentlich für die Teilnahmeentscheidung am Programm ‚Jedem Kind ein Instrument‘ in JeKi 2 zu sein.“* (Busch, Dücker, Kranefeld 2012, S. 227)

3.2.2 Die Wirkmächtigkeit des ‚doing difference‘

Ein Teil der Befragten stellt allerdings eine ganz bestimmte Intersektionalität sehr deutlich her; sie wird im Folgenden genauer beschrieben, weil sich an ihrem Beispiel mögliche Auswirkungen von ‚doing difference‘ zeigen lassen: Konstruiert wird in einigen Interviews nämlich ein kausaler Zusammenhang zwischen Bildungsnähe des Elternhauses und der weiteren Teilnahme der Kinder an JeKi. Es geht bei der nun folgenden Darstellung nicht darum, die Lehrenden zu kritisieren, die diese Ansicht vertreten; es soll lediglich verdeutlicht werden, welche problematische Folgen ‚doing difference‘ von Seiten der Lehrenden für Schüler haben kann.

Welches Bild von „Bildungsferne“ entwerfen einige der Lehrenden in den Interviews? Wenn die Eltern die Teilnahme ihres Kindes an JeKi nicht unterstützen, so die Ansicht einiger Befragter, stecke dahinter möglicherweise nicht nur eine bestimmte Haltung gegenüber JeKi, sondern „*allgemein Interesse oder Desinteresse der Eltern*“ (ML 11). Wie groß das Desinteresse sein kann, illustriert ein Musikschullehrer mit Hilfe folgender Wiedergabe von Elternäußerungen: *„Die sehen bis heute gar nicht ein, dass die Kinder pünktlich sein sollen, die auch wirklich sagen: ‚Wir schlafen noch um die Zeit! Was soll das hier eigentlich! Warum müssen unsere Kinder hier so früh hin? Wir haben eh keine Arbeit; wir haben noch nie gearbeitet.‘ Das sind keine Einzelfälle. ‚Also warum beginnt dieser Laden hier um 8? Kann um 10 beginnen, da sind wir langsam wach‘“* (ML 8). Der Musikschullehrer fragt die Kinder auch nach musikbezogenen Aspekten ihrer häuslichen Situation. Sie erzählen ihm, dass häufig Fernsehen und Radio oder mehrere Fernsehgeräte gleichzeitig laufen. An seiner wertenden Beschreibung wird deutlich, als wie problematisch er ein solches Umfeld einschätzt: *„Die meisten Kinder kommen aus einem Umfeld, in dem sie Stille nicht kennen, weil zu Hause von morgens bis abends eine Beschallung stattfindet ... Und dazu kommen noch Gespräche, die völlig unreflektiert dazu geführt werden. Es wird Musik gehört, aber es wird zu der Musik dauernd gesprochen“* (ML 8).

Eine Grundschullehrerin beschreibt in einer kurzen Stellungnahme ein ganzes Bündel widriger Faktoren, die die Chancen vieler Schüler, *„die vielleicht nicht so einen starken sozialen ... oder auch finanziellen Hintergrund haben“* auf das Erlernen eines Instruments mindern könnten: Neben hohen Kosten nennt sie fehlendes Interesse der Eltern und die Tatsache, dass sie gar nicht erst auf den Gedanken kämen, ihr Kind an der Musikschule anzumelden. Auf Seiten der Kinder vermutet sie ebenfalls mangelndes Interesse und einfach Unkenntnis, weil sie *„keinen Kontakt zu Musikinstrumenten haben“*. Sie hofft, dass die Kinder mit Hilfe von JeKi *„Lust“* bekämen, ein Instrument zu erlernen (GL 4). Eine andere Lehrerin beschreibt *„Schwellenängste“* einiger Eltern gegenüber dem Instrumentalspiel ihrer Kinder. Selbst wenn deren Kind den Wunsch äußern würde, ein Instrument zu lernen, würde die dafür nötige Organisation eine Überforderung bedeuten: *„... dass das alleine ein Problem wäre zu gucken: Wo kann ich für mein Kind Gitarrenunterricht herbekommen? Dann muss ich dahin gehen, da muss ich mich erkundigen, da muss ich mich da anmelden. Dann muss mein Kind dahin. Und der ganze Ablauf, der wäre für einige Familien sicherlich sehr schwer“* (GL 6). Angesichts dieser widrigen Umstände, die die Lehrenden wahrnehmen, ist ihre Hoffnung groß, dass JeKi gerade Kindern aus Familien, die mit der Anbahnung von Instrumentalunterricht überfordert sind, das Erlernen eines Instruments ermöglicht.

Gerade dann allerdings stellt sich die Frage, ob und wie die Lehrenden selbst die Herkunft aus einem bestimmten Elternhaus mit den Chancen der Kinder auf eine er-

folgreiche Teilnahme am Instrumentalunterricht ab dem zweiten JeKi-Jahr in Verbindung bringen: In einigen Fällen beobachten Grundschullehrende, dass die Schüler ihrer Schule, die ihrer Ansicht nach aus „bildungsfernen“ Elternhäusern stammen, sich aus JeKi „eher recht schnell rausziehen. (...) Die sind größtenteils bei JeKi erst gar nicht angemeldet worden, wobei die Kinder auch sagten: ‚Nö, habe ich keine Lust drauf. Nö, will ich lieber Fußballspielen!‘ ... Oder auch, wenn sie denn angemeldet wurden, was wirklich nur ganz vereinzelt war, dass sie recht schnell wieder aufgehört haben“ (GL 12). Ein Musikschullehrer formuliert seinen grundsätzlichen Eindruck, dass JeKi gerade an denjenigen Familien vorbeiläuft, die die Unterstützung durch ein solches Programm besonders nötig hätten: „Man erreicht immer nur einen ganz geringen Teil und ich weiß nicht, also es sind schon die, [die] vielleicht auch den Weg zur Musikschule gefunden hätten“ (ML 5). Aus einem „bildungsfernen“ Elternhaus ergibt sich in den Augen einiger Lehrender eine höhere Wahrscheinlichkeit für ein Ausscheiden der Kinder aus dem JeKi-Programm ab dem zweiten Schuljahr, so wie es sich in diesem Staunen über die Anmeldung eines Kindes spiegelt: „Oh, das Kind macht Geige? Das hätten wir niemals von der Familie gedacht!“, so, ne? Da waren wenige, wo wir gesagt hätten, die hätten nicht ihr Kind sowieso ein Instrument erlernen lassen“ (GL 6). Die Äußerung einer anderen Grundschullehrerin belegt ebenfalls, wie stark die Kinder auf der Grundlage der Elterneinschätzung wahrgenommen werden können. Diese Lehrerin antwortet auf die Frage, ob ein bestimmtes Kind weiter an JeKi teilgenommen hat: „Wenn ich das wüsste! Also vom Elternhaus her würde ich sagen, der hat sehr wahrscheinlich weitergemacht“ (GL 9). Statistisch gesehen ist diese Einschätzung allerdings gar nicht zutreffend. In der Bielefelder Studie BEGIn konnte festgestellt werden: „Der Sozialindex beeinflusst die Teilnahme am JeKi-Programm nur in geringem Maße“ (Busch, Dücker & Kranefeld 2012, S. 222). Hier geht es natürlich nicht um den ‚Wahrheitsgehalt‘ der Lehrendenaussage, sondern um die dahinter stehende Überzeugung und deren Wirkmächtigkeit.

Die Bilder der Elternhäuser in den Köpfen der Lehrenden können nämlich im Einzelfall sogar dazu beitragen, die Chancen von Schülern auf eine weitere Teilnahme am Instrumentalunterricht im zweiten JeKi-Jahr nicht zu erweitern, sondern zu beschneiden: Gerade einige der befragten Grundschullehrenden äußern auf Basis ihrer Kenntnisse über die Elternhäuser Vermutungen über das zu erwartende Verhalten und die Einstellung der Eltern – und gleichzeitig über die Chancen der Kinder. Eine Musikschullehrerin berichtet von einem solchen Fall: „Ich hatte ein Kind, das Gitarre ausprobiert hat, und, fand ich, das war super! Er hat gleich die Hände gut gehalten und da auch sorgfältig ... ganz genau geguckt, ... sensibel so. Und die Lehrerin sagte: ‚Nee, also bei dem wird das irgendwie keinen Sinn machen.‘ Oder: ‚Die Eltern melden ihn sowieso nicht an.‘ Aber bei dem war das ganz toll! Da würde das klappen!“ (ML 3). Die Musikschullehrerin mit ihrem (fast) kontextfreien Blick diagnostiziert Chancen für diesen Jungen, die nicht in das Bild passen, das die Grundschullehrerin auf Basis ihrer Erfahrungen mit dessen Eltern konstruiert hat. In diesem Fall von ‚doing difference‘ werden Differenzen im Rahmen von Schule festgeschrieben statt aufgebrochen; die Sorge der Lehrenden, dass gerade ein Kind ‚bildungsferner‘ Herkunft zu Hause nicht ausreichend unterstützt wird, wandelt sich zur ‚self-fulfilling prophecy‘.

3.3 Die „Ambivalenz der Anerkennung“

Eng mit der oben beschriebenen Problematik verwandt ist die im Auswertungsprozess wichtige Kategorie „Ambivalenz der Anerkennung“. Anerkennung stellt immer zugleich auch Zuschreibung und Festlegung und damit einen Akt von Deutungsmacht dar (vgl. Balzer & Ricken 2010). Nicht nur aus forschungsethischen Gründen muss vorab allerdings betont werden, dass nicht die Absicht besteht, die Lehrenden, deren Äußerungen in diesem Kontext dargestellt und ausgewertet werden, bloßzustellen. Vielmehr sind ihnen – wie den anderen befragten Lehrenden des Samples auch – eine große Zugewandtheit gegenüber den Kindern ebenso zu bescheinigen wie zutiefst (musik-)pädagogische Intentionen. Es geht nicht um eine Kritik ihres Denkens und Handelns, sondern um das Aufzeigen von Mechanismen, die in Schule ablaufen können, auch wenn dort nach bestem pädagogischem Wissen und Gewissen gehandelt wird. Die Lehrenden agieren vollkommen nachvollziehbar und bezogen auf die Mechanismen des Systems Schule ‚folgerichtig‘.

