

Schläbitz, Norbert [Hrsg.]

Interkulturalität als Gegenstand der Musikpädagogik

formal überarbeitete Version der Originalveröffentlichung:

formally revised edition of the original source:

Essen : Die Blaue Eule 2007, 309 S. - (Musikpädagogische Forschung; 28)



Bitte verwenden Sie in der Quellenangabe folgende URN oder DOI /

Please use the following URN or DOI for reference:

urn:nbn:de:0111-pedocs-120379

10.25656/01:12037

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-120379>

<https://doi.org/10.25656/01:12037>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.ampf.info>

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

Themenstellung: Zu Beginn des 21. Jahrhunderts ist die Globalisierung längst dem rein theoretischen Diskurs entwachsen und maßgeblich prägende Instanz des gesellschaftlichen Lebens geworden. Globalisierung, das impliziert alltäglich gewordene Begegnungen mit dem Fremden, Revision von Wertvorstellungen, Veränderung der Umgangsweisen mit Musik, und insbesondere bei Heranwachsenden impliziert Globalisierung erweiterte Formen zur Sozialisation durch eine (Musik-)Kultur der Vielfalt. Mit Vielfalt und Wandel gehen aber auch Verlustängste einher, sodass entsprechende Tendenzen gelegentlich sowohl zu Konflikten in der Begegnung als auch zu Abschottungstendenzen zwecks Erhalts des Vertrauten führen. Ein so tiefgreifender Wandel, der an territorialen Grenzen nicht mehr Halt macht und ontologische Grundüberzeugungen prinzipiell in Zweifel zieht, lässt es als notwendig erscheinen, zu begleiten und so Musikpädagogik auch „interkulturell“ zu verstehen. Folglich gilt es, wissenschaftsorientierte Standortbestimmungen vorzunehmen, veränderte musikpädagogische Konzepte in einer Kulturlandschaft des „global village“ zu bedenken und restaurative Bestrebungen in der Musikpädagogik kritisch zu beleuchten.

Dieser Band enthält Vorträge der Jahrestagung des AMPF vom Oktober 2006 in Lingen zur Tagungsthematik „Interkulturalität als Gegenstand der Musikpädagogik“. Darüber hinaus versammelt er auch auf der Tagung gehaltene freie Forschungsbeiträge.

Der Herausgeber: Norbert Schläbitz, Jg. 1959, Medientheoretiker und Musikpädagoge. Studium Lehramt Sek II/I (Deutsch/Musik). 1984-1992 Filmmusikkomponist. Schuldienst. Promotion. Habilitation. Mitarbeit bis 2004 im Bundesausschuss „Musik und Medien“ des Deutschen Musikrates und seit 2005 im Vorstand des AMPF. Seit 2004 o. Professor für Musikdidaktik am Institut für Musikwissenschaft und Musikpädagogik an der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster. Forschungsschwerpunkte: „Neue Medien und Musik“, „Neue Lernformen im Musikunterricht“. Herausgeber der Reihe „EinFach Musik – Unterrichtsmodelle“ (Schöningh).

Norbert Schläbitz
(Hrsg.)

Interkulturalität als Gegenstand der Musikpädagogik

Inhalt

Norbert Schläbitz:

Vorwort – Interkulturelle Begegnungen oder: Vom konstruktiven Be-
fremden 7

Beiträge zum Tagungsthema

Georg Auernheimer:

Leitmotive interkultureller Bildung. Interkulturelle Bildung im Zeichen
von Migration, Europäisierung und Globalisierung 13

Dorothee Barth:

Nicht Ethnie, nicht Bildung, sondern Bedeutungszuweisung. Plädoyer
für einen bedeutungsorientierten Kulturbegriff 31

Martina Krause:

Kulturkonstruktion durch Bedeutungskonstruktion? Perspektiven für
einen Musikunterricht als Ort der Konstituierung von Kultur 53

Alexandra Kertz-Welzel:

Kann multikultureller Musikunterricht die Gesellschaft verändern? Er-
fahrungen aus den USA 69

Bernd Clausen:

Was bedeutet Komparative Musikpädagogik? Eine Studie zum japani-
schen Musikunterricht in traditioneller Musik 91

Anja Rosenbrock:

Irgendwie Multi? Interkulturelles Lernen in interkultureller Musiker-
ziehung und bilingualem Sachfachunterricht 115

Wolfgang Feucht:

Was soll Sandra lernen, wenn sie türkisch singt? Die Lehr-Lern-Ziele der Musikpädagogik in Bezug auf Interkulturalität 141

Hans Jünger:

„Afrika“ im Schulbuch. Interviewstudie zur Rezeption von Unterrichtsmedien durch Musiklehrer 165

Dimitris Kontos:

Die Darstellung des griechischen Lieds *Dóxa to theó* in Musiklehrbüchern der Sekundarstufe 189

Heinrich Klingmann:

Das Groovephänomen als (interkulturelles) Vermittlungsproblem 213

Freie Beiträge

Wolfgang Pfeiffer:

Das musikalische Selbstkonzept. Eine Studie zum Einfluss bereichsspezifischer Expertise auf das Selbstkonzept 239

Christine Moritz:

Dialogische Prozesse in der Instrumentalpädagogik 255

Daniela Neuhaus:

„Zur Zeit sehe ich meine berufliche Zukunft als ...“ Ergebnisse einer Befragung zum Berufswahlprozess von Lehramtsstudierenden mit dem Fach Musik 287

Andreas Lehmann-Wermser, Christiane Liermann & Veronika Busch:

Posterpräsentation & Erläuterung zur Folgestudie: Beeinflussung von Musikpräferenzen bei Grundschulkindern 305

NORBERT SCHLÄBITZ

Vorwort – Interkulturelle Begegnungen oder: Vom konstruktiven Befremden

„Fremde im Zug. Zwei Passagiere in einem Eisenbahnabteil. [...] Die Tür öffnet sich, und zwei neue Reisende treten ein. Ihre Ankunft wird nicht begrüßt. [...] Dabei verhalten sich die ursprünglichen Fahrgäste, auch wenn sie einander gar nicht kennen, eigen-tümlich solidarisch. [...] Es ist ihr Territorium, das zur Disposition steht. Jeden, der neu zusteigt, betrachten sie als Eindringling. Nun öffnen zwei weitere Passagiere die Tür des Abteils. Von diesem Augenblick an verändert sich der Status der zuvor Eingetretenen. Eben noch waren sie Eindringlinge, Außenseiter; jetzt haben sie sich mit einem Mal in Eingeborene verwandelt“ (Hans Magnus Enzensberger 1991, S. 42)

Diese kleine Geschichte von Hans Magnus Enzensberger verdeutlicht sehr schön, wie die Begegnung mit dem Fremden stets mit Vorbehalten belastet ist. Innerhalb des eigenen Territoriums sind die jeweiligen Claims abgesteckt, und auch der eigene Status ist bestellt. Mit jedem Eintritt eines Fremden steht alles zur Disposition. Man muss sich neu arrangieren, und das schafft Unsicherheiten. „Der Fremde ist ein (vielleicht das wichtigste das archetypischste) Mitglied der Familie der Unentscheidbaren“ (Bauman 1996, S. 76). Er verbleibt im Feld des ungeschiedenen Ungewissen, was ihn mit Unbehagen betrachten lässt und das Vertrauen in die Welt trübt. Das Territorium der klaren Unterscheidungen wird durch das nicht-identifizierbare Andere somit in Frage gestellt. Es operiert quasi auf der Folie des ausgeschlossenen Dritten (*tertium non datur*), da es als grenzauflösende Spur – als ortbarer Nicht-Ort erscheint. Nicht zu wissen, woran man ist, erzeugt bisweilen Misstrauen und Unbehagen. Eine Unschärfe im heisenbergschen Sinn umgibt das Fremde. Mit Freunden vermag man umzugehen, mit Feinden sind wenigstens gelegentlich noch klare Abkommen zu treffen, und das Risiko des Umgehens ist so auf Zeit zu kalkulieren (vgl. ebd.). Diese Welt der klaren Verhältnisse, der Evidenz sprengt der Fremde, und es ist schwierig, sich mit ihm zu arrangieren.

Eine interkulturell ausgerichtete Musikpädagogik hat daher im besonderen Maße mit Vorbehalten und Vorurteilen zu kämpfen, denn grundsätzliche Wertvorstellungen können bei der Begegnung mit dem Fremden ins Rutschen kommen. In der Regel kennt man die Wege, die zu gehen möglich sind, und fühlt sich auf ihnen sicher. „Werte sind Stoppregeln der Reflexion, *inviolable levels*, die uns die Verunsicherungen des Nachdenkens und des Lernens ersparen“ (Bolz 1999, S. 54). Werte trivialisieren Verhalten in unsicheren Situationen. Das ist ihre Qualität. Das Problem dabei ist das Folgende: Sie werden schließlich selbst nicht mehr hinterfragt und erscheinen sakrosankt. Und die Verunsicherung durch das Fremde führt so oft nicht zum konstruktiven Befremden, sondern zum Rückzug auf das vermeintlich Sichere. So werden Werte zum unantastbaren Gut und zum blinden Fleck der Wahrnehmung. Das Fremde, das im Zeitalter der Globalisierung von allein Seiten in den eigenen Kulturraum hineinströmt, wird daher oftmals nicht als Bereicherung empfunden, sondern als Bedrohung, da auf einmal fremde Werte in Konkurrenz zum eigenen Wertekanon treten. Sie offenbaren allein durch ihre *Existenz*, dass das eigene kulturelle Fundament stets auch kontingent gelesen werden kann.

Deutlich wird dabei bspw., dass kulturell gewachsene Werte nicht ontologisch grundiert sind, sondern allein habituell motiviert. Das sicher Geglaubte verliert seinen festen Grund und Boden. Damit wird jedwede Wertschätzung relativiert. Wer sich konstruktiv dem Fremden stellt, verbleibt dann nicht mehr in einer Haltung, die in Andacht vor der „Originalität“ großer Werke“ (siehe Studie der Konrad-Adenauer-Stiftung 2006, S. 26) diese als *Werte an sich* zu vermitteln sucht. Statt dessen wird gefragt, welche Relevanz eine überkommene Musik für Schülerinnen und Schüler der Gegenwart überhaupt noch hat (vgl. Schläbitz 2005). Wird darauf keine zufriedenstellende Antwort gefunden, verliert das ehemals als wertvoll Befundene seinen Wert. Ausgeschlossen ist damit aber nicht, dass es zu einer anderen Zeit vielleicht wieder Neubewertet werden könnte, aber es muss sich immer wieder beweisen und kann sich seiner Wertschätzung nie sicher sein. So allein bleibt Musik lebendig, bekommt einen Wert für Heranwachsende und wird nicht zum bloßen Museumsstück.

Dem Fremden begegnet man oft auch in der eigenen Kultur in der Musik, der man – im Zuge liebgewonener Vorurteilspflege – mit massiven Vorurteilen begegnet, bspw. gegenüber populärer Musik. Wenn sich in Auseinandersetzung mit dem Fremden nun Wertschätzungen von Fall zu Fall ergeben, neu ausgehandelt werden und sich nicht mehr im vermeintlichen *Wert an sich* erschöpfen, werden auch Klassifizierungen hinfällig, die in der Musik der Vergangenheit „anspruchsvolle, individuelle Kunstwerke“ (ebd., S. 26) sehen, in

der aktuellen Musik der Gegenwart zumeist aber nur den Mangel an Anspruch proklamieren und beklagen. Was heute über die Medien auf uns einströmt und Traditionalisten befremdet, ist eine Vielfalt von Musik, die nicht mehr von vornherein in gute Musik und schlechte Musik zu scheiden ist dergestalt, dass man um den Wert der tradierten immer schon weiß, vor der eine populäre Musik defizitär erscheint, weil sie auch heute noch manche befremdet. „Nicht alles, was etwa zur Popmusik zählt, ist Kunst von hoher ästhetischer Qualität. Aber ebenso ist nicht alles, was nach herkömmlichen Kategorien zur E-Musik zählt, hohe Kunst“ (Nida-Rümelin 2006, S. 118). Recht besehen, gehört ein hoher Prozentsatz der sogenannten E-Musik zur ganz gewöhnlichen Unterhaltungsmusik ihrer Zeit, die aufgrund ihres Alters und der angesetzten Patina zum *Wert an sich* geronnen scheint. Eine Oper wie bspw. die *Zauberflöte* Mozarts mit einem anerkannt drittklassigen Libretto (vgl. Gumbrecht 2001, S. 73) hat mit ernster oder anspruchsvoller Musik wenig, mit Unterhaltungsmusik dafür aber eine ganze Menge zu tun. Und nimmt man dagegen ausgewählte Musik z. B. von Peter Gabriel, wird man Anspruch und Ambitioniertheit in einem ungleich höheren Maß vorfinden. Aber dazu gilt es natürlich, das – wie Luhmann sagen würde – „alteuropäische Denken“ oder – mit Derrida – das „logozentristische Denken“ zu überwinden. Musikpädagogisches Denken muss auch hier unbeirrt ansetzen und Veränderungen anstreben: „Lehrkräfte stammen überwiegend einer von klassisch geprägten Ausbildung und treffen [...] auf Schüler, die ihre musikalische Sozialisation weitgehend der Popkultur verdanken. Hier liegt ein Problem. Wenn es gelänge näher an den musikalischen Erfahrungen der Jugendlichen anzusetzen, könnte der Musikunterricht lebendiger und in einem substanziellen Sinne bereichernder werden“ (ebd., S. 119).

Anstatt also selbstreferentiell den eigenen Wertekatalog bloß redundant repetierend fortzuschreiben oder wiederzubeleben, gilt es für eine zeitgemäße Musikpädagogik im Zeitalter globaler, frei zirkulierender Informationsströme sich zu öffnen und weiterzudenken. Damit geht einher eine neue Standortbestimmung zum eigenen musikalischen Wertekanon, was vielen schwerfällt und manche zu leisten ablehnen. Die oben zitierte Studie „Bildungsoffensive durch Neuorientierung des Musikunterrichtes“ der Konrad Adenauer-Stiftung bietet bspw. – ihrem Titel gründlich widersprechend – nichts Neues, sondern operiert allein restaurativ und verfestigt die ohnehin schon „verkrustete Musiklehrausbildung“, die einst Nimczik beklagte.

Dabei ist das Wiederherstellen alter Ordnungen, wo die Umwelt neue Ideen in den eigenen Kulturraum hineingeschwemmt hat, wie die Vergangenheit lehrt, zum Scheitern verurteilt. Diese Studie, die vorgibt, der Musikpäda-

gogik neue Wege zu weisen und hier stellvertretend für so manche Haltung steht, operiert ähnlich wie die Teilnehmer des Wiener Kongresses im 19. Jahrhundert nach dem Sieg über Napoleon, die nach der Maxime handelten „Vorwärts, es geht zurück“. Und einer der Teilnehmer ersann die so treffende Sentenz: „Der Kongress tanzt, aber es geht nicht vorwärts“. Das feudale Europa in seinen alten Grenzen sollte wiederauferstehen, wo die neuen und so fremden Ideen der Französischen Revolution längst unwiderruflich in Köpfen nachhaltig wirkten und alsbald den Kontinent grundlegend veränderten. Unantastbar schien auch damals der zumal vorgeblich „von Gottes Gnaden“ berufene Absolutismus, unantastbar für manche sind auch heute noch die großen Werke alter Meister mit ihrer nur vorgeblich „überzeitliche[n] Dimension“ (Nagano 2006, S. 59). Entsprechende Formulierungen in dem einen wie anderen Falle erklären die eigenen Vorlieben für sakrosankt und entziehen sie folglich sowie ungerechtfertigterweise der immer auch so notwendigen Kritik. Anstatt immer schon zu wissen, was Wert hat, und dieses uneingeschränkt vermitteln zu wollen, gilt es, Offenheit zu zeigen. Der Grund dafür ist leicht einzusehen: „Wie können wir wissen, was künftig der Fall sein wird. Und: wie können wir in Bezug auf die Zukunft, die noch gar nicht greifbar ist, Bestimmtes wollen?“ (Luhmann 1992, S. 129). Wer sich also auf das Fremde einlässt, provoziert zwangsläufig Kritik am eigenen (musikalischen) Weltverständnis. Und im *global village* von heute prasseln fremde Ideen fast ungefiltert auf uns herein.