Um zu verstehen, was „Ambivalenz der Anerkennung“ genau bedeutet, ist es sinnvoll, den Begriff ‚Anerkennung‘ an dieser Stelle weiter zu fassen als bisher angedeutet, so wie die Pädagogen Nicole Balzer und Norbert Ricken es tun: Sie betonen, dass ein Verständnis von Anerkennung als einem moralischen Appell im Sinne Honneths nicht ausreicht, um die Bedeutsamkeit des Begriffs in pädagogischen Zusammenhängen angemessen zu erfassen. Sie sind überzeugt von der Notwendigkeit, „das pädagogische Handeln selbst – mit Verweis auf die ambivalente Logik der Anerkennung – als ein zwar insgesamt fürsorgliches, aber deswegen notwendigerweise auch ambivalentes, d. h. sowohl bestätigendes als auch negierendes, ermöglichendes als auch einschränkendes und sowohl unterstützendes als auch disziplinierendes Handeln zu begreifen“ (Balzer & Ricken 2010, S. 70) – und das grundsätzlich und wesentlich. In politikphilosophischer Hinsicht reflektieren sie, was Anerkennung für die Auseinandersetzung mit ‚Differenz‘ bedeutet, nämlich „dass Anerkennung selbst immer auch das herstellt und einsetzt, was sie anerkennt, und insofern den Anderen oder die Andere allererst auch dazu macht, als wen sie ihn oder sie anerkennt“ (Balzer & Ricken 2010, S. 70). Beispiele dafür bieten die eben angeführten Lehrendenäußerungen samt ihrer dilemmatischen Struktur – was die Frage aufwirft, was sich mit diesem Begriff für die Pädagogik überhaupt konstruktiv anfangen lässt. Ihre Antwort: „Angesichts dieses Dilemmas liegt es gerade nicht nahe, den Anerkennungsgedanken unter Verweis auf die Gefahren der Anerkennung des ‚Anderen‘ als für die Pädagogik ‚untauglich‘ anzunehmen und ihn zu verabschieden, sondern vielmehr wird es notwendig, Anerkennung als eine Konstitutions- und Machtproblematik systematisch so zu formulieren und zu reformulieren, dass ihre Paradoxalität auch analytisch eingeholt werden kann“ (Balzer & Ricken 2010, S. 63). Dieser Gedanke wird hier aufgegriffen, indem der Anerkennungsbe-griff analytisch gewendet wird, denn „mit Anerkennung ist die zentrale Frage berührt, als wer jemand von wem und vor wem wie angesprochen und adressiert wird und zu wem er/sie dadurch vor welchem (normativen) Horizont sprachlich bzw. materiell etablierter Geltungen gemacht wird“ (Balzer & Ricken 2010, S. 73).

In einer ganzen Liste von Stereotypen, auf deren gelegentliches Auftreten in der Musikdidaktik Vogt hinweist, nennt er – nicht ohne satirischen Einschlag – auch das folgende: „Afrikaner (egal, woher genau) sind rhythmisch besonders begabt (und trommeln daher besonders gut)“ (Vogt 2009, S. 48). Eine Musikschullehrerin des Samples konstruiert eine Differenzlinie in Bezug auf afrikanischen Migrationshinter-

grund, die diesem Klischee sehr nahe kommt. Die Interviewerin fragt nach „Kindern aus bildungsfernen Familien“ und die Musikschullehrerin antwortet: *„Die sind begeistert und manche können wirklich so super singen, manche ... sind rhythmisch so gut. Ich habe ziemlich viele Kinder, die dann so aus dem afrikanischen Bereich sind und wenn wirklich die trommeln, dann ... Man vergisst: ... das sollen einfache Rhythmen sein, so dass die dann spielen können. Und wenn die ... wirklich sich vergessen und dann etwas zeigen: Das ist ja super! Und dann sage ich: ‚Ok und du kannst jetzt noch dazwischen etwas da trommeln!‘, oder wie auch immer. Ich denke mal, das ist ja auch wichtig, wissen Sie, für jedes Kind: Ich habe etwas, was die anderen nicht haben, und das ist das Besondere an mir“* (ML 11). Welche Aussagen stecken in diesem Zitat? Die Lehrerin deutet eingangs einen Zusammenhang an zwischen ‚Bildungsferne‘ und ‚Migrationshintergrund‘, indem sie auf die Frage nach den „bildungsfernen“ Kindern sehr schnell auf die rhythmisch begabten Schüler zu sprechen kommt. Dann konstruiert sie eine Intersektionalität, die sie zur Legitimation mit realen Erlebnissen in Beziehung setzt: ‚Kinder mit afrikanischem Migrationshintergrund können gut trommeln.‘ Eine weitere Intersektionalität vertritt sie nicht ganz so deutlich: ‚(Manche) Kinder aus bildungsfernen Familien können sehr gut singen.‘ Im weiteren Verlauf des Gesprächs stellt sich heraus, dass für die Lehrerin diese Beobachtungen deshalb von Bedeutung sind, weil sie sie nutzt, um diesen Schülern besondere Anerkennung zuteilwerden zu lassen. Damit handelt sie situationsangemessen, denn Kinder können in der Schule Anerkennung für gute Leistungen erwarten und sich dadurch motiviert fühlen. Für eine umfassende Einschätzung dieses Falls wäre eine genaue Kenntnis der Unterrichtssituation vonnöten, die hier von der befragten Lehrenden nur zusammenfassend und im Rückblick geschildert wird: So deutlich, wie die Lehrerin den Zusammenhang zwischen afrikanischem Migrationshintergrund und einer besonderen rhythmischen Begabung behauptet, ist allerdings nicht auszuschließen, dass sie damit gerade über die Individualität des einzelnen Schülers hinweggeht, den sie doch eigentlich mit Hilfe ihrer Anerkennung stärken möchte: Was, wenn einzelne Kinder diesem Klischee nicht entsprechen oder auch einfach nicht entsprechen wollen? Trotz ihrer pädagogischen Intention, die außergewöhnlichen Fähigkeiten dieser Schüler hervortreten zu lassen, damit sie die Anerkennung ihrer Mitschüler erlangen, realisiert die Lehrerin mit ihren Zuschreibungen unter Umständen eine Form von „Missachtung“ – auch hier in analytischer Absicht aufgedeckt und nicht moralisch gemeint; dennoch sind die Folgen zu beachten: „Die reale Nicht-Anerkennung kann also subtile und differenzierte Formen annehmen; es gibt sogar Formen der Nicht-Anerkennung, die als Anerkennung firmieren“ (Vogt 2009, S. 48).¹⁵

In der eben genannten Äußerung offenbart sich ein interessantes Verhältnis zwischen der Orientierung an Leistung und der an Anerkennung, die sich an einer anderen Stelle desselben Gesprächs noch einmal zeigen lässt. Hier beschreibt die Lehrerin die Chancen des JeKi-1-Unterrichts gerade für Kinder, die in anderen Fächern schwächere Leistungen erbringen: *„Dass dieses Kind einfach die Möglichkeiten hat, vielleicht gut zu trommeln oder gut zu singen und sich da zu präsentieren und die Selbstbewusstheit zu stärken! ... ‚Ich kann vielleicht nicht gut lesen oder ich habe Schwierigkeiten im Rechnen, aber das kann ich supergut! Ich kann supergut tanzen und dann habe ich auch*

¹⁵ Was daraus resultieren kann, beschreibt Vogt unter Rekurs auf Bourdieu als ein Sich-Abfinden mit der Identität, die einer Person von außen zugeschrieben wird, „eben als Mädchen oder Junge, deutschstämmig oder Migrant, Hetero- oder Homosexueller, bildungsfern oder bildungsnah etc.“ (Vogt 2009, S. 49).

etwas, was ich den anderen zeigen kann ... und das ist etwas Besonderes“ (ML 11). An dieser Äußerung offenbart sich – wiederum bei aller Sympathie für die Absicht der Interviewpartnerin – ein Dilemma von Schule sehr deutlich: Schule schreibt im Rahmen eines Leistungsdiskurses fest, dass für gute Leistungen Anerkennung vergeben wird. Der JeKi-1-Unterricht unterliegt nicht den schulischen Richtlinien und wird nicht benotet; vielmehr verbinden die JeKi-1-Lehrenden mit ihm die Hoffnung, dass er zur individuellen Stärkung der Schüler beiträgt (vgl. Niessen 2013) – und das möglichst unabhängig von den sonstigen Schulleistungen. So soll er die Leistungsorientierung des Systems Schule kompensieren, schreibt aber in Fällen wie dem, den die Lehrende hier andeutet, möglicherweise nur die negativen Zuschreibungen der Kinder in anderen Bereichen fest: ‚Du kannst zwar nicht schreiben, aber gut singen.‘, bzw. noch schärfer formuliert, damit die Problematik noch deutlicher hervortritt: ‚Du kannst gut singen, aber sonst nicht viel.‘ Schließlich ist allen Beteiligten bewusst, dass ‚musikalische Erfolge‘ im System Schule, das Haupt- und Nebenfächer klar voneinander trennt, weniger ‚wert‘ sind als sprachliche oder mathematische Leistungen. In dem Versuch, die von ihnen sensibel wahrgenommene Problematik der Kopplung von Leistung und Anerkennung in einem nicht auf Leistung ausgerichteten Fach auszugleichen, folgen die Lehrenden der Logik des Systems und realisieren de facto auch hier eine Form von „Missachtung“ (Vogt 2009, S. 48; vgl. Niessen 2013). Noch einmal soll betont werden, dass es hier nicht um diesen konkreten Fall geht, der ja in seiner Situativität über einige wenige rückblickende Interviewäußerung gar nicht umfassend erschließbar ist. Schon gar nicht geht es um Schuldzuweisungen; an diesen Lehrendenäußerungen lässt sich vielmehr nachzeichnen, mit welchen Ambivalenzen Anerkennung im schulischen Kontext zu tun hat, selbst wenn sie nur randlich mit einer Orientierung an Leistung in Berührung kommt. In diesem Sinne soll der hier herausgegriffene Fall dazu beitragen, anhand der Analyse empirischer Daten „ein produktives Verständnis der Paradoxien der Anerkennung zu erarbeiten“ (Balzer & Ricken 2010, S. 55).

4. Diskussion und Fazit

Zusammenfassend lassen sich folgende Befunde festhalten und mit den Ergebnissen bisheriger Forschung zum Thema in Beziehung setzen: Heterogenität akzeptieren die befragten Lehrenden als selbstverständliches Merkmal von JeKi-1-Gruppen. Sowohl die Grundschullehrenden, die in der Regel über Erfahrungen mit den Schülern aus anderen Unterrichtsstunden verfügen, als auch die Musikschullehrenden bezeichnen die Heterogenität ihrer Schüler nicht als grundsätzlich problematischen Umstand. Aspekte dieser Heterogenität werden als ‚anders‘ im Sinne von fremd wahrgenommen (vgl. Budde 2012b, S. 527), aber die Befragten sind dabei vorsichtig mit dem Konstruieren von „Hierarchien“: Ausdrücklich genannt werden in erster Linie Fälle, in denen sich Schüler in einem besonders geschickten Herangehen an ein Instrument positiv in eine Richtung hervorgetan haben, die den Lehrenden vertraut ist. Deshalb kann festgehalten werden: Die Interviewpartner konstruieren „Hierarchien“ nicht in wertender Absicht (Kampshoff 2009, S. 39) beispielsweise zwischen Schülern, die einen leichteren, und solchen, die einen nicht so guten Zugang zu einem Instrument zeigen. Selbst Schüler, die gelegentlich den Unterricht stören, werden mit viel Empathie beschrieben. Es lässt sich also konstatieren, dass die befragten JeKi-Lehrenden, und zwar sowohl Musikschul- als auch Grundschullehrende, keine ausgeprägten Homogenitätssehnsüchte

hegen; die Annahme der Heterogenität ihrer Schülerschaft widerspricht auch nicht ihrer Mentalität – was der Behauptung von Tillmann widerspricht (2007, S. 25).

Empfinden die vorwiegend den JeKi-Unterricht gestaltenden Musikschullehrenden die Heterogenität im JeKi-1-Unterricht als Belastung? Das ist – trotz aller selbstverständlichen Gelassenheit gegenüber der Heterogenität der Schülerschaft – in Kombination mit der Größe der Lerngruppen allerdings der Fall. In Ergänzung zu den Befunden von Reh (2005, S. 80–81) lässt sich also genauer formulieren: Auf die Heterogenität der Schüler angemessen einzugehen, stellt für die Musikschullehrenden dann eine große Belastung dar, wenn ihnen das in (zu) großen Gruppen unmöglich erscheint. Was ihnen an Differenzierung und Eingehen auf individuelle Besonderheiten der einzelnen Schüler in den kleineren Gruppen der musikalischen Früherziehung noch gelingt, erscheint ihnen in Gruppen mit bis zu 30 Schülern unmöglich zu sein. Die Kombination aus dem Wunsch, die Heterogenität ihrer Schüler zu würdigen, und den äußeren Umständen des JeKi-1-Unterrichts führt bei den Musikschullehrenden zu dem Gefühl, dass sie weit unter ihren eigenen pädagogischen Ansprüchen bleiben. Damit entsprechen sie dem Belastungsmuster b) nach Kampshoff: Auch wenn Heterogenität grundsätzlich als Normalfall angenommen wird, wird sie als belastend empfunden (Kampshoff 2009, S. 46).¹⁶

Was lässt sich festhalten in Bezug auf die Herstellung von Heterogenität als „empirisch zu rekonstruierende[m] Prozess der Anwendung von Differenzierungspraktiken“ (Budde 2012b, S. 522)? Beide Lehrendengruppen beziehen sich in den Interviews in erster Linie auf die zugeschriebenen oder feststellbaren Besonderheiten der Elternhäuser. Sie tun das, weil sie von der Bedeutung des elterlichen Unterstützungsverhaltens für den Bildungserfolg der Kinder überzeugt sind – auch in Bezug auf das instrumentale Lernen. Schaut man genauer hin, sind die Unterschiede, die die Lehrenden in Bezug auf die Elternhäuser konstruieren, insgesamt sehr vielfältig, variabel und differenziert; sie lassen sich nicht zu einer eindeutigen Intersektionalität verdichten. Die Interviewpartner beschreiben Unterschiede in Bezug auf die Herkunft bzw. das Elternhaus der Kinder in erster Linie im Hinblick auf die Fragen: Wie groß ist die Chance der Kinder, ein Instrument zu erlernen oder sich in besonderer Weise im Unterricht hervorzutun und Anerkennung der Mitschüler zu erlangen? In einzelnen Fällen ist allerdings deutlich herauszuhören, dass die Vermutungen über die Unterstützung der Eltern Grundlage für das Lehrerhandeln werden kann: Wenn ein Lehrender sein Handeln an der Annahme ausrichtet, dass es gar keinen Sinn hat, ein Kind zum Instrumentalspiel zu ermutigen, weil seine Eltern diese Entscheidung doch nicht langfristig unterstützen würden, wird deutlich, wie wirkmächtig solche Zuschreibungen sein und welche fatalen Auswirkungen sie auf die Kinder haben können. Wenn man nun davon ausgeht, dass Stigmatisierungen dieser Art in der Regel nicht bewusst ablaufen und deshalb auch in den Interviews nicht unbedingt thematisiert werden, lässt sich erah-

¹⁶ Unterschiede zwischen den Musikschul- und den Grundschullehrenden gibt es bezüglich der Annahme einer Normalität von Heterogenität kaum: Was die Grundschullehrenden an Kenntnis der Schüler, an Erfahrung mit der Diagnostik von Gruppen und mit individueller Förderung mitbringen, kompensieren die Musikschullehrenden durch ihr fachliches Wissen, ihre Erfahrung aus dem Instrumentalunterricht und durch einen sehr aufmerksamen Blick auf die einzelnen Schüler, den sie sich in ihrer Tätigkeit in den Gruppen der Musikalischen Früherziehung und im instrumentalen Einzelunterricht angeeignet haben. Die Musikschullehrenden berichten aber deutlicher von der mit der Wahrnehmung der Heterogenität verbundenen Belastung, was allerdings weniger mit einer grundsätzlichen Einstellung, sondern damit zu tun hat, dass die Musikschullehrenden die vorwiegend Unterrichtenden sind und eine Schulklasse als für ihre Arbeit als zu groß empfinden (Niessen 2013b).

nen, dass gerade die Grundschullehrenden mit ihrer breiteren Informationsbasis zu den Elternhäusern auf die Frage des Verbleibs der Kinder im JeKi-Programm Einfluss ausüben können – und das nicht nur in förderlicher Weise. Hier wird besonders deutlich, dass das Konstruieren und Festschreiben von Unterschieden einen Akt der (Deutungs-)Macht darstellt (vgl. Budde 2012b, S. 534–535), der im Hinblick auf weitere Bildungsbiographien folgenreich sein kann. Auch deshalb scheint es im vorliegenden (musik-)pädagogischen Kontext sinnvoll zu sein, den Anerkennungs begriff nicht bloß als moralische Kategorie im Sinne Honneths zu verstehen, sondern ihn in analytischer Absicht anzuwenden: Dann wird deutlich, wie die Lehrenden mit der Konstruktion von Intersektionalität zu dem beitragen, was oben unter der Überschrift ‚Ambivalenz der Anerkennung‘¹⁷ an einem anderen Beispiel herausgearbeitet wurde.

In diesem Kontext spielt das Thema Leistung eine schillernde Rolle: Die Besonderheit der Institution Schule, die die soziokulturelle Heterogenität der Schüler möglichst ausgleichen soll und gleichzeitig Heterogenität im Hinblick auf Schulleistungen herstellt und nutzt (Budde 2012b, S. 533), spielt in Bezug auf den JeKi-Unterricht vordergründig zunächst einmal keine Rolle, weil JeKi sich nicht bruchlos in die Leistungsorientierung der Schule einpasst: Als ‚Ergebnis‘ des JeKi-Unterrichts im ersten Jahr wird nicht ein bestimmter Leistungsstand, sondern eine ‚gute‘ Instrumentenwahl der Schüler angestrebt. Inhaltlich hat die Instrumentenwahl nichts mit Leistung zu tun und auch als Kriterium für eine ‚gute‘ Wahl weisen die Lehrenden eine besonders gute Leistung beim Ausprobieren des Instruments zurück. Damit ‚entkommen‘ sie zunächst weitgehend der „grundlegend antinomischen Struktur“ von Schule (Budde 2012b, S. 534). Viel stärker als der Leistungs- scheint im JeKi-1-Unterricht aber tatsächlich der Anerkennungsdiskurs im Sinne Honneths Bedeutung zu erlangen: Mit Hilfe besonderer Beiträge im JeKi-1-Unterricht können Schüler schlechtere Leistungen in anderen Fächern positiv im Hinblick auf Anerkennung in der Gruppe kompensieren. Zwar wird, gerade in diesem Kontext, auch von Leistungsheterogenität berichtet, aber die wird als problemlos wahrgenommen, weil nicht Leistung (und schon gar nicht ein möglichst homogener Leistungsstand) als Zielvorstellung von JeKi 1 fungiert. Bei genauerem Hinsehen allerdings kommt die eigentlich verabschiedete Bedeutsamkeit der Leistung durch die Hintertür wieder auf die Bühne: Indem Leistung als ‚Mittel‘ zur Erlangung von Anerkennung fungiert, gewinnt sie dann doch wieder Ansehen und Bedeutung in einem Kontext, in dem die Lehrenden gerade die Freiheit von ihr besonders wertschätzen (vgl. Niessen 2013).

Abschließend soll in den Blick genommen werden, ob die Intention des Programms, JeKi gerade für diejenigen Schüler zur Chance werden zu lassen, die schon bei der Anbahnung des Instrumentallernens besondere Unterstützung benötigen, von den befragten Lehrenden aufgegriffen und mitgetragen wird. Vordergründig ist das der Fall: Alle Interviewpartner lassen diesen Wunsch deutlich erkennen und berichten von Bemühungen in diese Richtung. Auf der anderen Seite beobachten sie nur selten

¹⁷ Die Problematik der Balance zwischen analytischer Beschreibung und moralischer Dimension wird deutlich, wenn an dieser Stelle die Begriffe eingesetzt werden, die Vogt in seinem Text verwendet: In (nicht nur) seiner Diktion realisieren die Lehrenden in den beschriebenen Situationen eine Form von „Missachtung“ im Kontext einer subtilen Form des „Kulturimperialismus“ (vgl. Vogt 2009, S. 47). ‚Anerkennung‘, so wird spätestens jetzt deutlich, ist nicht nur als Gegenstand der Beobachtung bedeutsam, sondern spielt auch auf der Metaebene, bei der Beobachtung selbst bzw. bei der Beschreibung der Phänomene eine wichtige Rolle – was hier aus Platzgründen nicht weiter entfaltet werden kann, aber in empirischen Untersuchungen zu reflektieren ist.

Erfolge in dieser Hinsicht und schreiben in Einzelfällen dem Elternhaus eine so große Bedeutung zu, dass sie die Anmeldung bestimmter Schüler zum Instrumentalunterricht von vornherein für sinnlos halten.

Im Sinne eines Ausblicks stellt sich für das JeKi-Programm angesichts dieser Ergebnisse die Frage, ob die Unterstützung der Elternhäuser, die sich bislang auf die finanzielle Seite beschränkt, nicht auf ermutigende Beratung der Eltern sowie eine musikpädagogische Unterstützung der Kinder beispielsweise beim Üben am Instrument ausgeweitet werden müsste, um wirklich einen positiven Effekt zu entfalten. Einerseits verweisen die Grundschul- und Musikschullehrenden, die über eine intime Kenntnis des JeKi-Alltags verfügen, auf diese Notwendigkeit; andererseits sind sie selbst beteiligt an einem doing difference, das die Chancen der Schüler nicht in allen Fällen positiv beeinflusst. Um ihr Wissen über wirksame Unterstützung der Kinder zu nutzen und ihnen andererseits die – ggf. folgenreiche – Sorge zu nehmen, dass die Kinder ohne häusliche Unterstützung im zweiten JeKi-Jahr ‚abgehängt‘ werden, würde es sich lohnen, über weitere Formen der Unterstützung der Kinder von Seiten der Schule noch einmal nachzudenken.