Insofern beschreiben aber Fremde oder beschreibt das Fremde mancherorts eine unwillkommene Irritation, denn die „überzeugende Form“, die „blendet“, wie Luhmann sagen würde, wird deutlich sichtbar und erweist sich dann als irdisch, menschengemacht und keineswegs als überirdisch/überzeitlich. Und das ist unbequem, denn die kulturelle Trivialisierung findet ihr Ende: Allein durch die Existenz des Fremden, das man nicht mehr ignorieren kann, wird man zum *Lernen* gezwungen und zum *nicht-trivialen Denken* und *Handeln* genötigt. Der Primat des Lernens und ein nicht-triviales Denken und Handeln sind aber in einem Zeitalter des steten Wandels unverzichtbar. Und hier ist die Musikpädagogik anzusetzen gefordert. Die Relativierung von Wertschätzungen zu beklagen ist nicht gerechtfertigt, denn: Neues ergibt sich bekanntlich nie aus der Andacht eines Kanons, sondern stets durch die Verletzung desselben. Die unhinterfragte Kanonpflege führt dagegen nur zum „Vorwärts, es geht zurück“, über das eine Zeit bestimmende Ideen schlicht hinweggehen.

Vom Fremdem sich irritieren zu lassen heißt daher immer auch auch, vom Fremden zu lernen. Wenn bspw. aufstrebende Kulturkreise anderer Kontinente sich für die europäische Musikkultur interessieren und gegenüber dem eigent-

lich für sie Fremden aufgeschlossen und *neugierig* sind, ließe sich daraus lernen, nicht die eigene kulturelle Überlegenheit oder eine gefährliche Selbstzufriedenheit daraus abzuleiten, sondern umgekehrt sich ebenfalls zu interessieren für die Kultur, aus der der oder das Fremde stammt. „Kulturen, die man [...] aufsucht, bilden Knotenpunkte und Schaltstellen, an denen elementare Erfahrungen sowie grundlegende Klärungen und Veränderungen des eigenen Bewusstseins und der eingespielten Haltungen möglich sind“ (Heinrichs 1999, S. 38). Hans-Jürgen Heinrichs hat Reisende und Forscher im Sinn, im Gesagten spiegelt sich aber auch ein Programm für musikpädagogisches Denken, das eine interkulturelle Musikerziehung ins Blickfeld nimmt. Es bedürfte also der unermüdlichen Anstrengung, Neues kennenzulernen, Wege des Kennenlernens ausfindig zu machen sowie durch Möglichkeiten der Ent-Fremdung eine kulturelle sowie individuelle Bereicherung zu erfahren; kurz: *es gälte, eine neue Kultur der Neugierde zu entwickeln und sich konstruktiv befremden zu lassen*. Die Auseinandersetzung mit dem Fremden impliziert ein kulturbelebendes Element, und dieses Gegenüber von Fremdem und Eigenem ist dem Phänomen der Glokalisierung eines Robertson analog, der die unlösliche Verschränkung zwischen *global* und *lokal* ähnlich beschreibt (vgl. Robertson 1998). Zwei Kommissionen der UNESCO stellten vor nicht allzu langer Zeit so auch nicht von ungefähr folgende Forderungen an eine interkulturell verfahrenende Pädagogik: „Modelle interkultureller Erziehung auf allen Ebenen von der Primarschule bis zur Hochschule einzuführen, Pädagogen für die interkulturelle Bildung zu sensibilisieren; das Bewusstsein für kulturellen Pluralismus in jeder Gesellschaft und für den Bedarf nach interkulturellem Dialog zu schaffen, den Respekt vor der kulturellen Vielfalt in den Medien und in der Schule zu vertiefen“. Dieser nur in Ansätzen wiedergegebene Forderungskatalog spiegelt wesentliche Themenfelder und Forschungsaspekte einer Musikpädagogik wider, die sich interkulturell ausrichtet:

- Sei es die immer wieder zu klärende Begriffsbestimmung, was im Raum der Musik und Musikpädagogik unter Interkulturalität verstanden wird ...
- oder sei es auch die Frage der gegenwärtigen Standortbestimmung einer interkulturellen Musikpädagogik, ...
- sei es die Frage der Identitätsfindung und –bildung in kulturellen Räumen, die sich zunehmend transkulturell schreiben, ...
- sei es die nachgefragte Rolle der Medien, die Kulturräume zunehmend vernetzen, einander nah bringen und die musikalische Inhalte de-lokalisieren sowie neu kontextuieren, und deren Relevanz im Musikunterricht, ...

- sei es eine Musikschulbuchkultur, die einer global bedingten Wertevielfalt immer schwieriger zu begegnen weiß und beständig neue Wege sucht, ...
- sei es eine Lernkultur, die in einer vernetzten Welt immer mehr auf formale Bildungsstandards setzt, die einem „lebenslangen Lernen“ und flexibel bleibenden Denken zuarbeiten sollen ...

... in Themenfeldern wie diesen stellen sich forschungswürdige Aspekte zum Tagungsthema dar, denen sich u.a. die vorliegenden Beiträge widmen.

Literatur

Bauman, Zygmunt: *Moderne und Ambivalenz*. Frankfurt/M. (Fischer) 1996

Bolz, Norbert: *Die Konformisten des Andersseins*. München (Fink) 1999

Enzensberger, Hans-Magnus: *Zukunftsmusik*. Frankfurt/M. (Suhrkamp) 1991

Gumbrecht, Hans-Ulrich: *Produktion von Präsenz, durchsetzt mit Absenz. Über Musik, Libretto und Inszenierung*. In: Früchtl, Josef/Zimmermann, Jörg (Hg.): *Ästhetik der Inszenierung*. Frankfurt/M. (Suhrkamp) 2001

Heinrichs, Hans-Jürgen: *Der Mensch hat eine Zukunft*. Kreuzlingen/ München (Diederichs) 1999

Konrad-Adenauer-Stiftung: *Bildungsoffensive durch Neuorientierung des Musikunterrichts*. In: Kaiser, Hermann Josef u.a.: *Bildungsoffensive Musikunterricht?* Regensburg (Con Brio) 2006

Luhmann, Niklas: *Beobachtungen der Moderne*. Opladen (Westdeutscher Verlag) 1992

Nagano, Kent: *Für eine Schule der Empfindsamkeit*. In: *Die Zeit* Nr. 49/ 2006

Nida-Rümelin, Julian: *Pop. Musik. Kultur*. In: ders.: *Humanismus als Leitkultur*. München (Beck) 2006

Robertson, Roland: *Glokalisierung. Homogenität und Heterogenität in Raum und Zeit*. In: Beck, Ulrich (Hg.): *Perspektiven der Weltgesellschaft*. Frankfurt/M. (Suhrkamp) 1998

Schläbitz, Norbert: *Vom Dirigieren zum Moderieren – oder: Lernumwelten in flexiblen Wissenswelten*. In: Voß, Reinhard (Hg.): *LernLust und EigenSinn*. Heidelberg (Carl Auer) 2005

GEORG AUERNHEIMER

Leitmotive interkultureller Bildung

Interkulturelle Bildung im Zeichen von Migration, Europäisierung und Globalisierung

1. Vorbemerkung:

Drei Entwicklungen bedeuten eine Herausforderung für die Pädagogik und machen interkulturelle Bildung notwendig: erstens die Entwicklung zur Einwanderungsgesellschaft durch Migration, zweitens die europäische Vereinigung und darüber hinaus drittens die weltweite wirtschaftliche Verflechtung, die Globalisierung der Märkte und die sie begleitende mediale Vernetzung, aber auch die daraus folgende Globalisierung der Risiken, die zunehmend politische Kooperation erfordert. „Weltverantwortung“ wird zu einem überlebenswichtigen Bildungsziel (Schormann 1996). Für einige Berufsgruppen wird interkulturelle Kompetenz mehr und mehr relevant. Im übrigen aber wird interkulturelle Bildung zu einer Dimension heutiger Allgemeinbildung und auch zunehmend als solche anerkannt (vgl. Klafki, Bildungskommission NW, Sachverständigenrat Bildung der Hans-Böckler-Stiftung).

2. Mit der Interkulturellen Pädagogik konkurrierende Ansätze:

Man könnte fünf pädagogische Konzepte als mit der Interkulturellen Pädagogik konkurrierend bezeichnen: die Antirassistische Erziehung, den Diversity-Ansatz, die Pädagogik mit der Dritten Welt, auch Entwicklungspädagogik genannt, die Menschenrechtserziehung und auch die Friedenspädagogik, die heutzutage erstaunlicher Weise nicht mehr so vertreten ist wie noch in den 1980er Jahren. Ich gehe (nicht nur deshalb) nicht näher auf sie ein. Mit der Interkulturellen Pädagogik hat sie vor allem die Reflexion von Fremd- und Feindbildern und die Überwindung von Vorurteilen zum Ziel.

Die Antirassistische Pädagogik wurde eigentlich nur in angelsächsischen Ländern als klare Gegenposition zur Interkulturellen Pädagogik (engl. multicultural education) artikuliert. Allerdings gibt es auch im deutschsprachigen Raum eine ähnliche Kritik, die auf den Vorwurf der Kulturalisierung der Migrationsfolgen und der Individualisierung oder Psychologisierung von rassistischer Diskriminierung hinausläuft. Die zentrale Aufgabe der antiracist education wurde darin gesehen, den strukturellen Rassismus bewusst zu machen. Im Gefolge der Identity Politics wurde jedoch auch die Missachtung der Minderheitenkulturen zum Thema gemacht. Deren schulische Vernachlässigung, zum Beispiel der Lesekultur in muslimischen Familien aus Pakistan, ist Gegenstand englischer Untersuchungen geworden. Damit ist auch das Motiv der Anerkennung von Andersheit aufgegriffen. Der Stellenwert von Kultur bleibt ungeklärt. Kultur ist kein Gegenstand theoretischer Analyse.

Der Diversity-Ansatz wird als neueste Variante einer differenz-sensiblen Strategie verstanden, wobei er außerhalb der Pädagogik mehr Resonanz zu finden scheint, denn es geht wohl erst in zweiter Linie um ein pädagogisches Programm. Kennzeichnend für den Ansatz ist die Berücksichtigung aller nur denkbaren Differenzen, also neben Geschlecht und Ethnie auch Alter, Behinderung, soziale Lage etc. Das Grundmotiv ist die produktive Nutzung von Vielfalt, das Ausschöpfen von Synergie-Effekten, was die Aktualität von „Diversity-Management“ erklärt. Damit wird die Anerkennung von bisher abgewerteten oder diskriminierten Gruppen zu einem zentralen Motiv, auch verbunden mit einem kritischen Blick für Machtbeziehungen, allerdings beschränkt auf die soziale Mikroebene. Problematisch erscheint, dass kein Unterschied gemacht wird zwischen biologischen (Alter), zugeschriebenen und selbst gewählten Unterscheidungen. Ein Fortschritt besteht darin, dass die Überschneidung der vielfältigen für den Einzelnen bedeutsamen Differenzlinien Berücksichtigung findet. Die damit verbundene Individualisierung wird allerdings mit der Vernachlässigung von Gruppenzugehörigkeit und kollektiven Identitäten erkaufte.

Die Dritte-Welt-Pädagogik tritt vor allem für die Anerkennung außereuropäischer Kulturen ein und möchte eurozentrische Weltauffassungen überwinden. Das hat dazu geführt, dass man sich innerhalb dieses Diskursstrangs sehr früh mit der Universalismusproblematik auseinandergesetzt hat, weil man nicht übersehen konnte, dass universalistische Positionen oft nichts anderes sind als ein verdeckter Eurozentrismus. In Konfrontation damit wird der Finger auf problematische Entwicklungen in unseren westlichen Gesellschaften gelegt. Lernen von der Dritten Welt, heißt das Motto. Aber ebenso werden

kulturrelativistische Positionen im Zeichen der Globalisierung als unzureichend erkannt. Die pädagogische Arbeit intendiert neben der Würdigung der kulturellen Leistungen indigener Gesellschaften auch die Bewusstmachung postkolonialer Abhängigkeiten in der Weltwirtschaft.

Die Menschenrechtserziehung strebt die Aufklärung über menschenrechtliche Standards und deren Respektierung an. Dabei ist man sich im klaren darüber, dass der pädagogische Erfolg vom angemessenen pädagogischen Rahmen abhängt. Unter „menschenrechtlicher Erziehung“ versteht man eine Erziehungsarbeit, die auf Partizipation der Lernenden, Transparenz etc. setzt. Dies ist ein wichtiger Aspekt auch für die interkulturelle Erziehung. Im Programm der Menschenrechtserziehung hat die Analyse des Stellenwerts von Differenzen oder von ethnisch codierter Ungleichheit keinen Platz. Es ist – wenn auch in positiver Absicht – idealistisch. Auch die Universalismusproblematik bleibt unbearbeitet. Inhaltlich kann Menschenrechtserziehung nur ein Teil von interkultureller Bildung sein.

3. Interkulturelle Bildung – die beiden Leitmotive:

Ich unterscheide inzwischen mit Blick auf die internationale Diskussion (vgl. Cushner 1998) zwei Leitmotive Interkultureller Pädagogik:

- erstens das Engagement für *Gleichheit*, gegen Diskriminierung und Ausgrenzung aufgrund von Ethnisierung oder Rassen-Konstrukten,
- zweitens das Motiv der *Anerkennung*, das auf die Identitätsproblematik verweist.

Den beiden Leitmotiven nachgeordnet sind für mich zwei zentrale Ziele, nämlich

- der angemessene Umgang mit Fremdheit und das Fremdverstehen und
- die Befähigung zum interkulturellen Dialog über strittige Werte, Normen und Rollenvorstellungen (z. B. über Geschlechterrollen). Ein angemessener Umgang mit Fremdheit setzt das Eingeständnis des Befremdens voraus. Gelernt werden soll, das Fremde weder abzulehnen und abzuwerten, noch es einzuverleiben. Das impliziert auch, Verstehensgrenzen zu akzeptieren. Das Verstehen zielt auf die Erschließung von fremder Bedeutungssystemen, nicht zuletzt auch auf die adäquate Deutung von Beziehungsdefinitionen, weil andere Formen der Höflichkeit, der Gesprächsorganisation etc. in dieser Hinsicht irritie-

ren können. – Wie sieht mich der andere? Im Dialog geht es um Geltungsansprüche.