Literatur

- Arenhövel, Sophie (2012). Zur Komplexität von Differenz: Notwendige Haltungen und Reflexionen für eine diversitätsbewusste Musikvermittlung in der Migrationsgesellschaft. In S. Binas-Preisendorfer & M. Unseld (Hrsg.), *Transkulturalität und Musikvermittlung. Möglichkeiten und Herausforderungen in Forschung, Kulturpolitik und musikpädagogischer Praxis* (Musik und Gesellschaft 33, S. 263–284). Frankfurt: Lang.
- Balzer, Nicole (2007). Die doppelte Bedeutung der Anerkennung: Anmerkungen zum Zusammenhang von Anerkennung, Macht und Gerechtigkeit. In M. Wimmer, R. Reichenbach & L. Pongratz (Hrsg.), *Gerechtigkeit und Bildung* (Schriftenreihe der Kommission Bildungs- und Erziehungsphilosophie in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft, S. 49–75). Paderborn: Schöningh.
- Balzer, Nicole & Ricken, Norbert (2010). Anerkennung als pädagogisches Problem: Markierungen im erziehungswissenschaftlichen Diskurs. In A. Schäfer (Hrsg.), *Anerkennung* (S. 35–87). Paderborn: Schöningh.
- Baumert, Jürgen & Schümer, Gundel (2001). Familiäre Lebensverhältnisse, Bildungsbeteiligung und Kompetenzerwerb. In J. Baumert (Hrsg.), *PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich* (S. 323–407). Opladen: Leske + Budrich.
- Budde, Jürgen (2012a). Die Rede von der Heterogenität in der Schulpädagogik: Diskursanalytische Perspektiven. *FQS* (2), 63 Absätze. Verfügbar unter: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs1202160> [14.4.2012].
- Budde, Jürgen (2012b). Problematisierende Perspektiven auf Heterogenität als ambivalentes Thema der Schul- und Unterrichtsforschung. *Zeitschrift für Pädagogik* (4), 522-540.
- Busch, Thomas, Dücker, Jelena & Kranefeld, Ulrike (2012). JeKi-Unterricht - Nein danke?: Eine Analyse der Entscheidung für oder gegen die Teilnahme am Programm „Jedem Kind ein Instrument“ in Nordrhein-Westfalen. In J. Knigge & A. Niessen (Hrsg.), *Musikpädagogisches Handeln. Begriffe, Erscheinungsformen, politische Dimensionen* (Musikpädagogische Forschung 33, S. 213–236). Essen: Die Blaue Eule.
- Glaser, Barney G. & Strauss, Anselm L. (1998). *Grounded theory: Strategien qualitativer Forschung*. Bern: Huber (Übersetzung des Bandes „Discovery of Grounded Theory“ (1967)).
- Groeben, Norbert & Scheele, Brigitte (2000). Dialog-Konsens-Methodik im Forschungsprogramm Subjektive Theorien. *FQS* (2), 9 Absätze. Verfügbar unter: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0002105> [1.8.2013].
- Groeben, Norbert, Wahl, Diethelm, Schlee, Jörg & Scheele, Brigitte (Hrsg.) (1988). *Das Forschungsprogramm Subjektive Theorien: Eine Einführung in die Psychologie des reflexiven Subjekts*. Tübingen: Francke. Verfügbar unter: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0168-ssoar-27658> [1.8.2013].

- Hoene, Sabine & Thurmann, Birgit (2011). *Umgang mit Heterogenität im Musikunterricht: Bd. 1: Grundlagen für alle Schularten*. Kronshagen: Institut für Qualitätsentwicklung an Schulen Schleswig-Holstein (IQSH).
- Honneth, Axel (1994). *Kampf um Anerkennung: Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Kampshoff, Marita (2009). Heterogenität im Blick der Schul- und Unterrichtsforschung. In J. Budde (Hrsg.), *Bildung als sozialer Prozess. Heterogenitäten, Interaktionen, Ungleichheiten* (S. 35–52). Weinheim: Juventa.
- Kulin, Sabrina & Özdemir, Melanie (2011). Lehrer-Kooperation im JeKi-Kontext: Erwartungen und Umsetzungen. *Beiträge empirischer Musikpädagogik* (2), 1-27. Verfügbar unter: <http://www.b-em.info/index.php?journal=ojs&page=article&op=view&path=61&path=161> [1.8.2013].
- Lehmann, Katharina, Hammel, Lina & Niessen, Anne (2012). „Wenn der eine den Unterricht macht und der andere diszipliniert ...“: Aufgabenverteilung im Lehrenden-Tandem des musikpädagogischen Programms „Jedem Kind ein Instrument“. In J. Knigge & A. Niessen (Hrsg.), *Musikpädagogisches Handeln. Begriffe, Erscheinungsformen, politische Dimensionen* (Musikpädagogische Forschung 33, S. 195–212). Essen: Die Blaue Eule.
- Niessen, Anne (2006). *Individuale Konzepte von Musiklehrern*. Münster: LIT.
- Niessen, Anne (2013a). Individuelle Förderung in Musik: Empirische Perspektiven auf Musikunterricht an der Grundschule und das erste Schuljahr im Programm „Jedem Kind ein Instrument“. *Diskussion Musikpädagogik* (59), 43-55.
- Niessen, Anne (2013b). Das Unterrichten großer Lerngruppen im ersten JeKi-Jahr aus Lehrendenperspektive. In A. Lehmann-Wermser & M. Krause-Benz (Hrsg.), *Musik-lehrer(-bildung) im Fokus musikpädagogischer Forschung* (Musikpädagogische Forschung 34, S. 78–96). Essen: Die Blaue Eule.
- Reh, Sabine (2005). Warum fällt es Lehrerinnen und Lehrern so schwer, mit Heterogenität umzugehen?: Historische und empirische Deutungen. *Die Deutsche Schule* (1), 76-86.
- Ricken, Norbert (2006). Erziehung und Anerkennung: Anmerkungen zur Konstitution des pädagogischen Problems. *Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik* (2), 215-230.
- Stojanov, Krassimir (2007). Bildungsgerechtigkeit im Spannungsfeld zwischen Verteilungs-, Teilhabe- und Anerkennungsgerechtigkeit. In M. Wimmer, R. Reichenbach & L. Pongratz (Hrsg.), *Gerechtigkeit und Bildung* (Schriftenreihe der Kommission Bildungs- und Erziehungsphilosophie in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft, S. 29–48). Paderborn: Schöningh.
- Strauss, Anselm L. (1994). *Grundlagen qualitativer Sozialforschung: Datenanalyse und Theoriebildung in der empirischen soziologischen Forschung*. München: Fink.

- Strauss, Anselm L. & Corbin, Juliet M. (2003). Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory (2. Aufl.). Thousand Oaks: Sage.
- Suddaby, Roy (2006). From the editors: What grounded theory is not. *Academy of Management Journal* (4), 633-642. Verfügbar unter: <http://www.aom.pace.edu/amj/articles/Suddaby2006.pdf> [1.8.2013].
- Tillmann, Klaus-Jürgen (2007). Viel Selektion – wenig Leistung: Ein empirischer Blick auf Erfolg und Scheitern in deutschen Schulen. In D. Fischer & V. Elsenbast (Hrsg.), *Zur Gerechtigkeit im Bildungssystem* (S. 25–37). Münster: Waxmann.
- Trautmann, Matthias & Wischer, Beate (2011). *Heterogenität in der Schule: Eine kritische Einführung*. Wiesbaden: VS.
- Varela, María d. M. C. & Mecheril, Paul (2010). Anerkennung als erziehungswissenschaftliche Referenz? Herrschaftskritische und identitätskeptische Anmerkungen. In A. Schäfer (Hrsg.), *Anerkennung* (S. 89–118). Paderborn: Schöningh.
- Vogt, Jürgen (2009). Gerechtigkeit und Musikunterricht – eine Skizze. *Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik*, 39-53. Verfügbar unter: <http://www.zfkm.org/09-vogt.pdf> [1.8.2013].
- Vogt, Jürgen (2012). Einleitung: Vom Umgang der Musikpädagogik mit Heterogenität. In J. Vogt (Hrsg.), *Musikpädagogik und Heterogenität. Sitzungsbericht 2011 der Wissenschaftlichen Sozietät Musikpädagogik* (Wissenschaftliche Musikpädagogik 5, S. 6–19). Münster: LIT.
- Vogt, Jürgen (2013). Benachteiligung und Teilhabe im Kontext von Kultur- und Musikpädagogik. *Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik*, 1-19. Verfügbar unter: <http://www.zfkm.org/13-vogt.pdf> [1.8.2013].
- West, Candace & Fenstermaker, Sarah (1995). Doing Difference. *Gender and Society* (1), 8-37. Verfügbar unter: <http://www.csun.edu/~snk1966/Doing%20Difference.pdf> [1.8.2013].
- Wischer, Beate (2007). Heterogenität als komplexe Anforderung an das Lehrerhandeln: Eine kritische Betrachtung schulpädagogischer Anforderungen. In S. Boller, E. Rosowski & T. Stroot (Hrsg.), *Heterogenität in Schule und Unterricht. Handlungsansätze zum pädagogischen Umgang mit Vielfalt* (S. 32–41). Weinheim: Beltz.

Einfluss nehmen. Zum rhetorischen Handeln von Kindern

Was macht ein Aufsatz zum rhetorischen Handeln von Kindern in einem Band, in dem es um die integrative Kraft von Musik und musikalischer Bildung geht? Aus zweierlei Gründen passt das ganz gut. Zum einen verbindet Rhetorik politisches und ästhetisches Handeln. Das heißt, rhetorisches Handeln konzentriert sich nicht nur auf Wirksamkeit, sondern hat im Zentrum immer auch die Frage der „richtigen“, „angemessenen“ Mittel um ein bestimmtes Ziel zu erreichen und ist in dieser Hinsicht eine Kunstfertigkeit. Zum anderen ist Rhetorik ein Bildungsprogramm, in dessen Zentrum – aus einer redner/innenzentrierten Perspektive heraus – die Bildung der rhetorischen Persönlichkeit steht. Doch auch ausgehend von einem weiten Rhetorikverständnis – Rhetorik verstanden als eine Perspektive auf symbolisches Handeln – ist Ausbildung relevant als Ausbildung der Analysefähigkeit. Hier beinhaltet rhetorisches Handeln die Fähigkeit, symbolisches Handeln analysieren, kontextualisieren und damit „verstehen“ zu können. Daher liegt der Verdacht nahe, dass es lohnenswert sein könnte, sich im Zusammenhang von Diversitätsdiskurs und Fragen der Integration einmal anzuschauen, ob Rhetorik als Feld und Begriff nicht fruchtbar sein kann, was rhetorisches Handeln von Kindern ist und was es für Diversität und Integration bedeutet.

Im Folgenden möchte ich das Rhetorikverständnis erläutern, mit dem ich in diesem Aufsatz umgehe. Darauf aufbauend werde ich erläutern, was unter rhetorischem Handeln von Kindern oder „Protorhetorik“ verstanden werden kann und dies am Beispiel des Argumentierens und der Entwicklung argumentativer Kompetenz im Kindes- und Jugendalter darstellen. Hier greife ich auch auf den Aufsatz zur Protorhetorik zurück, den ich gemeinsam mit Ines Bose für das Historische Wörterbuch der Rhetorik verfasst habe (Bose & Hannken-Illjes 2012). Abschließend möchte ich die Frage erörtern, ob aus diesen Ausführungen Handlungsaufforderungen resultieren und welche das sein können. Grundlage für diesen Aufsatz ist keine eigene empirische Forschung, sondern eine Integration von sprach- und sprechwissenschaftlichen Studien mit rhetorischer Theoriebildung.

(Kinder-) Rhetorik

Integration ist das Kerngeschäft der Rhetorik. Durch rhetorisches Handeln entsteht Integration und integrative Prozesse sind auf rhetorisches Handeln angewiesen. Was aber ist Rhetorik? Es lassen sich eine Reihe von unterschiedlichen Rhetorikauffassungen unterscheiden: solche die von einem starken Redner ausgehen, der auf das Publikum einwirken will, solche die Rhetorik als Perspektive auf symbolisches Handeln verstehen, solche die Rhetorik als pejorativen Begriff sehen, solche die rhetorisches Handeln als grundsätzlich auf Verständigung ausgerichtet betrachten (vgl. Mönnich 2004, S. 105 ff.).

Unabhängig davon, welchem Begriff man aber nun folgt, wird Rhetorik immer durch drei Merkmale bestimmt: symbolisches Handeln, Bezug auf den Anderen, und eine Ziel-Mittel-Relation. Zu sagen, rhetorisches Handeln sei bestimmt durch symbolisches Handeln, klingt fast tautologisch, ist aber in zweierlei Hinsicht produktiv: zum

einen als Begrenzung, zum anderen als Erweiterung. Zum einen bezieht sich rhetorisches Handeln immer auf Formen, die mehrdeutig sein können, mit denen ein Sinnüberschuss produziert werden kann (vgl. Koller 1999, S. 184). Rhetorisches Handeln zeichnet sich genau dadurch aus, dass ein Phänomen durch die symbolische Bearbeitung in einem besonderen Licht erscheint, Aspekte zeigt, die bisher nicht sichtbar waren. Zugleich ist rhetorisches Handeln aber nicht nur sprachliches Handeln. So gibt es eine lange Tradition von Arbeiten zur Verbindung von Musik und Rhetorik, ebenso wie Studien zur Rhetorizität von Mahnmalen, von Architektur, und eine neuere, aber zugleich recht starke Forschungsrichtung zur Bildrhetorik.

Dieses Nutzen von Symbolen geschieht immer in Bezug auf einen Anderen, ein Gegenüber, ein Publikum, bei dem damit eine Veränderung von Bewertungen, Einstellungen, Meinungen und Handlungen erreicht werden soll. Rhetorisches Handeln ist ohne Gegenüber nicht denkbar, ich kann nicht für mich rhetorisch sein. Auch sind die Symbole nicht nur gerichtet, sie sind auch intentional in eine bestimmte Ziel-Mittel-Relation gebracht (vgl. Gutenberg 1994, S. 227). Diese Ziel-Mittel-Relationen sind in der klassischen Rhetorik oft stark formalisiert und liegen als Kataloge angemessenen und effektiven Handelns vor.

Gerade das Merkmal der Ziel-Mittel-Relation mag nun ein stark instrumentales Rhetorikverständnis nahelegen, das von einem starken Redner/-innenbegriff ausgeht, also einer Rednerin, die gezielt Mittel einsetzt um ihr Publikum zu beeinflussen. Das muss aber nicht gegeben sein, ich kann diese Kriterien auch einfach als erfüllt unterstellen und damit eine rhetorische Perspektive einnehmen, also symbolisches Handeln so verstehen, als sei es als rhetorisches intendiert gewesen.

Angemessenheit und Metapragmatik

Aber noch eine Frage ergibt sich, vor allem in Bezug auf die Ziel-Mittel-Relation: Kann ich denn nur dann von rhetorischem Handeln sprechen, wenn die Mittel bewusst eingesetzt werden? Und kann man dann bei Kindern, insbesondere bei Kindern im Kindergartenalter, von „rhetorischem Handeln“ sprechen? Wenn Rhetorik also dadurch bestimmt ist, mit Hilfe symbolischen Handelns auf andere Einfluss zu nehmen – und nicht etwa durch andere Mittel wie körperliche Einwirkung, auch wenn die sicherer in ihrer Wirkung sind – dann erfordert dies die Fähigkeit zur Perspektivenübernahme. Um „gut“ rhetorisch Handeln zu können, muss ich in der Lage sein zu antizipieren, was für mein Gegenüber Geltung hat. Hier kommt ein Aspekt zum Tragen, der zwar nicht konstitutiv für Rhetorik, aber doch ein Schlüsselbegriff rhetorischer Theorie und Praxis ist: Angemessenheit. Angemessenheit bzw. das Schwesterkonzept „decorum“ ist nach Beale (1996) „the most rhetorical of rhetorical concepts“ (S. 168). Gleichzeitig handelt es sich hier um einen Begriff, der kaum einzugrenzen ist. Nach Asmuth (1992) steht Angemessenheit in der Rhetorik im Spannungsfeld von Ethik und Ästhetik und lässt sich folgendermaßen bestimmen: „Zur Handlungsstruktur (un)angemessenen Verhaltens gehören 1) ein handelnder, vor allem ein redend handelnder Mensch, 2) die Situation (einschließlich der Mitmenschen), die er vorfindet, 3) sein Verhalten selbst, 4) das Urteil, dies sei angemessen oder nicht, und die damit eventuell einhergehenden Sanktionen, 5) die dem Urteil als Maßstab zugrunde liegende Konvention, ein flexibles Regelsystem, in dem die Elemente 1 und 2 als veränderliche Faktoren mitwirken“ (Asmuth 1992, S. 580). Das heißt, das, was Angemessenheit bestimmt, ist

flexibel – wenn auch nicht völlig offen und willkürlich – und wird bestimmt durch die soziale Situation, d. h. die Teilnehmerinnen und den Kontext. Dies bedeutet zweierlei für rhetorisches Handeln: Ich muss zur Perspektivenübernahme fähig sein. Mindestens genau so wichtig scheint mir in Bezug auf rhetorisches Handeln von Kindern aber der Aspekt, dass ich als Rhetor/-in Einfluss habe auf das, was als angemessenes symbolisches Handeln gilt. Ich selbst bin einer der veränderlichen Faktoren, der Regeln und Konventionen mitbestimmt. Hier kann Selbstwirksamkeit erlebt werden.

Alles sprachliche Handeln ist kontextuell. Eine rhetorische Kernfähigkeit besteht darin, das Richtige zum richtigen Zeitpunkt in der richtigen Situation zu sagen. In diesem Zusammenhang instruktiv ist eine Studie zu metapragmatischen Äußerungen bei Kindern von Stude (2007). Sie bestimmt metapragmatische Kommunikation nach Aukrust als Kommentieren des eigenen und fremden Kommunikationsverhaltens. Zentral sind hier die Kommentierung von (Un-)Angemessenheit und (Un-)Höflichkeit. Diese Formen der Kommentierung sind auch im Alltag von Kindergartenkindern allgegenwärtig (z. B.: „Blöd' sagt man nicht.“ „Arschbombe' ist ein bissiges Wort.“ „Ich möchte, dass du dich entschuldigst.“ „Wir haben noch nicht guten Appetit gesagt.“ Etc.). Die Fähigkeit zur metapragmatischen Kommunikation wird recht früh erworben, im Laufe des dritten Lebensjahres, und damit etwa im selben Zeitraum, in dem Kinder die „Theory of Mind“ entwickeln, das heißt die Fähigkeit, „sich selbst und anderen mentale Zustände (Glauben, Wollen, Fühlen usw.) zuzuschreiben“ (Röska-Hardy 2011, S. 96). Die Fähigkeit zur metapragmatischen Kommunikation beinhaltet, dass Diskursregeln ebenso erworben werden wie die Fähigkeit zwischen den Anforderungen verschiedener Kontexte zu unterscheiden. Interessant ist, dass die Kommentierung pragmatischer Aspekte durch Eltern sehr viel häufiger und direkter auftritt als die Kommentierung des sprachlichen Handelns in Bezug auf andere linguistische Bereiche, wie Phonologie, Syntax, Erzählen (vgl. Becker 1988). Dies erscheint aber durchaus plausibel. Regeln in Bezug auf Angemessenheit und Höflichkeit unterscheiden sich stärker zwischen Kontexten, teilweise zwischen Kommunikationspartnern in derselben Situation und sind somit stärker verhandelbar. Unklar ist allerdings, ob metapragmatische Äußerungen wirklich als Zeichen dafür gewertet werden können, dass Kinder kommunikatives Handeln reflektieren oder ob hier nicht doch eher Muster imitiert werden („Mit vollem Mund spricht man nicht!“ „Danke' sagt man!“). Allerdings liegt nahe, dass metapragmatisches Sprechen Kinder für stärkere Reflexion ihrer Kommunikation zumindest sensibel macht (vgl. Bose & Hannken-Illjes 2012, S. 968).

Gefordertes kommunikatives Verhalten zu kennen und darüber auch zu verfügen ermöglicht gesellschaftliche Teilhabe als kommunikative Teilhabe. Damit ist das rhetorische Konzept der Angemessenheit eine gute Schablone. Allerdings ist Angemessenheit gleichzeitig ein konservatives Kriterium (Spitzberg & Duran 1999; Hannken-Illjes 2004). Angemessen verhält sich, wer Konventionen, Regeln, Maximen kennt und sein Verhalten an ihnen orientiert. Zentral ist aber auch das Spielen mit Regeln und deren Bruch: Wenn ein herzhaftes „Arschfutzkackbombe“ dem Erwachsenen unter brüllendem Gelächter in Gesicht gerufen wird, werden klar kommunikative Konventionen missachtet, Regeln der Angemessenheit gebrochen. Aber nicht etwa aus Versehen, sondern strategisch und meist aus einem spielerischen Impuls heraus. Dadurch erleben Kinder neben der Teilhabe durch das Kennen und Verstehen von kommunikativen Regeln auch Selbstwirksamkeit durch den klaren Bruch von Regeln

und deren Neuschöpfung. Sie erleben: Kontexte sind nicht vorgegeben, sondern werden durch die Teilnehmenden selbst interaktiv geschöpft.