Die beiden Leitmotive sind konstitutiv für das Verstehen und den Dialog. Denn die Gleichheit ist eine Voraussetzung des Verstehens und besonders des Dialogs. Zumindest muss ich, wenn ich den anderen verstehen will, mögliche Asymmetrien in unserer Beziehung beachten – ungleiche Macht, ungleiche Rechte, ungleichen Zugang zu Ressourcen, Diskriminierungserfahrungen. Je mehr ich den anderen verstehe, desto eher wiederum werde ich mich für seine Rechte engagieren. Die Anerkennung ist Ausgangspunkt des Verstehens; denn Verstehen gründet auf der Annahme, dass die fremde Kultur ihre eigene Logik und Würde hat, was mich nicht daran zu hindern braucht, mich mit ihren Normen auseinanderzusetzen. Täte ich es nicht, würde ich sie gar nicht ernst nehmen. Das Verstehen vertieft aber in der Regel die Anerkennung, wenngleich es auch ein rein instrumentelles Verstehen gibt. Aber sogar das anfangs bloß instrumentelle Verstehen zum Beispiel in der Beziehung zwischen Kolonialherren und „Eingeborenen“ hat vereinzelt zu einer anerkennenden Haltung geführt. Die Anerkennung dessen, was dem anderen bedeutsam ist, weil es Teil seines Selbstverständnisses ist, veranlasst dazu, ihm gleiche Rechte zum Beispiel für die Ausübung seiner Sprache und Religion zuzugestehen. Die Zuerkennung gleicher Rechte, die Anerkennung von Differenzen und das Verstehen bilden die Basis für den interkulturellen Dialog, speziell verstanden als Abklären und Aushandeln von Werten und Normen. Selbstverständlich gehen sie dem Dialog nicht zeitlich nur voraus, denn erst im Dialog kann das Verstehen vertieft, die Anerkennung bestätigt und Gleichheit hergestellt werden.

Die zentralen *Themen* Interkultureller Pädagogik gründen sich auf die genannten Leitmotive und zentralen Ziele: Gleichheit erfordert die Auseinandersetzung mit Rassismus, die Erforschung von Formen und Funktionen des Rassismus, aber auch, wie schon angedeutet, die theoretische Klärung unserer Vorstellung von Gleichheit und Differenz. Das Prinzip der Anerkennung nimmt Bezug auf Konzepte von Identität und speziell „kultureller Identität“. Die Förderung des Verstehens setzt die Beschäftigung mit Phänomenen der Fremdheit voraus und verweist auf Theorien und Forschungen zur interkulturellen Kommunikation. Der interkulturelle Dialog wirft die Frage der Universalität und kulturellen Kontextualität von Werten und Normen auf. Hier werden wir also unvermeidlich in die Kontroverse zwischen Universalismus und Kulturrelativismus verwickelt.

Das Motiv der Gleichheit ist, wie oben schon berichtet, vor allem von der Antirassistischen Erziehung fokussiert worden, die heute – anders als in den 80er Jahren – vielfach nicht mehr als Gegenkonzept zur Interkulturellen Erziehung begriffen wird. Dass die Anerkennung von Andersheit der Beachtung des Gleichheitsgrundsatzes nicht entgegensteht, wie vielfach angenommen, ist eine von der Feministischen Pädagogik übernommene Einsicht. Insbesondere Prenzel (1993) hat zum Transfer dieser Einsicht beigetragen und sich bemüht, einem „demokratischen Differenzbegriff“ Geltung zu verschaffen. Sie argumentiert, dass gerade das universalistische Prinzip, allen Menschen gleichen Wert und gleiche Würde zuzusprechen, die Anerkennung anderer Selbst- und Weltentwürfe verlange. Dabei ist sich Prenzel ebenso wie andere Autor/innen, die ihre Position teilen, dessen bewußt, dass im gesellschaftlichen Diskurs Differenzvorstellungen in der Regel mit der Vorstellung einer Rangordnung und der Legitimation von Ungleichheit verbunden sind. Vertreter/innen eines „demokratischen Differenzbegriffs“ halten diese Verknüpfung aber nicht für zwingend und sehen die Aufgabe einer „Pädagogik der Vielfalt“ (Prenzel 1993) gerade darin, sie aufzulösen. In dem Bändchen „Kulturelle Vielfalt und demokratische Gleichheit“ zeigt die Harvard-Professorin Seila Benhabib aus der Sicht der politischen Theorie, dass eine Politik der Anerkennung die Forderung nach gleichen staatsbürgerlichen Rechten notwendig impliziert. Nancy Fraser (2001) hat das noch verschärft. Sie hält es für zwingend notwendig, dass eine Politik der Anerkennung mit einer Politik der sozialen „Umverteilung“ einhergehen muss, wenn erstere nicht bei der Affirmation von Differenzen stehen bleiben will. Erst unter Bedingungen der Egalität können Unterschiede frei gewählt und transformiert werden. Bei den derzeitigen sozialen Disparitäten bleibt Ungleichheit geschlechtlich, ethnisch oder „rassisch“ codiert.¹

Das Anerkennungsmotiv ist identitätspolitisch und –theoretisch begründet. Zugrunde liegt die Annahme, dass der für Identitätswürfe wichtige Prozess des Aushandelns von sozialen Erwartungen gestört wird, wenn Anerkennung verweigert wird (vgl. Charles Taylor). Die intendierte Anerkennung zielt nicht auf abstrakte Kulturen ab. Anerkannt werden sollen nur die jeweils für andere identitätsrelevanten Weltbilder, Werte, kulturellen Praktiken und die dafür

¹ Im Gegensatz zu Annedore Prenzel, die allein auf Einstellungsänderungen in Richtung eines „demokratischen Differenzverständnisses“ baut, lassen sich nach Nancy Fraser solche Einstellungsänderungen nur unter geänderten Verhältnissen erwarten. Diese Position ist vermutlich realistischer.

vorausgesetzten sozialen Zugehörigkeiten. In den Kämpfen um Anerkennung werden vor allem Sprache und Religion zum Thema. So wie das Anerkennungspostulat politisch in der affirmative action ein Dilemma in sich birgt, so ist es auch pädagogisch eine „paradoxe Handlungsorientierung“ (Paul Mecheril 2005) oder –anforderung; denn es gründet einerseits auf der Annahme, dass das Individuum zu seiner Selbstverwirklichung seiner kulturellen Ressourcen und sozialer Einbettungen bedarf. Andererseits birgt das Bemühen um Anerkennung die Gefahr von Zuschreibungen in sich, die die freie Entfaltung gerade behindern.

Exkurs zu meinem Verständnis von Kultur, kultureller Differenz und Identität

Der Ethnologe Werner Schiffauer hat kürzlich im Anschluss an angelsächsische Autoren vorgeschlagen, *Kulturen* diskurstheoretisch zu fassen, sie also als Diskursfelder zu verstehen. Dieser Vorschlag kommt mir entgegen. Schiffauer hat ein ähnliches Anliegen wie ich; denn es geht ihm darum, das essentialistische, verdinglichte, statische Verständnis von Kultur zu überwinden. Und zugleich muss ihm als Ethnologen daran gelegen sein, an der Annahme kultureller Spezifika festzuhalten. Diskurse folgen je eigenen Regeln, generieren spezifische Themen, sind aber, meint Schiffauer (1997), offen für Regelveränderungen, dabei durchaus nicht herrschaftsfrei. Deshalb gibt es immer auch Gegendiskurse (ebd.). Ich spreche unter Bezugnahme auf Gramsci vom Kampf um „kulturelle Hegemonie“. Dass Kultur ein stets umstrittenes Feld von Bedeutungen ist, liegt an ihrem Symbolcharakter. Symbole sind grundsätzlich mehrdeutig bzw. für Deutungen offen. Sie als Fachleute für Musik könnten da sicher viele Beispiele liefern. Eine gute und inzwischen bekannte Definition von Kultur ist die aus den englischen Cultural Studies als „Landkarten der Bedeutung“. Ähnlich definiert Clifford Geertz Kultur als „das Geflecht von Bedeutungen, in denen die Menschen ihre Erfahrungen interpretieren und nach denen sie ihr Handeln ausrichten“ (1983, S.99). Ich selber habe Kultur definiert als unser Repertoire an Repräsentations- und Kommunikationsmitteln. Ohne den Symbolvorrat unserer Kultur, speziell ohne Sprache, könnten wir uns nicht nur nicht verständigen, sondern uns auch keine Vorstellung (representation) von unserer Welt und uns selbst bilden. Dabei unterscheide ich mit A. N. Leontjew aus der Schule von Wygotski zwischen gesellschaftlicher Bedeutung und persönlichem Sinn. Die intersubjektiven Bedeutungen, die uns unsere Kultur zur Verfügung stellt, bekommen aufgrund der je individuellen Erfahrungen ihren je persönlichen Sinn.

Kultur vermittelt unsere Wahrnehmung der Welt, fungiert als Orientierungssystem. Deshalb muss sie auch transformierbar sein. Von der Orientierungsfunktion könnte man die identitätsstiftende Funktion von Kultur unterscheiden, denn nur im Medium kultureller Ausdrucksmittel kann ich mir beantworten, wer ich sein möchte, und mich sozial positionieren. Damit hängt die von Pierre Bourdieu aus soziologischer Perspektive betonte Distinktionsfunktion von kulturellen Praktiken zusammen. Der Identitätsfunktion verdankt sich die ungeschmälerte Bedeutung kultureller Differenzen in der globalisierten Welt. Zwar wird naive Eingebundenheit in die überkommene Kultur immer seltener. Aber kulturelle Spezifika werden zunehmend – gerade in Einwanderungsgesellschaften – zu einem Element des Selbstverständnisses und des Lebensstils.

Wenn Kulturen nicht als geschlossene Systeme gefasst werden, dann sind die Grenzen fließend und die Unterschiede – zumindest zum Teil – für Aushandlungsprozesse offen, zumal sie ja auch vom jeweiligen Selbst- und Fremdbild mit bestimmt sind.² Immer wird der eigene Beobachterstandpunkt zu reflektieren sein einschließlich der gegebenen Machtkonstellationen. Dann müssten sich die bei der Thematisierung von Differenz befürchteten Diskriminierungen und Ausgrenzungen vermeiden lassen. Werden Differenzen vernachlässigt oder gar geleugnet, wird das Verstehen behindert.

Der zentrale Bezugspunkt interkultureller Bildung in der multikulturellen Situation ist die „kulturelle Identität“, identitätstheoretisch verstanden als eine spezifische Komponente der sozialen und persönlichen Identität. Welches Verhältnis habe ich zum Beispiel zu meiner Herkunftssprache, zur Geschichte meiner Gruppe, zum Wertsystem meiner Herkunftsfamilie? Wie gehe ich mit den sozialen Zuschreibungen meiner Mitwelt um? Sobald kulturelle Varietäten

² Daniel Barenboim hat in einem Interview zum Ausdruck gebracht, dass er die Spezifität von Kulturen, hier von nationalen Musikkulturen, als Realität anerkennt, aber fremde Kulturen nicht für unzugänglich hält, weshalb er ein nationalistisches Beharren auf dem Eigenen massiv kritisiert. „Man muss nicht Deutscher sein, um den deutschen Klang zu produzieren... Deswegen ist es gefährlich zu sagen, die Wahl bestehe heute zwischen Beibehaltung des nationalen Tons oder Gleichmacherei. Das reduziert die Frage... Erweiterung heißt: Du bist Franzose, deshalb musst du so neugierig sein und verstehen wollen, was anders ist bei den Deutschen oder Italienern“ (Daniel Barenboim in einem Interview im Mai 2006). Man kann sagen, Barenboim bestätigt das kulturell Spezifische und das Transkulturelle an Musik.

in einer Gesellschaft relevant werden, können sich zumindest Minderheitenangehörige solchen Fragen und Entscheidungen nicht entziehen. Die Anerkennung der subjektiv bedeutsamen kulturellen Bezüge will die Entwertung der individuellen Selbstentwürfe vermeiden.

4. Schwerpunkte interkultureller Bildung:

In der Literatur findet man häufiger den Begriff „interkulturelle Erziehung“ als „interkulturelle Bildung“. Vermutlich ist das der vereinfachenden Übersetzung des englischen „education“ geschuldet. Viele Autor(inn)en verwenden den Begriff „interkulturelles Lernen“, um die pädagogische Penetranz zu vermeiden, die leicht mit „Erziehung“ assoziiert wird. Inhaltlich besteht dabei eine hohe Übereinstimmung darüber, dass die pädagogische Arbeit in diesem Feld nicht nur auf Wissen abzielt, sondern auch und vor allem auf Haltungen oder Einstellungen.

Wenn man die Literatur über interkulturelle Bildung und Erziehung, aber auch die sich häufenden Publikationen über interkulturelle Kompetenz durchsieht, dann stößt man immer wieder auf einige übereinstimmende Zielsetzungen. Ich selber würde folgende Ziele formulieren:

- die Haltung der Offenheit und Neugier
- Abbau von Angst, aber auch das Eingeständnis von Befremden
- Sensibilität für Asymmetrien (hinsichtlich Macht, Ansehen, Verfügung über Ressourcen), speziell für „strukturellen Rassismus“
- die Reflexion und Relativierung der eigenen Kultur (betrifft deren Historizität und Kontingenz, intrakulturelle Vielfalt, Widersprüchlichkeit, Diskrepanzen zwischen Anspruch und Wirklichkeit, Einseitigkeiten und destruktive Potentiale)
- die Reflexion von Fremdbildern, Rassekonstrukten, Sensibilität für Ethnisierungen
- ein waches Bewusstsein für mögliche kulturelle Differenzen
- Perspektivenübernahmefähigkeit, hermeneutische Fähigkeiten, aber auch Einsicht in Verstehensgrenzen
- die Entwicklung universeller Perspektiven, die Erkenntnis transkultureller Gemeinsamkeiten, gemeinsamer Interessen und Aufgaben

- Fähigkeit zur Metakommunikation.

Im Hinblick auf solche Ziele bevorzuge ich den Begriff „interkulturelle Bildung“. Denn Bildung bedeutet für mich ein (mehr oder weniger) bewusstes Verhältnis zum Selbst und zur Welt, genauer zur Gesellschaft und zur Natur. Ein solches Bildungsverständnis deckt sich mit der Konzeption eines Wilhelm v. Humboldt und anderer frühbürgerlicher Theoretiker. Bei einem namhaften Pädagogen unserer Zeit wie Wolfgang Klafki wird die entsprechende Intention an dem Vorschlag deutlich, sich bei curricularen Entscheidungen an „epochaltypischen Schlüsselproblemen“ wie Armut, Ungleichheit, Umweltzerstörung zu orientieren. Das von ihm vertretene exemplarische Lernen ist, nebenbei gesagt, für interkulturelle Bildung hoch bedeutsam. Analog zu den Schlüsselproblemen in Klafkis Konzept sollen die „generativen Themen“, die Paolo Freire für seine Bildungsarbeit mit Bauern und Landlosen in Brasilien gewählt hat, zur „kritischen Intervention“ befähigen. Auch bei ihm finden wir also ein Bildungskonzept, das mit dem verbreiteten Verständnis – Bildung als breites Wissen oder als intellektuelle Schulung oder gar als Statussymbol – wenig oder besser nichts zu tun hat. In erziehungswissenschaftlichen Texten über Bildung hat sich die kritische Tradition insoweit erhalten, als in der Regel von der Fähigkeit zu kritischer Distanz oder zur Stellungnahme die Rede ist.

Natürlich lässt sich eine unbegriffene Welt nicht verändern. Daher ist die Vermittlung von Kenntnissen und analytischen Fähigkeiten unverzichtbar. Auch die Aneignung der überkommenen Kultur ist keineswegs obsolet, wobei „Aneignung“ für Pädagogen wie die beispielhaft genannten (Klafki und Freire) eine Sich-zu-eigen-Machen kultureller Bedeutungen meint. Der oder die Lernende soll diesen einen persönlichen Sinn abgewinnen können.

Der Bildungsauftrag der Schule, der noch Common Sense ist, obwohl ihn die aktuellen Tendenzen in der Bildungspolitik zunehmend untergraben, besteht in der Vermittlung des kulturellen Erbes. Dabei drängt sich die Frage auf: was ist das kulturelle Erbe für Heranwachsende aus Migrantenfamilien? Klar ist, dass die Schule nicht auf nahezu hundert Herkunftskulturen eingehen kann. – So viele Sprachen zählt man in vielen Schülerschaften. Aber sie kann exemplarisch die Literatur, Musik etc. aus Herkunftsländern aufgreifen. Das Prinzip der Anerkennung sollte dabei nicht so eng ausgelegt werden, dass nur zum Thema gemacht wird, was Schüler/innen für sich persönlich relevant finden. Warum sollten sie nicht – genauso wie deutsche Schüler/innen – über die Schule Traditionen ihrer Herkunftskultur entdecken, die ihnen bisher fremd gewesen sind? Das könnte auch helfen, fragwürdige Formen der Selbstethni-

sierung, Nationalismen oder religiöse Fundamentalismen zu überwinden, weil diese nicht mehr zur Selbstbestätigung gebraucht werden.

In vielen Beiträgen zur interkulturellen Erziehung aus den 80er Jahren wurden allgemeine *Ziele sozialen Lernens* intendiert wie Vorurteilslosigkeit, Empathie, Konfliktfähigkeit. Unzweifelhaft sind die angestrebten sozialen Haltungen und Fähigkeiten für interkulturelle Beziehungen grundlegend. Die Aufmerksamkeit für soziale Lernprozesse, zum Beispiel für Formen der Konfliktaustragung, ist in der Schule, generell in jeder pädagogischen Institution, Voraussetzung für interkulturelles Lernen. In einem schlechten Sozialklima, dort vor allem, wo es keine Konfliktkultur gibt, hat interkulturelle Erziehung kaum eine Chance. Aber *interkulturelle* Kommunikation findet doch spezielle Bedingungen vor, die berücksichtigt sein wollen, nämlich die Unterschiede kollektiver Orientierungsmuster und kollektiver Erfahrungen, oft von alters her tradierte Fremdbilder, die unsere Wahrnehmung der anderen steuern. Diese Spezifik findet im sozialen Lernen keine ausdrückliche, eher zufällig erscheinende Berücksichtigung. Derselbe Einwand trifft auch neuere Ansätze mit einer, oft vom Konstruktivismus angeregten, allgemeinen Zielsetzung. Sicher relevant für interkulturelle Beziehungen ist etwa die Irritation und Reflexion unserer Wahrnehmungsgewohnheiten, wie sie Cohen (1994) anstrebt. Er will zum Beispiel durch Medienarbeit für die Lernenden den Konstruktcharakter ihrer Welt erfahrbar machen. Teilweise ähnliche Ziele verfolgt Holzbrecher (1997), der aber besonders eine geschärfte Selbstwahrnehmung und –reflexion mit Hilfe von Interaktionsspielen intendiert. Selbsterfahrung hat auch in Antirassismus-Trainings einen hohen Stellenwert. Das Problem mangelnder Spezifikation wiederholt sich in der neueren Diskussion über interkulturelle Kompetenz, die sich für manche einfach in kommunikativer Kompetenz erschöpft.

Für die pädagogische Arbeit gegen Rassismus sind Thematiken bedeutsam, die der *politischen Bildung* zuzuordnen sind: Ungleichheit innerhalb der Weltgesellschaft, strukturelle Gewalt und Wohlstandsgefälle als Migrationsursachen, Mediendarstellungen, zum Beispiel von Flüchtlingsproblemen, generell öffentliche Diskurse über Fremde. In Deutschland ist auch die historische Erinnerung an Rassenlehre und Genozid unverzichtbar. Hier dominiert der Aufklärungsansatz, der kognitive Zugang.

Zum Teil gilt das auch noch für das Bemühen, die historischen Erfahrungen, aber auch die kulturellen Leistungen „der anderen“ ins Blickfeld zu rücken. *Multiperspektivische Bildung* in diesem Sinn, die sich paradigmatisch am Geschichtsunterricht verdeutlichen lässt, aber keineswegs auf ihn be-

schränkt ist (Auernheimer 2005), will besonders die anderen Völker und Gesellschaften aus der ihnen zugedachten oder zugeschriebenen Objektkontrolle befreien, ihre Leiden, aber auch ihre Beiträge zur Weltkultur aufzeigen. Hier dürften Sie als Musikpädagoginnen und –pädagogen eine ihrer Aufgaben finden. Es geht auch darum, die den anderen Sprachen, Religionen, Künsten und Musikkulturen eigene Logik zu verdeutlichen.

Methodisch bedeutsam sind schließlich – vor allem im außerschulischen Bereich – die ästhetischen Formen - oder in der in diesem Feld üblichen Terminologie - die „*Kulturarbeit*“. Möglichkeiten der Arbeit mit Bildmedien wurden eben schon angedeutet. Daneben stößt man auf Vorschläge zur Theaterarbeit und Berichte darüber. Vor dem Hintergrund der Ziele interkultureller Bildung ist das für jeden einleuchtend, der vom Verfremdungseffekt gehört hat. Verfremdung ist das absichtlich geförderte Befremden, um die Selbstverständlichkeiten unseres Alltags der Reflexion zugänglich zu machen, um eine neue Perspektive auf unsere Welt zu eröffnen. Verfremdung als Denaturalisierung der quasi zur Natur gewordenen Verhältnisse (Brecht 1967) erscheint im Kampf gegen Rassismen viel versprechend; denn gerade Rassismus lebt von der Naturalisierung gesellschaftlicher Ungleichheit (Hall 1980). Im kreativen Umgang mit symbolischen Formen lässt sich die Mehrdeutigkeit des Kulturellen besonders gut entdecken. Und außerdem kann man Botschaften verschlüsseln, was bei prekären Thematiken wie kultureller Differenz von Vorteil sein kann.

5. Zur pädagogischen Haltung

Wenn für Bildung und speziell auch interkulturelle Bildung bestimmte Haltungen wesentlich sein sollen, dann gewinnt die Rolle des Pädagogen, der Pädagogin größte Relevanz. Nur wenn der Lehrer, die Lehrerin in entscheidenden Situationen ein Verhaltensmodell abgibt für Offenheit, Dialogfähigkeit etc., werden die Lernenden solche Haltungen auch übernehmen. Seine bzw. ihre Vorbildfunktion ist hoch bedeutsam. Daher ist jeder Unterricht, auch der Musikunterricht, immer auch ein Ort interkultureller Erziehung und Bildung, selbst dann, wenn die Musik nicht als das Medium interkultureller Bildung fungiert. Ich möchte das an drei Beispielen aus der Schulpraxis aufzeigen. Sie stammen aus Schulfallstudien, die ich vor Jahren durchgeführt habe (Auernheimer u.a. 1996). Erstes Beispiel: In einer ländlichen Mittelpunktschule mit einem traditionell hohen Anteil von Schülern mit türkischem Pass greift der Lehrer – vermutlich uns Beobachtern zuliebe – ein türkisches Lied aus dem

Liederbuch auf. Ein türkischsprachiger Schüler soll den Text vorlesen, hat aber Schwierigkeiten mit der im Buch verwendeten Lautschrift, was der Lehrer missdeutet, weil ihm die Schreibweise des Türkischen nicht geläufig ist. Er meint, der Schüler könne seine eigene Sprache nicht lesen. Aus Verlegenheit geht er zu einem anderen Lied über. Im skizzierten Rahmen illustriert das die absolute Ignoranz der Minderheitenkultur gegenüber. Zweites Beispiel: Nach der Musikstunde in einer 10. Hauptschulklasse fragen wir den Lehrer, ob er auch auf türkische Musikkultur eingehe. – Auch an dieser Schule stellten Schüler mit türkischem Pass ein großes Kontingent. – Er verneinte das mit der Begründung, die Schüler seien „europäisiert“. Als wir später am Ende einer Pause den Klassenraum betreten, tanzen gerade einige Schülerinnen nach arabischer Musik, die sie auf Cassetten mitgebracht haben. Dieses Beispiel beleuchtet die verbreitete Neigung, kulturspezifische Bezüge und kulturelle Differenzen zu übergehen, gerade weil man sich zu sehr von klischeehaften Vorstellungen leiten lässt. Außerdem ist dieser sog. colour-blind-approach pädagogisch entlastend. Umgekehrt findet man gelegentlich auch die Fixierung auf die fremde Mentalität, auf „das Traditionelle“, weil man das Neue im traditionellen Gewand nicht zu sehen vermag. Drittes Beispiel: Der Protokollauszug stammt vom Feldaufenthalt in einer Gesamtschule. „Ein Gespräch zwischen einem Lehrer und einer Gruppe von Schülern im Verfügungszentrum. Sam, ein schwarzer Deutscher, gesellt sich dazu. Er bringt das Gespräch auf das Thema Tanz, und zwar über einen Mitschüler, von dem gerade die Rede ist und der seiner Meinung nach so ‚schwachsinnig‘ tanzt. Sam stellt damit nach dem Eindruck des Beobachters indirekt klar, dass er Rap-Dance als seine ureigenste Domäne betrachtet. Herr Sander bestätigt ihn darin. Er erinnert daran, wie Sam und Riad (ein Schüler eritreischer Herkunft) vor längerer Zeit im Forum einen Getto-Bluster aufgestellt und Rap getanzt haben. Sein Kommentar: ‚Das war toll.‘ Er ermuntert Sam, für das Schulfest im Mai eine Tanzaufführung vorzubereiten. Sam: ‚Wollen wir auch machen.‘ Er tänzelt dann neben Herrn Sander die Treppe hinunter zum Ausgang“ (Auernheimer u.a. 1996, 93). Wir, die kritischen Beobachter, haben uns nachher gefragt, ob Sam hier nicht auf ein Klischeebild festgelegt wird. Wird dem Jugendlichen nicht eine „kulturelle Rolle“ verpasst, – der Begriff stammt von der Ethnologin Greverus – eine kulturelle Rolle, die ihn auf bestimmte Fähigkeiten festlegt? Oder wird ihm ein Medium nahegelegt, mit dem er sich gut ausdrücken und soziale Anerkennung gewinnen kann? Vielleicht ist auch beides zugleich der Fall. Vermutlich waren bei Herrn Sander auch projektive Mechanismen im Spiel – der Reiz des Exotischen bzw. der jugendlichen Subkultur –, aber sicher war seine Ermunterung gut gemeint und dürfte auch das Selbstbewusstsein des ansonsten eher

schwachen Schülers gestärkt haben. – An diesem Beispiel wird deutlich: Die Referenz auf kulturelle Spezifika und Identitätsmarker ist höchst diffizil und meist ambivalent – ein pädagogischer Drahtseilakt. Deshalb verwundert es nicht, dass die meisten Pädagoginnen und Pädagogen eine solche Bezugnahme vermeiden. Ich plädiere dennoch im Gegensatz zu anderen Vertretern interkultureller Pädagogik dafür, weil andernfalls die ganze Problematik der Fremd- und Selbstethnisierung unaufgearbeitet bleibt. Vermeintliche Differenzen werden nicht dekonstruiert, die Anerkennung wirklicher Differenzen nicht gefördert. Das Unbehagen über symbolische Abgrenzungen wie das Tragen des Kopftuchs bestimmt untergründig die Kommunikation. Entscheidend ist dabei sicher, dass man situationsspezifisch, sensibel reagiert.

6. Zur Frage des Beitrags der Musik zum interkulturellen Lernen

Abschließend möchte ich – aus der Perspektive des Laien – noch auf die Frage eingehen, was man sich von der Musik für das interkulturelle Lernen versprechen kann. Bei der Vorbereitung erinnerte ich mich an die ungehaltenen Reaktionen der Erwachsenen über die „Negermusik“ in meiner Nachkriegs-kindheit. Die gehässige Abwertung des Jazz war aus der Nazi-Zeit überkommen. Aber in dem Streit darüber wurde sicher – eine Überlegung nebenbei – auch ein Generationenkonflikt symbolisch ausgetragen. (Insofern ist der Konflikt paradigmatisch, als darin deutlich wird, wie die Gründe für die Attraktivität oder Ablehnung, Zugänglichkeit oder Unzugänglichkeit einer Musik vielschichtig sein können.) Meine Hauptüberlegung dabei war aber der Kontrast zur heutigen Aufgeschlossenheit – oder soll man sagen Gleichgültigkeit? – gegenüber allen möglichen Musikrichtungen. Auch sehr fremden Musikkulturen gegenüber sind die Reaktionen unaufgeregt. Sicher bietet diese Haltung bessere pädagogische Anknüpfungsmöglichkeiten, aber steckt da schon per se ein interkultureller Lernfortschritt gegenüber 1945 dahinter?

Die Aufgeschlossenheit zumindest der jungen Generation für Musikstile verschiedenster Art, für neue musikalische Moden, bei denen oft Elemente aus fremden Musikkulturen aufgegriffen werden, könnte zuversichtlich stimmen. Bei der Fragmentierung oder Segmentierung, die das moderne Leben bestimmt, ist es jedoch nicht unerwartet, wenn jemand sich für Salsa oder Rap begeistert, ansonsten aber ein rassistisches Weltbild teilt. Die Mischung aus Faszination und Ablehnung einer fremden Welt, des Orients beispielsweise, ist ja nicht neu (dazu Said 1981), in diesem Fall musikgeschichtlich vielfältig dokumentiert. Die Gespaltenheit basiert auch auf der durch den „Prozess der Zi-

vilisation“ (Elias) geförderten, wenn nicht bedingten Projektion von Wünschen einerseits und Ängsten andererseits. Aber nochmals zurück zum Gesichtspunkt der Segmentierung: die Änderung der musikalischen Hörgewohnheiten muss nicht mit genereller Offenheit einher gehen. Man müsste hier vermutlich auch den Ort der Musik innerhalb der heutigen Lebenswelt und die Rolle der technischen Medien näher untersuchen. Musik ist heute allgegenwärtig, und die Dauerberieselung lässt vermutlich kein Befremden aufkommen, keine Verstörung, die zu Fragen anregen würde. Ausserdem muss man sich ja nicht mit Musik anfreunden, „auf die man nicht steht“. Als Motto des heutigen Musikkonsums könnte man formulieren: jedem seinen Kanal!

Andererseits vermute ich doch besondere *Chancen der Musikpädagogik*, zur Anerkennung fremder Kulturen und zur Verminderung des Eurozentrismus beizutragen, weil sie die Kreativität und spezifische Komplexität (in Rhythmik und Melodik) anderer Musikkulturen aufzeigen, zumindest eine Ahnung davon vermitteln kann. Auch Einsicht in die Einseitigkeit von kulturellen Entwicklungspfaden müsste sich hier wecken und verallgemeinern lassen. Außerdem drängt sich die Einsicht in intrakulturelle Vielfalt angesichts regionaler, sozialer und generationsspezifischer Musikkulturen geradezu auf. Vor allem aber liefert die Musik ein grundlegendes Paradigma für Synkretismus. Fast alles an Musik und fast jede Musik ist ja das Ergebnis kultureller Übernahmen, von Vermischung und Transformation. Also lässt sich auch das Fremde im Eigenen gut verdeutlichen. Und schließlich würde ich die Erfahrung von Verstehensgrenzen (vgl. Ott 1998) nicht gering veranschlagen, so wenig wie die Erfahrung von kulturübergreifender Kooperation, wie man sie beim Musizieren erleben kann. In der Sozialpsychologie ist seit G. W. Allport (1954) unbestritten, dass die gemeinsame Arbeit an einer Aufgabe, an gemeinsamen Zielen bei gleichberechtigter Teilnahme und Unterstützung durch Autoritäten, zum Beispiel Pädagog(inn)en, zur Überwindung von Vorurteilen und Verbesserung von Gruppenbeziehungen beiträgt. Gemeinsames Musikmachen erfüllt zweifellos diese drei oder vier Bedingungen.