„Protorhetorik“

Nachdem der Begriff der Rhetorik nun umrissen ist und mit dem Konzept der Angemessenheit und des metapragmatischen Handelns auch schon ein Einstieg in kindliches rhetorisches Handeln gemacht wurde, möchte ich mich nun auf das konzentrieren, was bei Antos (1985) unter „Protorhetorik“ firmiert. An sich ist der Begriff der Protorhetorik wenig gebräuchlich und meint etwas wie einen Rohzustand vor einer zu erwartenden Differenzierung (vgl. Bose & Hannken-Illjes 2012, S. 966).

Wenn auch der Begriff an sich kaum aufgenommen wurde, so ist doch das Phänomen, auf das er hinweist, interessant und wichtig. Antos (1985) versteht unter „Protorhetorik“ eine Vorform rhetorischer Kommunikation und macht diese Vorformen beispielsweise daran fest, dass Kinder rhetorische Figuren wie Ellipsen, Paraphrasen, Anakoluthe ohne Rhetorikausbildung mühelos, wenn auch unreflektiert, nutzen. Am Interessantesten scheint mir hierbei, dass es darum geht, dass Kinder früh sprachliche Strategien nutzen um Einfluss zu nehmen auf ihre Umgebung. Dies lässt sich recht gut am Beispiel der Argumentation bei Kindern zeigen. Argumentation, das Geben und Nehmen von Gründen in Bezug auf einen strittigen Punkt, kann als eines der zentralen rhetorischen Verfahren in der westlichen Welt gewertet werden. Zugleich ist es ein Verfahren, das eine hohe gesellschaftliche Reputation besitzt, gilt es doch als Modell, auf einen – faktisch meist nicht erreichbaren – Konsens hinzuarbeiten.

Exkurs – Argumentation und Integration?

Nun hatte ich gesagt, dass Integration das Kerngeschäft der Rhetorik sei. Dem könnte man auch widersprechen. Wenn Argumentieren ein Kernverfahren in rhetorischem Handeln ist – zumindest in der westlichen Rhetoriktradition –, dann scheinen doch eher der Widerstreit und die Agonalität das Wesen der Rhetorik zu bestimmen: jemand überzeugt die Andere mit dem Ergebnis, dass die eine Meinung über die andere obsiegt. Darunter liegt dann oft eine Kampfmetaphorik; es geht um den Widerstreit zweier Meinungen, von denen eine unterliegen wird, unterliegen muss. Eine solche Entscheidungslogik findet sich z. B. in vielen Debattenformaten.

Hier bietet sich jedoch ein alternativer Begriff aus der modernen Rhetoriktheorie an: der Begriff der Identifikation. Kenneth Burke (1969) entwickelt dieses Konzept als Grundlage bzw. Grundmotivation symbolischen Handelns und entwickelt ihn damit bewusst als Gegenbegriff zum „Überzeugen/Überreden“ bei Aristoteles. Burkes Rhetorikverständnis, beruht darauf, dass der Mensch vom anderen zwar getrennt ist, durch symbolisches Handeln aber eine Einigung anstrebt. Das Moment dieses Anstrebens benennt Burke mit Identifikation. Durch symbolisches Handeln versuchen Menschen Identifikation, d. h. einen Moment von „Gleich-Verstehen“, zu erreichen. „You persuade a man only insofar as you can talk his language by speech, gesture, tonality, order, image, attitude, idea, identifying your ways with his“ (Burke 1969, S. 55). Burkes Konzept von Identifikation impliziert zweierlei: Zum einen, dass rhetorisches Handeln nicht notwendigerweise durch rationales Überzeugen geprägt ist, sondern

durch die Nutzung von Symbolen, um Gemeinsamkeit zu erzeugen. Dies scheint natürlich Manipulation Tür und Tor zu öffnen, ist aber als Deskription, nicht als Norm zu verstehen. Zum anderen ist symbolisches Handeln so die Möglichkeit für Menschen, den Versuch zu unternehmen Trennung zu überwinden, ohne dass es jemals komplett gelingen wird. Um so zum Ausgangspunkt dieses kleinen Exkurses zurück zu kommen: Argumentation muss also nicht zwingend eine Kampfmetaphorik bedienen, sondern kann ebenso in ein Konzept von Identifikation integriert werden. Hier bekommt das Erleben von Selbstwirksamkeit dann wieder einen besonderen Status, da die Annäherung an den Anderen dadurch (und nur dadurch) gelingen kann, dass ich rhetorisch handele.

Argumentation bei Kindern

Argumentation ist ein zentraler Gegenstand von rhetorischem Handeln und auch von rhetorischer Ausbildung. Neben der Narratio – der Erzählung des Sachverhaltes – ist die Argumentatio (die Beweisführung) auch der zentrale Bestandteil des klassischen Redeaufbaus. Argumentieren bestimmt sich durch das Geben und Nehmen von Gründen. Dieses Geben und Nehmen geschieht in Bezug auf einen strittigen Punkt. Wie schon oben kurz bemerkt gilt Argumentation als zentrales Problem- und Konfliktlöseverfahren. Argumentation bestimmt sich also durch Strittigkeit. Klein (1980) fasst Argumentation als den Versuch, „mit Hilfe des kollektiv Geltenden etwas kollektiv Fragliches in etwas kollektiv Geltendes zu überführen“ (1980, S. 19). Liegt keine Strittigkeit vor, und damit keine soziale Notwendigkeit zur Auflösung der Streitfrage, handelt es sich vielleicht um „Schließen“ von Prämissen auf Konklusionen, aber nicht um Argumentieren.

Argumentation bei Kindern und argumentative Kompetenz von Kindern sind empirisch untersucht worden, allerdings nur in wenigen Studien. Dabei gibt es drei kommunikative Formen, die für das Ausbilden argumentativer Kompetenz unter anderen von Interesse sind: Widersprechen, Streiten und erstes Argumentieren als Begründungshandeln. Dazu im Folgenden schlaglichtartig:

Widersprechen gilt als Vorform kindlicher Argumentation. Brumark (2007, 2008) benennt in seinen Studien zu familiären Gesprächen beim gemeinsamen Abendessen mit dem Begriff „Protoargumentation“ Sequenzen von Widersprechen und wiederholter Markierung des Widersprechens wie beispielsweise „Bitte setz dich hin beim Essen. Nein. Doch bitte... Nein! Will ich nicht“. Hier werden im eigentlichen Sinne keine Gründe vorgebracht. Aber es entsteht eine Situation, in der die Beteiligten einen Streitpunkt markieren und diesen Streitpunkt durch Wiederholung, Elaboration, Lautheit etc. schärfen. Zumindest entsteht hier Raum für Argumentation.

Eine weitere Vorform des rhetorischen Handelns und Argumentierens bei Kindern findet sich in der Interaktionsform des Streitens und in seinen verschiedenen Ausformungen. Valtin (1991) hat in ihrer Studie 5- bis 12-Jährige zu ihren Auffassungen zu „Streit“ und wie sie miteinander streiten und Streit beilegen befragt. Dabei findet sie sowohl bei den 5- bis 8-Jährigen, als auch bei den 10- bis 12-Jährigen Strategien dazu, wie ein Streit gelöst werden kann oder soll. Bei den kleineren Kindern dominieren dabei einseitige Verfahren (vgl. S. 13), wie das einseitige Sich-Wieder-Vertragen, die Streitbeendigung durch Erwachsene, körperliche Gewalt oder die Entfernung von der Konfliktquelle. Aber auch sprachliche Formen der Streitbeilegung

nennen die Kinder. Hier handelt es sich dann in erster Linie um ritualisierte sprachliche Formeln wie „Entschuldigung sagen“ (vgl. S. 4ff.). Bei den größeren Kindern spielt dann die kommunikative Lösung eines Streites eine deutlich größere Rolle. Dies scheint nahezulegen, dass Argumentation für kleinere Kinder im Elementarbereich noch keine Rolle spielt um Strittiges zu bearbeiten. Nun hat Valtin allerdings Kinder für ihre Studie nach ihrem Verständnis von Streit und Streitbeilegung befragt, nicht das tatsächlich stattfindende kommunikative Verhalten im Streitfall untersucht.

Ebenso wie für rhetorisches Handeln im Allgemeinen ist für Argumentation die Fähigkeit zur Perspektivenübernahme und die Entwicklung einer „Theory of Mind“ notwendig. Ähnlich wie bei der Angemessenheit kommunikativen Handelns muss das Kind in der Lage sein, zu erkennen und zu reflektieren, was an Regeln gilt. Es muss aber noch viel mehr: erkennen, welche Gründe (in einem bestimmten Kontext) Geltung haben können. Gronbeck (1982) fasst es folgendermaßen, wenn er über Angemessenheit in Argumentation spricht: „Appropriateness, then, is determined partially by context, partially by mutually agreed-upon standards for judgement, and partially by the problem area“ (S. 98). Denn was als guter Grund gilt, differiert von Feld zu Feld, von Person zu Person.

Gute Gründe geben zu können, heißt also, zu wissen, was gilt. Argumentieren können heißt: wissen was in einem Kontext gilt (und in anderen nicht), wissen, was für den anderen gilt (und für manche nicht), Eigenes zu vertreten (und selbst Einfluss zu nehmen).

Nun ist Streit, also die offene Markierung von Strittigkeit, nicht per se rhetorisch und eben auch nur eine Vorform zur Argumentation. Zum Argumentieren von Kindern gibt es einige wenige Studien, die in den zeitlichen Rahmen der Hoch-Zeit der deutschen Argumentationsforschung Ende der siebziger/Anfang der achtziger Jahre gehören, wie die von Miller (1980) zur Entwicklung von moralischer Argumentation bei Kindern. Eine der wohl wichtigsten hat Völzing (1982) vorgelegt. Er beschreibt Argumentation bei Kindern ab dem dritten Lebensjahr, die Daten stammen aus seinem eigenen persönlichen Umfeld. Einer der zentralen Befunde ist hier, dass sich Äußerungen mit klar argumentativer Funktion schon bei Kleinkindern finden lassen, auch wenn sie ohne kausale Marker an der Textoberfläche auftauchen. So das Beispiel 48: „Kind 2,2 P will J streicheln (J: lass juja ruh, juja hat nicht gerne)“. Das heißt, Kinder nutzen schon sehr früh Gründe, um auf andere einzuwirken und einen strittigen Punkt zu bearbeiten: sie argumentieren.

Und nun?

Warum nun ist rhetorisches Handeln von Kindern gerade unter dem Aspekt der Integration interessant? Ich denke aus zweierlei Gründen. Sprachliches Handeln von Kindern aus rhetorischer Perspektive zu betrachten sensibilisiert für das kommunikative Handeln von Kindern jenseits von sprachlicher Richtigkeit. Aus rhetorischer Perspektive ist kommunikatives Handeln eine Möglichkeit, Selbstwirksamkeit zu erfahren: durch das Aushandeln von Angemessenheit, durch das Einwirken auf die Anderen mit Hilfe von Gründen, durch den Versuch der Identifikation mit Hilfe symbolischen Handelns. Insbesondere der Begriff der Integration ist dann auch immer ein Prozess, der nicht von einer Seite geleistet wird, sondern an dem alle Teilnehmerinnen beteiligt sind.