Sogar zur antirassistischen Erziehungsarbeit kann der Musikunterricht beitragen, wie man vereinzelt in Projektberichten entnehmen kann. Da wäre einerseits die kritische Behandlung von rechtsextremer Musik, speziell von Rechtsrock, zu nennen, was besondere pädagogische Sensibilität erfordert, um nicht bei manchen Schülern eine Abwehrhaltung zu wecken. Am besten wird es sein, wenn solche Musik aus einem konkreten Anlass heraus zum Thema gemacht wird. Andererseits bieten subversive und rebellische Jugendmusikkulturen wie Rap, mit denen sich nicht wenige Schüler identifizieren, die

Möglichkeit, die Lebenssituation benachteiligter Jugendlicher ins Bewusstsein zu rücken, aber auch auf ihre Artikulationsfähigkeit und ihren Protest aufmerksam zu machen. Auch rebellische Jugendmusik aus Afrika (Makwaya, Concert Songs, dazu Erlank 1996) oder Lateinamerika und der Karibik (Ska, Reggae) enthält teils Identifikationsangebote, teils Anstöße zur Reflexion – sei es der eigenen sozialen Lage, sei es der rassistischen Strukturen, denen andere unterworfen sind.

7. Schlussbemerkung zu den institutionellen und gesellschaftlichen Bedingungen

Außer der Vorbildfunktion der Pädagogen hängt der Erfolg interkulturellen Lernens maßgeblich von den Rahmenbedingungen ab, zunächst von den Lernarrangements, von der Grundorientierung oder „philosophy“ der jeweiligen Schule, von dem sozialen Klima. Bei starkem Konkurrenzdruck, sozialer Gleichgültigkeit, wenig Transparenz, geringem Vertrauen und allgemeiner Konfliktvermeidung werden Bemühungen um soziales und damit auch um interkulturelles Lernen zur Farce. Gelernt wird das Gegenteil dessen, was wir Pädagogen uns wünschen (vgl. Brechts Flüchtlingsgespräche). Der Soziologe Wilhelm Heitmeyer hat vor Jahren in einer Lehrerzeitung geschrieben: „Belehrungen kommen gegen Erfahrungen nicht an“. Damit wollte er Belehrungen nicht ihren Wert absprechen, sondern auf die Übermächtigkeit der Erfahrungen aufmerksam machen. In dieser Hinsicht ist unser ganzes Schulsystem, speziell unser deutsches mit seinen vielen Selektionsstrategien, von großem Belang. Besonders die gegliederte Sekundarstufe, die es mit sich bringt, dass Hauptschulen zu „Ausländerschulen“ geworden sind, trägt zur Verfestigung eines Gesellschaftsbildes bei, in dem Türken etc. naturgemäß die unteren sozialen Ränge einnehmen, zumal dem System eine versteckte Begabungsideologie zugrunde liegt. (Mancher Politiker spricht sie offen aus.) Dieser heimliche Lehrplan des Rassismus konterkariert Bemühungen um interkulturelle Bildung. Dazu kommen schließlich politische Maßnahmen und Debatten, die zusammen mit medialen Diskursen mindestens so Bewusstsein bildend wirken wie unsere Bildungseinrichtungen (vgl. Schormann 1996). Die Offenheit für fremde Musikstile und für Weltmusik, erst recht die Faszination des Exotischen können dabei mit Abwehr und Ausgrenzung der konkreten Fremden koexistieren.

Literatur:

- Allport, Gordon W. (1954): *The Nature of Prejudice*. New York (dt. *Die Natur des Vorurteils*).
- Auernheimer, Georg (2005): *Einführung in die Interkulturelle Pädagogik*. 4. Auflage. Darmstadt.
- Auernheimer, Georg/v.Blumenthal, V./Stübig, H./Willmann, B. (1996): *Interkulturelle Erziehung im Schulalltag. Fallstudien zum Umgang von Schulen mit der multikulturellen Situation*. Münster.
- Benhabib, Seila (1999): *Kulturelle Vielfalt und demokratische Gleichheit*. Frankfurt/M.
- Bildungskommission NRW (1995): *Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft*. Denkschrift der Kommission „Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft“ beim Ministerpräsidenten des Landes Nordrhein-Westfalen. Neuwied.
- Böhle, Reinhard C. (Hg.) (1996): *Aspekte und Formen interkultureller Musikerziehung*. Frankfurt/M.
- Bourdieu, Pierre (1982): *Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft*. Frankfurt/M.
- Brecht, Bert (1967): *Schriften zum Theater 1. Gesammelte Werke, Bd. 15*. Frankfurt/M., S.359ff.
- Cohen, Phil (1994): *Verbotene Spiele. Theorie und Praxis antirassistischer Erziehung*. Hamburg.
- Cushner, K. (Ed., 1998): *International Perspectives on Intercultural Education*. Mahwah (Lawrence Erlbaum Associates).
- Erlank, Niels (1996): *Concert Songs. Lieder der Jugendlichen in Namibia als Gegenstand eines Interkulturellen Musikunterrichts*. In: Reinh. C. Böhle (Hg.), S.69-75.
- Freire, Paulo (1977): *Erziehung als Praxis der Freiheit*. Reinbek.
- Fraser, Nancy (2001): *Die halbierte Gerechtigkeit. Schlüsselbegriffe des postindustriellen Sozialstaats*. Frankfurt/M.
- Geertz, Clifford (1983): *Dichte Beschreibung. Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme*. Frankfurt/M.
- Greverus, Ina-Maria (1978): *Kultur und Alltagswelt. Eine Einführung in Fragen der Kulturanthropologie*. München.

- Hall, Stuart (1980): Rasse – Klasse – Ideologie. In: Das Argument 122, S.507ff.
- Holzbrecher, Alfred (1997): Wahrnehmung des Anderen. Zur Didaktik interkulturellen Lernens. Opladen.
- Klafki, Wolfgang (1985): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Weinheim u. Basel.
- Leontjew, Aleksej N. (1982): Tätigkeit, Bewusstsein, Persönlichkeit. Köln.
- Mecheril, Paul (2005): Pädagogik der Anerkennung. Eine programmatische Kritik. In Franz Hamburger, T. Badawia, M. Hummrich (Hrsg.). Migration und Bildung. Über das Verhältnis von Anerkennung und Zumutung in der Einwanderungsgesellschaft. Wiesbaden, S.311-328.
- Ott, Thomas (1996): Didaktische Überlegungen zu afrikanischer Musik. In: Reinh. C. Böhle (Hg.), S.48-51.
- Ott, Thomas (1998): Unsere fremde Musik. Zur Erfahrung des „Anderen“ im Musikunterricht. Antrittsvorlesung an der EWFakultät der Univ. Köln.
- Prenzel, Annedore (1993): Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik. Opladen.
- Sachverständigenrat Bildung bei der Hans-Böckler-Stiftung (1999): Jugend, Bildung und Zivilgesellschaft. Diskussionspapiere Nr. 3. Düsseldorf.
- Said, Edward W. (1981): Orientalismus. Frankfurt/M.
- Schiffauer, Werner (1997): Kulturalismus versus Universalismus. In: ders., Fremde in der Stadt. Frankfurt/M.
- Schormann, Carola (1996): Musikdidaktik und außereuropäische Musik. Der interkulturelle Imperativ. In: Reinh. C. Böhle (Hg.), S.12-22.
- Taylor, Charles (1993): Die Politik der Anerkennung. In: A. Gutmann (Hg.), Multikulturalismus und die Politik der Anerkennung. Mit einem Beitrag von J. Habermas. Frankfurt/M., S. 13-78.

Nicht Ethnie, nicht Bildung, sondern Bedeutungs- zuweisung. Plädoyer für einen bedeutungsorientierten Kulturbegriff

1 Einleitung

Auf der Ampf-Tagung im Jahre 1999 („Kultureller Wandel und Musikpädagogik“) beschäftigten sich mein Vortrag und die anschließende Publikation bereits mit dem Kulturbegriff in der interkulturell orientierten Musikpädagogik.¹ Damals hatte ich bei der Sichtung von Texten und Unterrichtsmaterialien heterogene Verwendungsweisen des Kulturbegriffs festgestellt und versucht, diese zu ordnen und zu strukturieren. Ferner hatte ich auf einige Probleme hingewiesen, die bei der bisherigen theoretischen Konzeptionierung einer interkulturellen Musikpädagogik noch ungelöst sind. Das Thema habe ich auch in meiner Dissertation² weiter bearbeitet, Fragen formuliert und nach Lösungen gesucht. Einige Ergebnisse möchte ich in folgendem Beitrag vorstellen.

2 Zur Methode³

Die Frage nach dem Kulturbegriff, so wie er Unterrichtsmaterialien und konzeptionellen Überlegungen zur interkulturell orientierten Musikpädagogik zu Grunde liegt, ist relevant, weil seine bisher ungeklärten und heterogenen Verwendungsweisen zu Schwierigkeiten in der Planung und Durchführung von einem interkulturell orientierten Musikunterricht führen können. Wie aber

¹ Barth 2000

² Barth 2007

³ Die hier im Überblick dargestellte Methode entspricht dem methodischen Vorgehen in meiner Dissertation; vgl. daher zum folgenden Abschnitt: Barth 2007, Abschnitt 1.4.

können die Verwendungsweisen des Kulturbegriffs bestimmt werden? Wie können sie zusammengefasst, benannt und systematisiert werden?

Eine aussichtsreiche Möglichkeit scheint darin zu liegen, den Kulturbegriff als *Deutungsmuster* aufzufassen, in folgendem Sinne: „Der Terminus D(eutungsmuster) bezeichnet allgemein die praktisch handlungsrelevanten überindividuell geltenden und logisch konsistent miteinander verknüpften Sinninterpretationen sozialer Sachverhalte.“⁴ Anders also als in einem enzyklopädisch angelegten Lexikon, das alle Aspekte eines Begriffes nennt, wird die Verwendungsweise des Kulturbegriffs zunächst als *sozialer Sachverhalt* aufgefasst. Ein Deutungsmuster bedarf einer „Trägerschicht“, einer Gruppe von Personen, die sich vorhandene Relevanzstrukturen aneignen und kommunizieren, ihnen darüber hinaus aber dennoch einen individuellen Sinn geben können. Weiter sind in einem Deutungsmuster verschiedene zeitliche Dimensionen miteinander verbunden: Es ist einerseits durch Überlieferung, Traditionen und kumulierte Erfahrungen geformt, die die Tiefenstruktur des gesellschaftlichen Bewusstseins prägen und den Trägern nicht immer bewusst sind. Andererseits *erzeugt* es aber in den Trägern erst gewisse Vorstellungen, Argumentationen und Handlungsintentionen. Die Analyse eines Deutungsmusters befasst sich entsprechend mit den unhinterfragten Voraussetzungen, die als Bedingungen für eine erfolgreiche Kommunikation und gesellschaftliche Praxis notwendig sind. So kommt dem (musik-)pädagogischen Alltagshandeln, dem „Erfahrungswissen“ besondere wissenschaftliche Aufmerksamkeit zu.

Um die Verwendungsweisen des Kulturbegriffs in der interkulturell orientierten Musikpädagogik also bestimmen zu können, stellen die Musikpädagogen, die sich zur interkulturellen Musikpädagogik äußern, die „Trägerschicht“ dar, die den Kulturbegriff kommunizieren. Deren Texte wurden untersucht, wobei die Auswahl von konzeptionellen, eher theoriegeleiteten Veröffentlichungen bis hin zu konkreten Unterrichtsmaterialien reicht. Eine Begriffssystematik aber musste erst neu entwickelt werden. Dabei konnten vorhandene Systematiken – auch aus anderen Wissenschaftsdisziplinen – berücksichtigt werden, sofern sich Schnittmengen mit Kulturbegriffen einer interkulturell orientierten Musikpädagogik ergaben. Die größte Schnittmenge ergab sich mit einer Arbeit aus der Soziologie von Andreas Reckwitz.⁵ Auf die Ordnung des

⁴ Dewe/Ferchhoff 1984, S. 76.

⁵ Reckwitz hat vier in der Soziologie nachweisbare Perspektiven auf den Kulturbegriff benannt, die für die Begriffssystematik in der interkulturell orientierten

Materials folgte eine durch historisch orientierte Bestandsaufnahmen vertiefte Erklärung zur Entstehung des jeweiligen Deutungsmusters. Weitere theoretisch explizite oder in der Alltagssprache implizite Verbindungen wurden aufgedeckt und konnten so zu einem besseren Verständnis sowie zu einer kritischeren Lesart der untersuchten Texte und Materialien beitragen. Die theoretisch orientierte Auseinandersetzung führte zu einem klareren Blick auf Konzeptionen für die Unterrichtspraxis. Zugleich wurde deutlich, dass die häufig formulierten Unsicherheiten und Unzufriedenheiten nicht nur auf die unbestimmten, intuitiven und heterogenen Verwendungsweisen des Kulturbegriffs zurückzuführen sind, sondern auch auf die Implikationen der jeweilig isolierten Kulturbegriffe selbst.

Die Implikationen sowohl des *ethnisch-holistischen* als auch des *normativen* Kulturbegriffs können eine interkulturelle Orientierung im Musikunterricht problematisch werden lassen – deshalb sollen sie in folgendem Beitrag kurz zusammengefasst werden. Im Schwerpunkt aber sollen die Chancen für die interkulturelle orientierte Musikpädagogik deutlich gemacht werden, die in der Bezugnahme auf einen *bedeutungsorientierten* Kulturbegriff liegen können.

3 Zum normativen Kulturbegriff

Normative Urteile können evaluativ (d.h. wertend) oder präskriptiv (d.h. vorschreibend) sein. Sie beziehen sich auf Handlungen. Ihre Überprüfung unterliegt keiner Verifizier- oder Falsifizierbarkeit, sondern sie sind „gerechtfertigt oder nicht gerechtfertigt in bestimmten Situationen“⁶. Sie sind richtig oder falsch, „im Hinblick auf Gegenstände und Sachverhalte relativ zu Wertstandards weltanschaulicher Art, des Geschmacks usw., die selbst keine universalisierbare Verbindlichkeit haben.“⁷

Wird der *Kulturbegriff* normativ gebraucht, wird „Kultur“ zur Summe geistiger und ästhetischer Objektivationen (zum Beispiel können musikalische

Musikpädagogik hilfreich sind (nämlich *normativ, totalitätsorientiert, differenzierungstheoretisch, bedeutungs- und wissensorientiert*).

⁶ Ritter/Gründer, S. 931.

⁷ a.a.O.

Kunstwerke gemeint sein) oder beschreibt das Feld, in dem mit diesen Objektivierungen umgegangen wird. Alltagssprachliche Ausdrücke wie „Kultur erwerben“, oder „an Kultur heranführen“ oder „einen Zugang zur Kultur ermöglichen“ bedeuten in diesem Zusammenhang nichts anderes, als dass Kinder und Jugendliche geistige und ästhetische Objektivierungen kennen lernen und richtig beurteilen lernen sollen. *Kultur* kann man haben oder nicht haben. Dieser in Deutschland übliche Kulturbegriff wird in der Literatur häufig als „deutscher Sonderweg“ bezeichnet⁸, seine Wurzeln liegen in den besonderen historischen, gesellschaftlichen und sozialen Bedingungen in Deutschland im 18. und 19. Jahrhundert.

Ein normativer Kulturbegriff findet sich in Texten zur (interkulturell orientierten) Musikpädagogik, in der Regel angewendet auf Kunstmusik. Hier werden sowohl die Normen thematisiert, die der musikalischen Objektivierung selbst zu Grunde liegen (zum Beispiel Regeln und Gesetze, nach denen ein Musikstück komponiert ist), als auch auf die Normen, die die Schülerinnen und Schüler kennen und anwenden lernen sollen, um eine musikalische Objektivierung richtig beschreiben und bewerten zu können (zum Beispiel: Wiederholung ist einfalllos, eben *schlecht*, Abwechslung und Variation sind spannend, eben *gut*). Diesen Kulturbegriff findet man in der interkulturell orientierten Musikpädagogik in der Regel bei Auseinandersetzungen mit musikalischen Kunstwerken, die sowohl von Traditionen europäischer Kunstmusik als auch von den Begegnungen mit anderen Kulturen beeinflusst sind. Neben den Werken europäischer Komponisten, die Musiken anderer Kulturen in ihre Kompositionen einbezogen haben (zum Beispiel Claude Debussy, Olivier Messiaen), finden sich Werke von Komponisten aus anderen Erdteilen, die mit europäischer Kunstmusik in Kontakt gekommen sind und mit Musikformen der „eigenen“ Kultur verbunden haben (zum Beispiel Ysang Yun). In solchen Texten und Unterrichtsmaterialien wird der Anspruch vertreten, dass die Schülerinnen und Schüler sowohl die kompositorischen Normen der „eigenen“ Kultur als auch die der „fremden“ Kultur kennen lernen sollen, um zu einem eigenen ästhetischen Urteil gelangen zu können.