Hieran schließt auch direkt die Antwort auf die Frage nach der Förderung von rhetorischem Handeln an. Teilhabe entsteht durch die Fähigkeit, rhetorisch zu handeln, nicht durch die Fähigkeit, grammatikalisch richtige Aussagen zu konstruieren. Was gegeben sein sollte, ist, dass Kinder erleben können, dass sie durch ihr kommunikatives Handeln Einfluss auf ihre Umgebung nehmen können. Sie sollten Selbstwirksamkeit erfahren können.

Literatur

- Antos, Gerd (1985). Proto-Rhetorik. Zur Ontogenese rhetorischer Fähigkeiten. *Rhetorik*, 4 (4), 7-28.
- Asmuth, Bernhard (1992). Angemessenheit. In G. Ueding (Hrsg.), *Historisches Wörterbuch der Rhetorik* (1, S. 579–604). Tübingen: Niemeyer.
- Beale, Walter H. (1996). Decorum. In T. Enos (Hrsg.), *Encyclopedia of rhetoric and composition* (S. 168–170). New York: Routledge.
- Becker, Judith A. (1988). „I can't talk, I'm dead“: Preschoolers' spontaneous meta-pragmatic comments. *Discourse Processes*, 11, 457-467.
- Bose, Ines & Hannken-Illjes, Kati (2012). Protorhetorik. In G. Ueding (Hrsg.), *Historisches Wörterbuch der Rhetorik* (10, S. 966–975). Tübingen: De Gruyter.
- Brumark, Åsa (2007). Argumentation at the Swedish family dinner table. In F. H. van Eemeren, J. A. Blair, C. A. Willard & B. Garrsen (Hrsg.), *Proceedings of the Sixth Conference of the International Society for the Study of Argumentation* (S. 169–178). Amsterdam: Sic Sat, International Center for the Study of Argumentation.
- Brumark, Åsa (2008). „Eat your Hamburger!“ – „No, I don't Want to!“ Argumentation and Argumentative Development in the Context of Dinner Conversation in Twenty Swedish Families. *Argumentation*, 22 (2), 251-271.
- Burke, Kenneth (1969). *A rhetoric of motives*. Berkeley: University of California Press.
- Gronbeck, Bruce E. (1982). On classes of inference and force. In R. E. McKerrow (Hrsg.), *Explorations in rhetoric. Studies in honor of Douglas Ehninger* (S. 85–106). Glenview: Scott.
- Gutenberg, Norbert (1994). *Grundlagenstudien zu Sprechwissenschaft und Sprech-erziehung*. Göppingen: Kümmerle.
- Hannken-Illjes, Kati (2004). *Gute Gründe geben*. Frankfurt: Peter Lang.
- Klein, Wolfgang (1980). Argumentation und Argument. *Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik*, 10 (38/39), 9-57.
- Koller, Hans-Christoph (1999). Ungewissheit zur Sprache bringen: Zur Bedeutung der Rhetorik für eine 'postmoderne' Theorie der Argumentation. In A. Dörpinghaus & K. Helmer (Hrsg.), *Zur Theorie der Argumentation in der Pädagogik* (S. 170–185). Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Miller, Max (1980). Zur Ontogenese moralischer Argumentationen. *Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik*, 10 (38/39), 58-108.
- Mönnich, Annette (2004). Von der antiken Rhetorik zur Rhetorik der Gegenwart. In M. Pabst-Weinschenk (Hrsg.), *Grundlagen der Sprechwissenschaft und Sprecherziehung* (S. 104–113). München: Reinhardt.

- Röska-Hardy, Louise (2011). Der Erwerb der Theory of Mind-Fähigkeit – Entwicklung, Interaktion und Sprache. In L. Hoffmann, K. Leimbrink & U. M. Quasthoff (Hrsg.), *Die Matrix der menschlichen Entwicklung* (Linguistik, Impulse & Tendenzen 43, S. 96–142). Berlin: Walter de Gruyter.
- Spitzberg, Brian & Duran, Robert L. (1999). *Toward an ideological deconstruction of competence*. San Diego: San Diego State University.
- Stude, Juliane (2007). The aquisition of metapragmatic abilities in preschool children. In W. Bublitz & A. Hübler (Hrsg.), *Metapragmatics in use* (Pragmatics & beyond new series 165, S. 199–220). Amsterdam: Benjamins.
- Valtin, Renate (1991). *Mit den Augen der Kinder: Freundschaft, Geheimnisse, Lügen, Streit und Strafe*. Reinbek: Rowohlt.
- Völzing, Paul-Ludwig (1982). *Kinder argumentieren: Die Ontogenese argumentativer Fähigkeiten*. Informationen zur Sprach- und Literaturdidaktik: Bd. 36. Paderborn: Schöningh.

Autorinnen und Autoren

Dr. Bernd Clausen studierte zunächst Musikwissenschaft/Musikethnologie und Sinologie in Göttingen und danach Schulmusik und Germanistik in Hannover. Von 1998 bis 2003 unterrichtete er in Japan und graduierte in Shakuhachi und Shamisen. 2002 promovierte Clausen mit einer musikpädagogisch ausgerichteten Arbeit zur Rezeption chinesischer Musik im Deutschland des späten 18. Jahrhunderts. Von 2003 bis 2008 war er Juniorprofessor an der Universität Bielefeld. 2008 wurde er mit einer empirischen Studie zum japanischen Musikunterricht habilitiert; seit 2008 Professor für Musikpädagogik/Musikdidaktik an der Hochschule für Musik Würzburg. Zahlreiche Forschungen führten ihn nach Indien, Korea und Japan.

Dr. Peter Graf war bis 2008 Professor für Interkulturelle Pädagogik an der Universität Osnabrück. Er ist Gründungsmitglied des „Instituts für Migrationsforschung und Interkulturelle Studien“ (IMIS) der Universität Osnabrück, Buchautor zu den Forschungsfeldern der Frühen Zweisprachigkeit und Interkulturellen Bildung in Europa sowie zum Interreligiösen Dialog. Peter Graf war fachlich verantwortlich für den Aufbau des neuen Lehrgebietes der „Islamischen Religionspädagogik“ an der Universität Osnabrück sowie die Konzipierung des „Zentrums für Interkulturelle Islam-Studien“ (ZIIS) in Osnabrück; Vortragsreisen und Dozenturen in der Türkei, Ägypten, Syrien, Jordanien und Iran.

Dr. Kati Hannken-Illjes studierte Sprechwissenschaft und Phonetik mit Nebenfach Musikpädagogik an der Universität Halle und Speech Communication Studies an der CSU Long Beach, USA. 2002 wurde sie mit einer Arbeit zur Argumentativen Kompetenz promoviert. 2010 erschien das Buch *Criminal Defense and Procedure* (zusammen mit Thomas Scheffer und Alexander Kozin). Ihre Forschungsschwerpunkte sind Juristische Argumentation, Erzähltheorie und Konzepte Kommunikativer Kompetenz. Von 2011 bis 2013 hatte sie die Professur für Sprechwissenschaft an der Staatlichen Hochschule für Musik und Darstellende Kunst Stuttgart inne, seit 2013 ist sie Professorin für Sprechwissenschaft an der Universität Marburg.

Dr. Jens Knigge studierte Orgel, Schul- und Kirchenmusik an den Musikhochschulen in Weimar, Stuttgart und Stockholm. Er war viele Jahre als Kirchenmusiker, Instrumentallehrer sowie als Chorleiter tätig, bevor er 2007 eine Stelle als Wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Universität Bremen annahm. Darüber hinaus war Jens Knigge 2008-2009 Koordinator des BMBF-Forschungsprogramms zu *Jedem Kind ein Instrument* an der Universität Bielefeld. 2010 wurde er mit einer empirisch-musikpädagogischen Arbeit promoviert. Nach dreijähriger Tätigkeit als Juniorprofessor für Musikpädagogik an der Musikhochschule Stuttgart tritt Jens Knigge ab Wintersemester 2013 eine Professur für Musikdidaktik an der Universität Erfurt an. Außerdem ist er aktuell im Vorstand des *Arbeitskreis Musikpädagogische Forschung* und Mitglied des wissenschaftlichen Beirats der Zeitschrift *Beiträge empirischer Musikpädagogik*.

Dr. Martina (Krause-)Benz studierte Schulmusik an der Folkwang-Hochschule für Musik in Essen. Parallel absolvierte sie ein künstlerisches Studium im Fach Klavier und legte die »Künstlerische Reifeprüfung« ab. 2005 promovierte sie in Musikpädagogik bei Prof. Dr. Peter W. Schatt. Nach mehrjähriger Lehrtätigkeit im Schul- und Hochschuldienst wurde sie 2010 auf eine Professur für Musikpädagogik an der Staatlichen Hochschule für Musik und Darstellende Kunst Mannheim berufen und leitet seitdem den Studiengang Schulmusik. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Bildungsphilosophische Grundfragen; Forschendes Lernen als Vernetzung von Hochschullehre und Schulpraxis.

Dr. Joachim Kremer studierte Schulmusik und Musikerziehung mit Hauptinstrument Flöte an der Musikhochschule Lübeck. 1986-1995 Tätigkeit als Musiklehrer und Studium an der Christian-Albrechts-Universität zu Kiel (Musikwissenschaft, Kunstgeschichte und Philosophie), 1993 Promotion, 1995-2001 wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Hochschule für Musik und Theater Hannover. 2001 Habilitation, seit 2001 Professor für Musikwissenschaft an der Hochschule für Musik und Darstellende Kunst Stuttgart. Seit 2007 Mitglied im Wissenschaftlichen Beirat der Gesellschaft für Musikgeschichte in Baden-Württemberg e.V. und seit 2009 Präsident. Seit 2007 Mitglied im Bundesfachausschuss „Musikalische Bildung“ des Deutschen Musikrats. Seit 2011 Mitglied im Vorstand des VDS Baden-Württemberg.

Hsin-Yi Li hat Germanistik, europäische Geschichte und Kulturanthropologie in Taipeh und Frankfurt am Main studiert. Zurzeit promoviert sie am Exzellenzcluster „Asia and Europe in a Global Context“ an der Universität Heidelberg. In ihrer Forschung beschäftigt sie sich unter anderem mit Phänomenen der transnationalen Migration und Auswirkungen von Globalisierungsprozessen.