Das dem vorliegenden Beitrag zu Grunde liegende Interesse nun zielt nicht auf die grundsätzliche Problematisierung eines normativen Kulturbegriffs oder eines kunstwerkorientierten Musikunterrichts. Denn es ist evident, dass ästhetische Urteile immer auch gewisser Normen bedürfen. Es zielt auch nicht dar-

⁸ vgl. zum Beispiel Bollenbeck 1996

auf, einzelne gelungene und auch schülerorientierte Unterrichtsmaterialien, in denen interkulturelle Kunstmusik thematisiert wird, zu kritisieren. Vielmehr soll hier gefragt werden, ob der normative Kulturbegriff geeignet ist, das theoretische Fundament einer interkulturell orientierten Musikpädagogik zu liefern und somit interkulturelle Vermittlungsprozesse zu initiieren. Meiner Ansicht nach ist das nicht der Fall; das möchte ich an zwei Einwänden deutlich machen⁹:

1. Auf der Basis eines normativen Kulturbegriffs wird vorausgesetzt, dass alle (deutschen) Schülerinnen und Schüler prinzipiell in der Lage sind, die musikalischen Kunstwerke Westeuropas als Objektivationen ihrer *eigenen Kultur* zu erkennen – ja dass sie sich, wollen sie Zugang zur *Kultur* erlangen, mit dieser Musikkultur identifizieren. Es wird unterstellt, dass sich die Distanz zu historisch weit entfernter Musik leichter überwinden lässt als die Distanz zu Musik aus räumlich weit entfernten Gegenden. Doch diese Voraussetzungen sind empirisch nicht nachgewiesen, historisch nicht belegbar und zudem pädagogisch bedenklich. Denn sie akzeptieren nicht die tatsächlichen musikalisch-ästhetischen Praxen der Schülerinnen und Schüler, denen sie unter Umständen sogar recht professionell nachgehen, sondern entwerten sie. Es wird versucht, ihnen ein Bild von Musikgeschichte und kulturellen Traditionen vorzuhalten, das die *Hochkultur* mit ihren musikalischen Objektivationen als Standard setzt, den die Schülerinnen und Schüler nur sehr selten erreichen. Außerdem: Würde man „Abendländer“ in unserem Lande bitten, sich die Werke ihrer *eigenen Kultur*, mit denen sie sich angeblich kulturell identifizieren, regelmäßig aufmerksam anzuhören, würde man den meisten von ihnen keinen Gefallen tun.
2. In einem Musikunterricht, der sich an einem normativen Kulturbegriff orientiert, sollen ästhetische Wertmaßstäbe vermittelt, der musikalische Geschmack und das musikalische Verhalten ausgebildet werden. Ein in abendländischer Kunstmusik enkulturierter Mensch wird somit die Musik, die nach anderen Maßstäben funktioniert, als schlecht, falsch oder minderwertig beurteilen – selbst wenn er sich bewusst ist, dass die an einer bestimm-

⁹ Ob es überhaupt *realisierbar* ist, dass die Schülerinnen und Schüler einer allgemeinbildenden Schule (zunächst) die Systematik der *eigenen* Musikkultur kennen lernen können, um sie überhaupt mit denen einer *fremden* Musikkultur vergleichen zu können oder die Einflüsse der *eigenen* und der *fremden* musikalischen Kultur in einem interkulturellen Kunstwerk kompetent beschreiben zu können, sei hier dahingestellt.

ten Musik und einer bestimmten ästhetisch-kulturellen Praxis aufgebauten Kriterien eigentlich nicht auf Musikkulturen, in denen ganz andere Normen gelten, übertragen werden können. In einem *interkulturell* ausgerichteten Musikunterricht aber sollen die Schülerinnen und Schüler die erlernten Normen radikal relativieren und die erlernten Maßstäbe, Kunstwerke zu beurteilen, nicht mehr anwenden – ja sie sollen sogar musikalische Objektivierungen, die nach den erlernten Maßstäben höchstens ein *mangelhaft* verdienen würden, nun auch anerkennen. Sie sollen verstehen und nachvollziehen können, dass „andere“ „anderes“ schön finden, weil sie ganz andere Formen des Umgangs mit Musik präferieren. Doch dieser Normierung auf der musikpädagogischen Handlungsebene stehen sowohl die Normierungen im Kunstwerk selbst als auch die üblichen Normen eines kunstwerkorientierten Musikunterrichtes entgegen. Es scheint weder musikpädagogisch noch fachwissenschaftlich sinnvoll, es scheint im ein- bis zweistündig erteilten Musikunterricht an der allgemeinbildenden Schule auch überhaupt nicht realisierbar, zunächst gewisse Normen als gültige zu vermitteln, um sie anschließend wieder in Frage zu stellen.

4 Zum ethnisch-holistischen Kulturbegriff

Das Adjektiv *ethnisch* leitet sich von dem griechischen Wort *Ethnos* ab und bedeutet zunächst *Volk*, wird aber im Laufe seiner Verwendungsgeschichte in der Wissenschaftsdisziplin der Ethnologie in der Regel mit „Kultur“ gleichgesetzt. Wird dieser Kulturbegriff holistisch gebraucht, bezeichnet *Kultur* (im Unterschied zum normativen Kulturbegriff) deskriptiv und ohne werten zu wollen die gesamte historisch-spezifische Lebensweise eines kulturellen Kollektivs (Ethnie) im Unterschied zu anderen kulturellen Kollektiven.¹⁰ *Kultur* wird zu einem holistischen Konzept, da sämtliche Lebenspraxen eines Kollektivs sinnvoll aufeinander bezogen werden können und da umgekehrt jedes einzelne Element (zum Beispiel soziale, künstlerische oder ökonomische Handlungen) auf einen Gesamtzusammenhang verweisen. Diese *holistische* Deutung von *Kultur* wird in viele Bereiche und Disziplinen tradiert und wirkt sich auch aus auf die interkulturell orientierte Musikpädagogik des 21. Jahrhunderts. In Texten und Materialien zur interkulturell orientierten Musikpädagogik sind mit diesen ethnisch bestimmten Gruppen in der Regel die Kulturen der Herkunftsländer von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund

¹⁰ vgl. dazu auch Reckwitz 2000, S. 72.

gemeint. Da ich bereits an anderer Stelle ausführlich dargestellt habe, wie sich die Verwendungsweise des ethnisch-holistischen Kulturbegriffs in Unterrichtsmaterialien niederschlägt¹¹ und auch, welche Probleme die Zugrundelegung dieses Kulturbegriffs mit sich bringen kann¹², möchte ich mich hier auf eine kurze Zusammenfassung beschränken.

Der ethnisch-holistische Kulturbegriff zeichnet sich dadurch aus, dass die Zugehörigkeit zu einer bestimmten Kultur über die Abstammung gewährleistet ist. Dadurch werden die Mitglieder einer Kultur gleichzeitig von ihr dominiert; alle Verhaltensweisen (inklusive der musikalisch-ästhetischen Praxen) werden als kulturell bedingt interpretiert. Das kollektive Bewusstsein dominiert über die individuelle Identitätsentwicklung. Folglich überlagern die Differenzen, die zwischen Kulturen bestehen können, auch die Unterschiede, die zwischen den Mitgliedern ein und derselben Kultur vorkommen können. Schließlich werden Kulturen vereinheitlichend beschrieben; nicht das Besondere oder Ungewöhnliche scheint interessant, sondern der Fokus des Betrachters liegt auf dem Typischen und Allgemeinen.

Bei der Behandlung dieses Kulturbegriffs geht es mir wieder nicht darum, einzelne Unterrichtsmaterialien, die sich kenntnisreich und kreativ mit der Musik „ferner Kulturen“ auseinandersetzen, zu kritisieren – ich selbst habe viele Anregungen aus diesen Materialien erhalten. Hier geht es allein darum zu prüfen, ob ein ethnisch-holistischer Kulturbegriff für die theoretische Fundierung einer interkulturellen Musikpädagogik geeignet ist.

Alain Finkielkraut fasst die Probleme des ethnisch-holistischen Kulturbegriffs zusammen; seine vor 15 Jahren formulierte Kritik trifft die heutige Debatte um Inter- oder Multikulturalität immer noch mitten ins Herz:

„Denn in dem Moment, wo man dem anderen Menschen seine Kultur zurückgibt, nimmt man ihm seine Freiheit: sein Eigennamen verschwindet im Namen seiner Gemeinschaft, er ist nur noch ein Muster, der austauschbare Repräsentant einer bestimmten Klasse von Menschen. Unter dem Vorwand, ihn bedingungslos anzunehmen, verbaut man ihm jede Bewegungsfreiheit, jeden Ausweg, ver-

¹¹ Barth 2004

¹² Barth 2000

*bietet man ihm die Eigenständigkeit, lockt man ihn hinterhältig in die Falle der Andersartigkeit...*¹³

Wenn konzeptionellen Texten oder Unterrichtsmaterialien ein ethnisch-holistischer Kulturbegriff zu Grunde liegt, wird in der Regel versucht, mit Kindern und Jugendlichen ohne und mit Migrationshintergrund die Musiken des einstigen Herkunftslandes im Unterricht zu thematisieren. Die Kinder ohne Migrationshintergrund sollen die Musiken ihrer Mitschüler kennen lernen, die Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund sollen sich angenommen und akzeptiert fühlen. Gleichwohl funktioniert dieser Ansatz nur auf der Basis zweier Verallgemeinerungen, die den eigentlich intendierten Zielen einer interkulturellen Bildung zuwiderlaufen. Zum einen wird pars pro toto eine als typisch empfundene musikalische Praxis eines Landes oder einer Region ausgewählt; alle anderen musikalisch-ästhetischen Praxen werden nicht angesprochen. Doch welcher deutsche Musikpädagoge kann sich sicher sein, dass sich die Schülerinnen und Schüler in seiner Klasse mit der ausgewählten Musik überhaupt in Verbindung bringen lassen wollen? Die andere Verallgemeinerung findet auf der Ebene der persönlichen Identitätskonstruktionen statt. Es wird nicht der „wirkliche“, sondern der „abstrakte“ Mensch gesehen, dessen individuelle Persönlichkeit in erster Linie durch die Eigenschaften charakterisiert scheint, die aus seiner Zugehörigkeit zu einem kulturellen Kollektiv resultieren. So erscheinen die Schülerinnen und Schüler als „Geschöpfe ihrer Kultur“, deren individuelle Identitätsentwicklung durch ein kulturelles kollektives Zugehörigkeitsgefühl überlagert wird.

Wer einen normativen oder einen ethnisch-holistischen Kulturbegriff zur Basis einer interkulturell orientierten Musikpädagogik machen möchte, läuft Gefahr, die Kategorien „eigen“ und „fremd“ zu Schubladen umzufunktionieren, in die Menschen, Musiken und Kontexte einsortiert werden. In einer globalisierten Welt voll kultureller Begegnungen, musikalischen Fusionen und menschlichen Wanderungen aber haben diese Kategorien in ihrer konservativen Interpretation keinen Bestand mehr. Das zeigte zum Beispiel auch die zum Scheitern verurteilte Debatte um die „deutsche Leitkultur“, in der – wie es von Zeit zu Zeit geschieht – das kulturell und kollektiv „Eigene“ vom „Fremden“ abgegrenzt werden sollte. Tatsächlich aber findet man auch in Deutschland unterschiedliche kulturelle und musikalische Praxen; mannigfaltige Stilrichtungen und Lebensweisen werden als „die eigenen“ empfunden. Mitunter scheint

¹³ Finkielkraut 1989, S. 81.

selbst „der deutsche Nachbar“ einer anderen Kultur anzugehören. Daher soll im letzten Teil nun dargestellt werden, wie ein bedeutungsorientierter Kulturbegriff andere Interpretationen von „Eigenem“ und „Fremdem“ ermöglicht sowie einen Weg zwischen individuellen und kulturellen Verortungsmöglichkeiten öffnen kann.

5 Der bedeutungsorientierte Kulturbegriff

Anders als es bei den Verwendungsweisen des normativen und des ethnisch-holistischen Kulturbegriffs geschieht, gibt es in Texten zur interkulturell orientierten Musikpädagogik meines Wissens keine expliziten Bezugnahmen oder Hinweise auf einen bedeutungsorientierten Kulturbegriff. Es lassen sich lediglich einige Implikationen im sogenannten transkulturellen Konzept nachweisen, das Volker Schütz in Anlehnung an Wolfgang Welsch in die musikpädagogische Diskussion eingebracht hat, auf das an dieser Stelle aber nicht weiter eingegangen werden soll. Benutzt man nun das Attribut „bedeutungsorientiert“, um den Kulturbegriff zu spezifizieren, steht man zunächst vor der Aufgabe zu klären, was in diesem Zusammenhang mit dem Begriff der „Bedeutung“ gemeint ist. Der Begriff der „Bedeutung“ wird (wie auch der Kulturbegriff) einerseits in der Alltagssprache verwendet, ist aber andererseits auch in einigen Wissenschaftsdisziplinen (wie zum Beispiel der Musikästhetik oder der Musiksemiotik) ein eingeführter Begriff. In dem hier dargestellten Kontext steht der Bedeutungsbegriff in der Tradition der sogenannten interpretativen Ethnologie beziehungsweise der Jugendkulturforschung. Beide Traditionslinien sind nicht so weit voneinander entfernt, wie es auf den ersten Blick scheinen mag, da ethnologische Methoden seit den 80er Jahren zunehmend in das Methodenrepertoire der Sozialforschung eingeflossen sind.

Clifford Geertz, der Mitbegründer der sogenannten *interpretativen Ethnologie*, leitete (neben Victor Turner) im angelsächsischen Raum in den 1980er Jahren die sogenannte „interpretative Wende“ in Theorie und Praxis der Ethnologie ein. Heute variieren die Bezeichnungen dieses Ansatzes zwischen *symbolische Anthropologie*¹⁴, *symbolistische Anthropologie*¹⁵, *interpretative Ethnologie*¹⁶ oder auch *interpretative Anthropologie*¹⁷. Der Begriff der *Inter-*

¹⁴ So bei Mörth/Fröhlich 1998, vor allem S. 11 ff.

¹⁵ Reckwitz 2000, S. 446 ff.