Dr. Hendrikje Mautner-Obst studierte Schulmusik, Musikwissenschaft, Germanistik und Philosophie in Hannover. 1999 promovierte sie in Musikwissenschaft mit der Arbeit *„Aus Kitsch wird Kunst. Zur Bedeutung Franz Werfels für die deutsche Verdi-Renaissance“*. 1999-2002 war sie Dramaturgin und Pressereferentin am Nationaltheater Mannheim, 2002-2006 Dramaturgin an der Oper Frankfurt. 2006 wurde sie auf eine Juniorprofessur für Musikvermittlung an die Musikhochschule Stuttgart berufen; seit 2012 ist sie dort Professorin für Kulturvermittlung/Musiksoziologie, seit 2013 Prorektorin für Internationale Kontakte.

Dr. Anne Niessen arbeitete als Gymnasiallehrerin und habilitierte sich als wissenschaftliche Assistentin an der Universität Siegen, anschließend war sie Studienrätin im Hochschuldienst an der Universität zu Köln. Seit 2009 arbeitet sie als Vertretungsprofessorin, seit 2013 als Professorin für Musikpädagogik an der Hochschule für Musik und Tanz in Köln. Ihr Schwerpunkt in Forschung und Lehre liegt in der Erschließung der Schüler-- und der Lehrendenperspektive auf musikpädagogische Situationen mit Hilfe qualitativer Forschungsmethoden.

Dr. Sointu Scharenberg studierte Schulmusik, Germanistik, Philosophie, Psychologie und Pädagogik in Kassel und Hannover. Von 1988 bis 1992 unterrichtete sie Musik und Deutsch an Gymnasien in Wilhelmshaven und Westerstede. 1992–1997 Wissenschaftliche Mitarbeiterin am neu gegründeten Institut für musikpädagogische Forschung an der Hochschule für Musik und Theater Hannover; zahlreiche Forschungsaufenthalte in der Schweiz, in Österreich und den USA gingen ihrer Dissertation „Überwinden der Prinzipien. Arnold Schönbergs Lehrtätigkeit 1898–1951“ voraus. Nach einigen Jahren als Studienrätin in Oldenburg folgte 2003 die Berufung auf eine Professur für Musikpädagogik an der Staatlichen Hochschule für Musik und Darstellende Kunst Stuttgart. Ihre Arbeits- und Forschungsschwerpunkte umfassen die Historische Musikpädagogik, international vergleichende Musikpädagogik, interdisziplinäre Forschung (Sport und Musik) sowie die Entwicklung der Hochschullehre in den künstlerischen Fächern.

Programme der Veranstaltungsreihe und des Symposiums

Responses to DIVERSITY

MUSIKUNTERRICHT UND -VERMITTLUNG
IM SPANNUNGSFELD GLOBALER
UND LOKALER ENTWICKLUNGEN



STAATLICHE HOCHSCHULE
FÜR MUSIK UND
DARSTELLENDEN KUNST
STUTT GART

08-11-2012 » 18.30 Uhr » KMS

PROF. DR. BERND CLAUSEN (Würzburg)

*Responses to Diversity: Musikunterricht und -vermittlung
im Spannungsfeld globaler und lokaler Entwicklungen*

15-11-2012 » 18.30 Uhr » OPR

PROF. DR. JOACHIM KREMER (Stuttgart)

*Vielfalt oder Chaos? Das künstlerisch-wissenschaftliche Studium und
Musikalische Bildung als Zieldimension · Koreferat: JProf. Dr. Jens Knigge (Stuttgart)*

23 & 24-11-2012 » Symposium » OPR

SYMPOSIUM IM RAHMEN DES 7. STUTTGARTER MUSIKFESTS FÜR KINDER & JUGENDLICHE

*Integration durch Musik. Interkulturelle Spannungsfelder und Vermittlungsansätze
Prof. Dr. Hendrikje Mautner-Obst (Stuttgart · Konzeption & Organisation)*

29-11-2012 » 18.30 Uhr » KMS

ANNETTE KRISTINA BANSE & PROF. DR. HANS CHRISTIAN SCHMIDT-BANSE (Osnabrück)

MARIA SOFIANSKA, KLAVIER (Stuttgart) · *Concerto Recitativo: »Monsieur mon très cher Père«:
Mozart und sein Vater – ein familiäres Emanzipationsdrama*

PROF. DR. HANS CHRISTIAN SCHMIDT-BANSE & DR. ALEXANDER CVETKO (Siegen)

*Podiumsdiskussion: Interkulturell beim Wort genommen:
Musikalische Grenzüberschreitungen in den eigenen vier Wänden*

06-12-2012 » 18.30 Uhr » OPR

PROF. DR. MAX PETER BAUMANN (Würzburg)

Hören und Verstehen im interkulturellen Kontext

13-12-2012 » 18.30 Uhr » OPR

PROF. DR. MARTINA KRAUSE (Mannheim)

*(Trans-)Kulturelle Identität und Musikpädagogik – Dimensionen konstruktivistischen
Denkens für Kultur und Identität in musikpädagogischer Perspektive*

20-12-2012 » 18.30 Uhr » KMS

PROF. DR. SOINTU SCHARENBERG (Stuttgart)

*Das Unbekannte als Maske – mit burmanischen Marionetten gegen teutonische Heiligtümer?
Koreferat: Prof. Dr. Raimund Vogels (Hannover)*

10-01-2013 » 18.30 Uhr » KMS

PROF. DR. HENDRIKJE MAUTNER-OBST (Stuttgart)

Mozart populär. (Intra-) kulturelle Grenzüberschreitungen

17-01-2013 » 18.30 Uhr » KMS

PROF. DR. PETER GRAF (Osnabrück)

*Musik als Raum für interkulturelles Lernen –
die Entdeckung des Eigenen in der Begegnung mit dem Fremden*

24-01-2013 » 18.30 Uhr » OPR

PROF. DR. ANNE NIESSEN (Köln)

*Die Wahrnehmung der Heterogenität von ErstklässlerInnen durch JeKi-Lehrkräfte.
Empirische Perspektiven auf doing difference-Prozesse in der musikpädagogischen Praxis*

PROF. DR. ULRIKE KRANEFELD & KERSTIN HEBERLE (Bielefeld)

*Perspektiven der Interpretativen Unterrichtsforschung auf den Umgang
mit Differenz im Gruppeninstrumentalunterricht*

31-01-2013 » 18.30 Uhr » OPR

PROF. DR. ANDREAS MEYER (Stuttgart)

Kanon und Umbruch. Wovon handelt Musikwissenschaft heute?

SAMSTAG, 24. NOVEMBER · 9.15 – 14.00 UHR

Orchesterprobenraum, Eintritt frei

9.15 – 11.30 Uhr

Beate Robie

[Landesmusikakademie Berlin]

Wieso trägt Senem dauernd Ayshe herum?
Interkulturell orientiertes Handeln in der
musikalischen Bildung der Elementarstufe

Ruth Wörner

[Musikhochschule Stuttgart]

»Eins, zwei, drei, vier ... neun Paar Schuhe?!«
Projektvorstellung aus dem EMP-Unterricht
an der Rosensteinschule Stuttgart

Prof. Dr. Kati Hannken-Illjes

[Musikhochschule Stuttgart]

Einfluss nehmen. Zum rhetorischen Handeln
von Kindern

12.00 Uhr

Prof. Dr. Susanne Keuchel

[Zentrum für Kulturforschung Bonn]

InterKulturBarometer für Deutschland.
Ist Migration ein Einflussfaktor für kulturelle Teilhabe?

13.00 Uhr

Podiumsdiskussion

Hans Martin Werner [Referent für Musik, Ministerium
für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg]

Prof. Franziska Kötz [Intendantin des Wilhelma
Theaters und Leiterin der Schauspielschule an
der Hochschule für Musik und Darstellende Kunst
Stuttgart]

Ingrid Macher [Schulleiterin der Rosensteinschule
Stuttgart]

Friedrich-Koh Dolge [Direktor der Stuttgarter
Musikschule]

Moderation: **Prof. Dr. Hendrikje Mautner-Obst**
[Musikhochschule Stuttgart]

Gestaltung: Cathrin Gehle, Büro petit · Redaktion & Titelbild: Jörg R. Schmidt



WWW.MH-STUTT GART.DE

Urbanstraße 25 · 70182 Stuttgart · U1/U2/U4/U11: Staatsgalerie Stuttgart
oder Charlottenplatz · U5/U6/U7/U15: Charlottenplatz



STAATLICHE HOCHSCHULE
FÜR MUSIK UND
DARSTELLEND E KUNST
STUTT GART

Etwa 20 Prozent der deutschen Gesamtbevölkerung sind Menschen mit Zuwanderungsgeschichte. Neben vielem anderen bringen sie aus ihren Heimatländern kulturelle Werte, Haltungen und Praktiken mit ins Zielland. Integration als Prozess der Ausbalancierung zwischen den Kulturen vollzieht sich dabei zum einen im Spannungsfeld von Selbst- und Fremdbildern, in Annäherungen und Distanzierungen, und kann zur Ausprägung spezifischer kultureller – auch musikalischer – Identitäten führen. Zum anderen bringt dieser Prozess Veränderungen des Kulturraums im Zielland mit sich, die eine Bereicherung und Neugewichtung kultureller Angebote, Werte und Prägemarken bedeuten können. In beiden Kontexten – für die Ausprägung musikalischer Identitäten ebenso wie für Veränderungen des kulturellen Raums – können Vermittlungskonzepte in unterschiedlichen Feldern einen Beitrag zu Partizipation und Integration leisten.

In Vorträgen unterschiedlicher Disziplinen werden Aspekte von Interkulturalität, Partizipation und Integration durch Musik/Kultur diskutiert.

Das Symposium richtet sich an Lehrer an allgemein bildenden Schulen und an Musikschulen, an Musiker, Hochschuldozenten, Studierende in künstlerischen und pädagogischen Studiengängen, an Musikvermittler, Veranstalter – und nicht zuletzt an alle Interessierten.

*Prof. Dr. Hendrikje Mautner-Obst
Konzeption & Organisation*

Orchesterprobenraum, Eintritt frei

14.30 – 16.30 Uhr *Begrüßung:
Dr. Regula Rapp, Rektorin
[Staatliche Hochschule für Musik
und Darstellende Kunst Stuttgart]*

***Maria Nesselrath**, Dipl.-Sozial-Pädagogin
[Sinus-Akademie]
Lebenswelten von Menschen
mit Migrationshintergrund*

***Prof. Dr. Birgit Mandel**
[Universität Hildesheim]
Interkulturelle Bildungsprojekte als zentrale
Strategie interkulturellen Audience Development*

17.00 – 19.00 Uhr ***JProf. Dr. Jens Knigge**
[Musikhochschule Stuttgart]
Interkulturelle Musikpädagogik.
Hintergründe und Konzepte*

***Hsin-Yi Li**, M.A.
[Universität Heidelberg]
»Musik ist meine Sprache!« – Eine ethnographische
Fallstudie über taiwanesischen Musikstudenten
in Deutschland*



Foto: Rudi Racht