¹⁶ Stellrecht 1993

pretation bezeichnet dabei zwei Seiten einer Medaille, die getrennt voneinander betrachtet werden können. Zum einen beschreibt die *Interpretation* ein Verfahren, das die Kulturteilnehmer selbst anwenden, um vermittelt über Symbole und ihre Bedeutungen zu kommunizieren und zu handeln. Geertz sieht in seiner häufig zitierten Bestimmung von *Kultur* den Menschen in „selbstgesponnene Bedeutungsgewebe“ verstrickt, „wobei ich Kultur als dieses Gewebe ansehe.“¹⁸ Interpretativ ist die Geertz'sche Kulturtheorie aber auch in dem Sinne, dass sie ein Erkenntnisverfahren, eine methodische Entscheidung des ethnologisch Forschenden beschreibt – eine Ebene, die auch für pädagogische Situationen interessant sein kann. Eine Kulturanalyse dieser Bedeutungen muss folglich akteursorientiert sein, muss die Bedeutungsstrukturen rekonstruieren, die im Handeln für die Akteure selbst von Relevanz sind. An die Stelle der oft gestellten Frage, *was eine bestimmte Musik „an sich“ bedeutet*, tritt die Frage, *welche Bedeutung eine bestimmte Musik für mich (und andere) hat*. *Bedeutung* bezieht sich auf den Aspekt der personen- und kontextbezogenen Bedeutungszuweisung und Bedeutungsgenerierung und nicht auf das Bemühen um eine zeit- und situationsunabhängige Deutung von Musik, die damit einhergeht, die Person des „Deuters“ und seinen gesellschaftlichen Kontext zu neutralisieren. In einem kunstwerkorientierten Musikunterricht würde in diesem Sinne nicht mehr untersucht, welchen kompositorischen Regeln eine Musik folgt, in welche Bausteine sie zerlegt werden kann oder vor welchem historischen und gesellschaftlichen Kontext sie entstanden ist, sondern welche Menschen diese Musik in welchen Kontexten hören und mit wel-

¹⁷ Als solche bezeichnet Kohl die Weiterentwicklung der symbolischen Anthropologie, die zunächst sich auf die Frage konzentrierte, „wie Symbole das Wahrnehmen, Fühlen und Denken formen und dem sozialen Leben Bedeutung verleihen“. Die Interpretative Anthropologie hingegen – so Kohl weiter – fasse Kulturen als geschlossene Bedeutungssysteme auf, die sie versuche wie Texte zu lesen, zu analysieren und auszudeuten (Kohl, Karl-Heinz 1993: Ethnologie – die Wissenschaft vom kulturell Fremden. Eine Einführung, München, S. 165). Im oben erwähnten Handbuchartikel zählt Irmtraud Stellrecht weitere Richtungen auf, die sich ihrer Ansicht nach unter dem Oberbegriff *Interpretative Ethnologie* zusammenfassen lassen, nämlich die dialogische, semantische, kritische, reflexive, humanistische, dekonstruktivistische, radikale, experimentelle Ethnologie/Ethnographie (Stellrecht 1993, S. 33f).

¹⁸ Geertz 1983, S. 9.

chen Bedeutungen die gesamte ästhetische Praxis abendländischer Kunstmusik korrespondiert. Diese grundsätzliche Formulierung wiederum meint nicht, dass Musik allein unter gesellschaftskritischen oder musiksoziologischen Aspekten betrachtet werden soll. Auf der Basis eines bedeutungsorientierten Kulturbegriffs kann durchaus auch die Sonatenhauptsatzform thematisiert werden. Allerdings wird man nicht bei einer analytischen Betrachtung bleiben und den Schülerinnen und Schülern vermitteln wollen, dass die Sonatenhauptsatzform ein objektiver Tatbestand ist. Sondern man wird immer vor Augen haben, dass andere Interpreten die selbe Musik mit guten Argumenten ganz anders wahrnehmen können. Denn warum ist die gleiche Musik für die einen hehre Kunst, für andere aber langweilige „Oma-Musik“? Warum repräsentiert ein unwirscher revolutionärer Geist wie Beethoven das bürgerliche Konzertleben? Warum hören Großindustrielle und Bankiers Musik, die auszog, um solche wie sie das Fürchten zu lehren? Warum würde ein Skinhead niemals einen afrikanischen Trommel-Workshop besuchen? Warum ist Marianne Rosenberg in (wie man hört) homosexuellen Kreisen beliebt? Um den bedeutungsorientierten Kulturbegriff fassbar zu machen, seien hier noch einmal (wie bereits im Exposee) seine wesentlichen Merkmale zusammengefasst:

Der Kulturbegriff dient als Erklärung für menschliches Handeln und verweist auf die geteilten *Sinndeutungen* der Akteure. Die kollektiven Sinnsysteme, die symbolischen Ordnungen, das geteilte Wissen bilden den Hintergrund für bestimmte Überzeugungen oder Handlungen. Sie werden von den Akteuren nicht explizit für wahr gehalten, sondern angewendet. Es sind Selbstverständlichkeiten, die in der Regel nicht thematisiert werden müssen, sondern den Handlungen und Überzeugungen – bewusst oder unbewusst, absichtlich oder unabsichtlich – zu Grunde liegen. Befinden sich verschiedene Akteure in einem kulturellen Konsens, d.h. teilen sie dasselbe kollektive Wissen, dann teilen sie auch die Prozesse der Bedeutungszuweisung und Bedeutungsgenerierung. Erst vor diesem Hintergrund ist eine Verständigung über Inhalte, ja auch eine auf Inhalte bezogene Kontroverse überhaupt möglich. Dies ist für die Bestimmung des bedeutungsorientierten Kulturbegriffs wesentlich: Menschen *gehören derselben Kultur an*, wenn sie die Prozesse der Bedeutungsgenerierung und Bedeutungszuweisung teilen.

Untersuchungen zu (musikalischen) Jugendkulturen liegt in der Regel eine bedeutungsorientierter Kulturbegriff zu Grunde, wenn er dort auch selten expliziert wird. Die Mitglieder einer Jugendkultur befinden sich in einem kulturellen Konsens, da ihren Handlungen und Überzeugungen kollektive Sinnsysteme zu Grunde liegen, die ihnen zwar nicht immer bewusst sein müssen, die

aber ihre Handlungen und Überzeugungen motivieren. Geteilte Überzeugungen und Präferenzen vermitteln sich über Symbole, deren angemessene Interpretation für Außenstehende nicht möglich ist. „Wir sprechen von einer Jugendkultur als einer Teilkultur der Gesellschaft, wenn die Gemeinsamkeiten hinsichtlich der Weltanschauung, der Aktivitäten, der Kleidung, der symbolischen Handlungen, der Sprache und anderer Elemente eines Lebensstils zu einem Zugehörigkeitsgefühl führen, welches nichts ortsgebunden ist. Die Zugehörigen verfügen über ähnliche Deutungsmuster, die wie ein soziokulturelles Orientierungssystem wirken.“¹⁹ Auch wenn die exakte Bedeutung den Beteiligten nicht immer in allen Teilen bewusst ist, sind den Jugendlichen die Bedeutungszuweisungen, die auch die Symbolik generieren, und die sie in ihrer Kommunikation benutzen, vertraut. Auch die *musikalisch-ästhetischen Symbole* stehen für etwas anderes als für das, was unmittelbar wahrnehmbar ist. Das, was *Lehrende* hören und sehen, ist nicht dasselbe, was die Teilnehmer einer Jugendkultur sehen und hören – selbst wenn es sich scheinbar um das gleiche Musikstück handelt. Denn die ästhetisch-musikalischen Praxen in Jugendkulturen sind durch im weitesten Sinne existenzielle Bedeutungszuschreibungen geprägt, die so weit gehen können, „dass aus der Verschiedenheit kultureller Praktiken (Musikgeschmack) leicht auf Unterschiede der weltanschaulichen Orientierung, auf verschiedene Lebenswelten geschlossen werde.“²⁰ Gleichzeitig – und das ist wesentlich auch für die interkulturell orientierte Musikpädagogik – *wählen* die Jugendlichen die Kultur *aus*, zu der sie sich zugehörig fühlen *möchten*. Viele Jugendliche fühlen sich mehreren Kulturen verbunden, wechseln ihre musikalisch-kulturellen Praxen möglicherweise sogar mehrfach am Tag.

6 Der bedeutungsorientierte Kulturbegriff als Basis einer interkulturell orientierten Musikpädagogik

Wie kann dieser bedeutungsorientierte Kulturbegriff, der bei der Thematisierung von Jugendkulturen auch in der Musikpädagogik implizit Geltung hat, nun zur Basis einer interkulturellen Musikpädagogik werden? Auch hier möchte ich wieder – auf engem Raum – zwei Aspekte hervorheben, die eine neue Orientierung bieten und bisherige Ungereimtheiten leicht ausräumen könnten:

¹⁹ Schröder/Leonhardt 1998, S. 17.

²⁰ Behne 1993, S. 9.

1. In der (musikpädagogischen) Jugendkulturforschung werden jugendliche Migrantenkulturen in der Regel nicht beachtet. Für Migrantenkulturen fühlt sich immer noch allein die Migrationsforschung zuständig. Dass aber auch Jugendliche mit Migrationshintergrund in die Pubertät kommen mit all ihren „Abgrenzungsmechanismen“ und „Zugehörigkeitswünschen“ und korrespondierenden ästhetischen Praxen wie alle anderen Jugendlichen auch, wird nicht beachtet. Hier ist dann eher die Rede von Radikalisierungen, von Integrationsunwilligkeit, man kennt hinreichend die Diskurse aus der Tagespresse. Die Beschäftigung zum Beispiel türkischer Jugendlicher mit einer Musikrichtung, die in der Türkei ihre Heimat hat, wird auf der Basis eines *ethnisch-holistischen* Kulturbegriffs als *Suche nach Identität* und *Verbundenheit mit der Herkunftskultur* interpretiert. Akzeptiert man aber die Voraussetzung eines bedeutungsorientierten Kulturbegriffs, dass nämlich die Verständigung über bestimmte Musikrichtungen, der Einsatz bestimmter musikalischer Elemente oder Stile innerhalb einer Jugendkultur durch eine korrespondierende Praxis motiviert sind, dann stellen sich Fragen nach den Bedeutungszuweisungen und den Bedeutungsgenerierungen, nach dem kollektiven Wissen und den symbolischen Ordnungen, die den verschiedenen musikalisch-ästhetischen Praxen türkisch-deutscher Jugendlicher zu Grunde liegen. Diese Fragen lenken den Blick weg von ethnischen Zuordnungen und der herausragenden Bedeutung des Herkunftslandes hin zur aktuellen Situation von Jugendlichen mit Migrationshintergrund – einer Frage, der man lange Zeit aus dem Weg gegangen ist.
2. In konzeptionellen Texten zu einer interkulturellen Musikpädagogik wurden immer wieder Zweifel laut, ob ein an einer deutschen Hochschule ausgebildeter Lehrer nach einer Fernreise in den Sommerferien oder dem Besuch eines Trommelkurses hinreichend qualifiziert sei, eine „fremde“ Musik zu unterrichten. Auf der Basis eines normativen Kulturbegriffs müsste man das in der Tat entschieden zurückweisen! Auf der Basis eines bedeutungsorientierten Kulturbegriffs aber würde gerade diese erste Begegnung interessant. Niemand – und am allerwenigsten die Schüler – würden ihrem in die Jahre gekommenen, leicht übergewichtigen, seit vielen Jahren bekannten Lehrer abnehmen, dass in seinen Adern plötzlich brasilianisches Blut fließen soll. Aber seine Faszination für eine neue musikalisch-kulturelle Praxis, seine Begeisterung, sein Erstaunen und auch seine Fragen – die kann er glaubwürdig und mitreißend vermitteln. Lehrer und Schüler können sich in ein ganz neues Erfahrungsfeld begeben; sie können gemein-

sam auf die Suche danach gehen, welche Bedeutung eine neue Musik und eine neue musikkulturelle Praxis für ihr Leben haben kann. Das schließt die Frage danach, welche Bedeutung Menschen dieser Musik in ihrem traditionellen kulturellen Kontext geben, nicht aus. Aber dieses Interesse, das eher ein primär musikethnologisches ist, wird nun einem genuin musikpädagogischen Interesse untergeordnet. Im pädagogischen Prozess sollte immer klar sein, dass das, was im Musikunterricht an einer allgemeinbildenden Schule geschieht, nicht dasselbe sein kann, was an Brasiliens Stränden passiert. Aber davon abgesehen: Auch wenn in diesem Unterricht die Musik von W. A. Mozart gehört wird, klingt sie in den Ohren der Beteiligten sicher anders als in Wien um 1790.

Auf der Basis eines bedeutungsorientierten Kulturbegriffs – und das erscheint mir in der letzten Zeit zunehmend ein zentraler Punkt in der musikpädagogischen Debatte zu werden – werden weder Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund zwangsläufig mit traditionellen Musikstilen des einstigen Herkunftslandes konfrontiert, noch wird von deutschen Kindern und Jugendlichen eingefordert, ihre eigene Kultur in den Kunstwerken westeuropäischer Kunstmusik repräsentiert sehen zu müssen. Kulturelle Identität in einer globalisierten Welt beruht nicht in dem tiefen Verbundenheitsgefühl oder einer irgendwie nachweisbaren Verwurzelung in einer Kultur (bzw. Musikkultur), sondern in der Fähigkeit, deutende Erklärungen zu finden für die Teilnahme an verschiedenen kulturellen Praxen. Die „kulturelle Identität“ wird somit für viele Menschen in demselben Land unterschiedlich beschrieben werden können. Sie bezeichnet einerseits das Verbundenheitsgefühl eines Menschen zu anderen Menschen auf Grund geteilter kultureller Vorlieben, andererseits das, was jeden zu einer besonderen und einzigartigen Persönlichkeit macht: nämlich den je individuellen Weg, auf dem Menschen verschiedenen musikalischen Kulturen begegnen, bei ihnen verweilen, teilnehmen und sie mitgestalten oder weiterziehen.

7 Anwendungsmöglichkeiten in der musikpädagogischen Praxis

Welche Möglichkeiten erwachsen aus den Bestimmungen des bedeutungsorientierten Kulturbegriffs, den „herkömmlichen“ oder „normalen“ interkulturell orientierten Musikunterricht zu verändern, zu erweitern und zu verbessern?

Wenn ein bedeutungsorientierter Kulturbegriff für die Praxis des interkulturell orientierten Musikunterrichts fruchtbar gemacht werden soll, bedeutet dies *nicht*, dass an dieser Stelle eine neue „didaktische Konzeption“ entstehen soll. Der Ausgangspunkt ist vielmehr folgender: *Wenn* im Musikunterricht zwischen Kulturen vermittelt werden soll, also eine interkulturelle Orientierung stattfinden soll, *dann* sollte dies auf der Basis eines *bedeutungsorientierten* Kulturbegriffes geschehen. Nicht jeder Musikunterricht muss also zwangsläufig immer interkulturell orientiert sein, nein, es kann explizite didaktische Orte für eine interkulturelle Orientierung geben (zum Beispiel das Thema einer Unterrichtsreihe, einer Einzelstunde, eines ganzen Semesters oder die Arbeit einer Arbeitsgemeinschaft). Im folgenden werden vier Aspekte vorgestellt, in denen ein bedeutungsorientierter Kulturbegriff immer wieder formulierten Problemen ein Stück weit begegnen kann und Möglichkeiten zur Veränderung der bisherigen Unterrichtspraxis zeigen kann.

7.1 Wahrnehmung von Musik ist immer mit Bedeutungszuweisungen verbunden

Dieser so von Stefan Orgass formulierte Satz kann das *explizite Thema* von einem interkulturell orientierten Musikunterricht sein. Schülerinnen und Schüler setzen sich mit der Frage auseinander, wodurch Werturteile über Musik beeinflusst werden bzw. welche sowohl persönlichen Korrespondenzen als auch ganz andere (fremde) Korrespondenzen mit einer bestimmten Musik verbunden sein können. Ausgangspunkt ist hier die Beobachtung, dass sich musikalische Präferenzen nicht durch eine musiktheoretisch fundierte Analyse von Musik begründen lassen. (siehe die hier unter Abschnitt 5 genannten Beispiele). Unterrichtsgegenstand können zum Beispiel die Musiken in Jugendkulturen, die musikalischen Praxen von Migranten, aber im Prinzip auch die Bedeutungszuweisungen sein, die in der Praxis abendländischer Kunstmusik mit einem Musikwerk verbunden sind.

Ein Beispiel: Ein Musikwissenschaftler erzählt voll Begeisterung, dass er gerade dabei sei, eine jüngst entdeckte Handschrift einer Klaviersonate Joseph Haydn zuordnen zu können, welche Entdeckung die musikalische Welt aus den Angeln heben würde. Warum? Weil (in der Praxis abendländischer Kunstmusik) die gleiche Musik mehr wert ist, wenn sie aus der Feder eines berühmten Komponisten stammt. Ihr wird eine andere (größere) Bedeutung zugewiesen, als wenn sie von einem unbekanntem Komponisten erdacht worden ist. Und dies interessanterweise vor dem Hintergrund, dass gerade in der Praxis der abendländischen Kunstmusik die Idee einer „absoluten“ Musik so viel

gilt – Musik deren „Wert“ angeblich durch nüchtern-objektive Analyse ermittelt werden kann.

Gerade Jugendliche in der Pubertät haben das starke und legitime Bedürfnis, mit ihren musikalischen Präferenzen auch etwas über sich selbst aussagen zu wollen. Ihre musikalischen Vorlieben orientieren sich zu einem großen Teil an den Bedeutungen bzw. den Bedeutungszuweisungen, die mit einer bestimmten Musik kommuniziert wird. Diese beziehen sich zum Beispiel auf Sprache, Mode oder einen bestimmten Lebensstil. Deshalb sollte es im Musikunterricht auch nicht darum gehen, den Jugendlichen ihre Zugehörigkeits- und Abgrenzungswünsche, die sie über ihre musikalischen Präferenzen artikulieren, auszureden oder weg zu argumentieren. Gleichwohl aber kann es ein wichtiges Unterrichtsziel sein, dass sich die Jugendlichen der Korrespondenzen, die mit einem Musikstück oder einem Musikstil verbunden sind, bewusst werden, und vielleicht sogar deren Relativität erkennen. So können sie lernen, Musik auch in anderen ästhetischen Einstellungen wahrzunehmen:

„Erst das Absehen von den eigenen Korrespondenzen in der Wahrnehmung einer Musik würde die Freiheit schaffen, in ästhetischer Praxis Gewissheiten aufs Spiel zu setzen und die Erfahrung zuzulassen, dass wir die Welt auch anders sehen, dass ‚alles ganz anders sein könnte‘.“²¹

7.2 Bedeutungszuweisungen an Musik verändern sich

Ein häufig erhobener Vorwurf an einen Musikunterricht, in dem Musiken der Welt thematisiert werden oder an einen Musiklehrer, der dies tut, ohne sich in der thematisierten Musikkultur wirklich auszukennen, lautet, dass die Musik nicht ansatzweise so vermittelt werden kann, wie sie in der „Heimatkultur“ verstanden wird, dass der kulturelle Kontext so anders bzw. so komplex ist, dass die Musik angesichts von Halbwissen oder Unerfahrenheit keineswegs angemessen verstanden werden kann. Und natürlich wäre es wünschenswert, wenn ein Musikpädagoge in jeder musikalischen Kultur Fachmann wäre und jede Unterrichtsreihe mit einer Exkursion in die betreffende Kultur verbunden werden könnte. Aber ebenso wenig wie man den mexikanischen Umgang mit dem Tod nachvollziehen kann, kann man das höfische Leben im Barock, die Freude der Finnen am Sieg gegen die Norweger (vertont in Sibelius' *Finnlandia*), das Lebensgefühl ehemaliger schwarzer Sklaven in New Orleans oder die

²¹ Wallbaum 2006, S. 149

Fin de siècle-Stimmung in Wien nachvollziehen. Und so wie sich Musikpädagogik mittlerweile von dem Anspruch der Musikwissenschaft gelöst hat, ein musikalisches Kunstwerk müsse irgendwie „authentisch“ vermittelt werden (und stattdessen – hier stark verkürzt gesagt – die musikalische Förderung der Schülerinnen und Schüler in den Mittelpunkt gesetzt hat), muss sich die interkulturell orientierte Musikpädagogik nun auch von den Ansprüchen der Musikethnologie lösen. Dies bedeutet, dass beide Wissenschaften eng kooperieren und sich gegenseitig bereichern müssen. Eine interkulturell orientierte Musikpädagogik darf sich aber nicht als eine Art „angewandte Musikethnologie“ verstehen.

Musik und die Bedeutungszuweisungen an Musik verändern sich: sowohl wenn Musik durch die Zeiten überliefert wird, als auch wenn sie von Ort zu Ort transportiert wird. Diesen Aspekt übrigens hat auch Volker Schütz in seiner Darstellung von Transkulturalität immer wieder hervorgehoben²² und betont, dass aus dem „Erstkontakt“ im Klassenzimmer natürlich eine tiefergehende Beschäftigung mit der „fremden“ Musikkultur hervorgehen *kann*. Doch – wie gesagt – der Musikunterricht hat andere Intentionen als das ernsthafte Bemühen von Musikethnologen, Musik im authentischen kulturellen Kontext erleben und nachvollziehen zu können.

7.3 Die Wahrnehmung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund

Die Verhaltensweisen von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund werden in der Regel auf der Basis eines ethnisch-holistischen Kulturbegriffes interpretiert. Sie werden – gerade im öffentlichen Diskurs – häufig pauschalisierend bzw. verallgemeinernd dargestellt oder mit Blick auf die vermeintlichen Übelheiten des Landes, aus dem einst die Eltern oder Großeltern eingewandert sind, begründet. Das öffentliche Augenmerk richtet sich nicht auf individuelle Entscheidungen und Lebensformen, sondern auf scheinbar kollektive und kulturelle (im Sinne von ethnischen) Selbstverständlichkeiten. Ein prägnantes Beispiel ist hier die „Kopftuchdebatte“.

Im musikpädagogischen Kontext, auch darauf habe ich schon mehrfach hingewiesen²³, werden, wenn das interkulturelle Ziel darin bestehen soll Kin-

²² Zum Beispiel: Schütz 1996a, 1996b

²³ Barth 2004

der und Jugendliche mit Migrationshintergrund zu integrieren, in guter Absicht einzelne musikalische Stile und Praxen des einstigen Herkunftslandes thematisiert. Tatsächlich aber werden Fremdheiten so häufig erst konstruiert. Dass jedes Kind und jeder Jugendliche eine eigene und persönliche Einschätzung dazu hat, was die jeweils „eigene“ und was die jeweils „fremde“ Musik bzw. Kultur ist, ist wohl evident. Und auch Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund verstehen Musikstile des einstigen Herkunftslandes, deutsche Kunstmusik oder populäre Musikpraxen mit Bedeutungen je nachdem, welchen Menschen und welchen Lebensweisen sie sich zugehörig fühlen.

Ein Beispiel:

Ein Grundkurs Musik der Jahrgangsstufe 13 erforscht mit ethnologischen Methoden die Musikkulturen in Hamburg Altona. Der Titel dieses Projektes heißt „die Musik der Welt auf 77 km²“. Zwei Schülerinnen türkischer Abstammung möchten sich gerne mit Hip-Hop beschäftigen, doch die Lehrerin ermuntert sie, Musikkulturen zu erforschen, die ihnen selbst fremd sind. Schließlich lassen sie sich darauf ein und beschließen, sich mit einer Musik zu beschäftigen, die ihnen wirklich vollkommen fremd ist, nämlich mit türkischer Kunstmusik.“

7. 4 Kulturelle Identität wird in den „deutenden Erklärungen“ für die Teilhabe an verschiedenen kulturellen Praxen sichtbar.

Die Bezugnahme auf einen bedeutungsorientierten Kulturbegriff hat auch Konsequenzen für das Verständnis des aktuell häufig beschworenen Begriffes der *kulturellen Identität*. Früher glaubte man, ein Mensch fände ungefähr in der Pubertät seine Identität und behielte sie sein Leben lang. In modernen und globalisierten Gesellschaften aber sind Identitäten wählbar und veränderbar geworden und können Ambivalentes integrieren. Für dieses Phänomen hält die moderne Identitätsforschung verschiedene Begriffe bereit: Da ist die Rede von der Bastel- oder Wahlbiographie.²⁴ Verbreitet ist auch die Rede von Patchwork-Identitäten²⁵ und Identitätskonstruktionen. Den verschiedenen Bezeichnungen gemeinsam ist, dass die wachsende Bedeutung der individuellen Biographie die Vorstellung einer unveränderbaren Identität ersetzt und dass eine

²⁴ Gamm 1996

²⁵ Keupp 1996 und 1997

Identität gewählt, erfunden, verändert, konstruiert – eben selbst gestaltet – wird. Von einer balancierten Identität – so Lothar Krappmann – spricht man, wenn das Individuum „erklärende Deutungen“ findet.²⁶, dass es sich selbst und seine Position in der umgebenden Welt reflektieren, dass es Widersprüche aushalten, Erklärungen und Deutungen seiner selbst und seiner Position finden kann.

Was bedeuten nun der bedeutungsorientierte Kulturbegriff und die reflexive Bastel- und Wahlbiographie für das Verständnis einer ‘kulturellen Identität’?

Der Mensch als ‘kulturellerer Mischling’ kann – wie gesagt – an vielen, unterschiedlichen kulturellen Praxen partizipieren. Seine ‘kulturelle Identität’ beruht nicht in dem tiefen Verbundenheitsgefühl oder einer irgendwie nachweisbaren Verwurzelung in einer Kultur (bzw. Musikkultur), sondern in seiner Fähigkeit, deutende Erklärungen zu finden für seine Teilnahme an diesen verschiedenen kulturellen Praxen. Die ‘kulturelle Identität’ wird somit für viele Menschen in demselben Land unterschiedlich beschrieben werden können. Dabei bezeichnet sie einerseits nach wie vor das Verbundenheitsgefühl eines Menschen zu anderen Menschen – aber nicht mehr auf Grund der Zugehörigkeit zu einer (ethnisch festgelegten) Kultur, sondern auf Grund geteilter musikalisch-kultureller Vorlieben. Sie bezeichnet andererseits auch das, was jeden zu einer besonderen und einzigartigen Persönlichkeit macht; bezeichnet den je individuellen Weg, auf denen Menschen verschiedenen musikalischen Kulturen begegnen, bei ihnen verweilen, teilnehmen und sie mitgestalten oder weiterziehen. Und verfügt ein Jugendlicher über eine stabile Identität, dann verfügt er über das Bewusstsein von sich selbst als besonderer und einzigartiger Persönlichkeit, die über vielfache kulturelle Anschlussstellen verfügt.

Literatur

Barth, Dorothee 2000 Zum Kulturbegriff in der Interkulturellen Musikpädagogik, in: Knolle, Niels (Hg.): Kultureller Wandel und Musikpädagogik (Musikpädagogische Forschung, hg. vom Arbeitskreis Musikpädagogische Forschung e. V., Band 21), S. 27-50

Barth, Dorothee 2004: Kultur – Identität – Musik. Eine Analyse von Unterrichtsmaterialien zur türkischen Musik, in: Terhag, Jürgen/Ansohn,

²⁶ Krappmann 2000 (1978)

- Meinhard: Musikkulturen – fremd und vertraut, Musikunterricht heute, Bd. 5, Oldershausen, S. 318-330
- Barth, Dorothee: Zum Kulturbegriff in der interkulturell orientierten Musikpädagogik, Augsburg, erscheint voraussichtlich 2007
- Behne, Klaus-Ernst 1993: Die fremden Kinder oder: Wie viele musikalische Lebenswelten verkraftet die Musikpädagogik?, in: Musik und Bildung (6), S. 8-13
- Bollenbeck, Georg 1996: Bildung und Kultur. Glanz und Elend eines deutschen Deutungsmusters, Frankfurt/M.
- Dewe, Bernd/Ferchhoff, Wilfried 1984: Deutungsmuster, in: Kerber, Harald/Schmieder, Arnold (Hg.): Handbuch Soziologie. Zur Theorie und Praxis sozialer Beziehungen, Reinbek bei Hamburg, S. 76-81.
- Finkelkraut, Alain 1989: Die Niederlage des Denkens, Reinbek bei Hamburg
- Gamm, Gerhard 1996: Die Vertiefung des Selbst oder das Ende der Dialektik, in: Barkhaus, S. 341-356
- Geertz, Clifford 1983: Dichte Beschreibung. Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme, Frankfurt/Main
- Keupp, Heiner 1996: Bedrohte und befreite Identitäten in der Risikogesellschaft, in: Barkhaus, S. 380-403
- Keupp, Heiner 1997: Diskursarena Identität. Lernprozesse in der Identitätsforschung, in: Keupp/Höfer (Hg.): Identitätsarbeit heute, Frankfurt/M.
- Kohl, Karl-Heinz 1993: Ethnologie – die Wissenschaft vom kulturell Fremden. Eine Einführung, München
- Krappmann Lothar 2000 (1978): Soziologische Dimensionen der Identität: Strukturelle Bedingungen für die Teilnahme an Interaktionsprozessen, Stuttgart 2000
- Mörth, Ingo/Fröhlich Gerhard 1998: geertz@symbolisch-anthropologie.moderne. Auf Spurensuche nach der „informellen Logik tatsächlichen Lebens“, in: Fröhlich, Gerhard/Mörth, Ingo (Hg.): Symbolische Anthropologie der Moderne. Kulturanalysen nach Clifford Geertz, Frankfurt/New York, S. 7-49
- Reckwitz, Andreas 2000: Die Transformation der Kulturtheorien. Zur Entwicklung eines Theorieprogramms, Weilerswist

- Ritter, Joachim/Gründer, Karlfried (Hg.) 1984: Historisches Wörterbuch der Philosophie Bd. 6, neubearbeitet von Rudolf Eisler, S. 931
- Schröder, Achim/Leonhardt, Ulrike 1998: Jugendkultur und Adoleszenz: Was Jugendliche suchen und was sie brauchen, Neuwied
- Schütz, Volker 1996a: Über das außergewöhnliche Interesse von Musikpädagogen an schwarzafrikanischer Musikkultur, in: Böhle, Reinhard: Aspekte und Formen interkultureller Musikerziehung, Frankfurt/M., S. 76-83
- Schütz, Volker 1996b: Schwierigkeiten bei der Verständigung über Musik in Zeiten der Transkulturalität. Über einige Probleme eines Musikpädagogen mit der Musikwissenschaft, in: Ott, Thomas/Loesch, Heinz von (Hg.): Musik befragt – Musik vermittelt. Peter Rummenhüller zum 60. Geburtstag, Augsburg, S. 91-105
- Stellrecht, Irmtraud 1993: Interpretative Ethnologie: Eine Orientierung, in: Schweizer, Thomas (Hg.): Handbuch der Ethnologie, Berlin, S. 29-78
- Wallbaum, Christopher 2006: Was soll Gegenstand von Musik in der Schule sein? In: Kaiser/ Barth/ Heß/ Jünger/ Rolle/ Vogt/ Wallbaum (Hg.): Bildungsoffensive Musikunterricht? Das Grundsatzpapier der Konrad-Adenauer-Stiftung in der Diskussion. Regensburg, S.141-153

Kulturkonstruktion durch Bedeutungskonstruktion?

Perspektiven für einen Musikunterricht als Ort der Konstituierung von Kultur

1 Einleitung

„Kulturerschließung“ hat sich als Postulat im aktuellen musikpädagogischen Diskurs etabliert; der Terminus „Kulturerschließender Musikunterricht“ zieht sich schlagwortartig durch musikpädagogische Publikationen jüngeren Datums.¹

Mein Beitrag nimmt den Begriff „Kulturerschließung“ kritisch in den Blick und hinterfragt dessen musikpädagogische sowie musikdidaktische Relevanz vor dem Hintergrund aktueller kultur- und bedeutungstheoretischer Erkenntnisse. Ziel ist dabei die Beantwortung der Frage, wie Musikunterricht zu einer für alle daran Beteiligten bedeutsamen Lehr- und Lernkultur werden kann.² Damit richtet sich dieser grundlegende Beitrag vor allem an Musiklehrerinnen und Musiklehrer, die an weiterbildenden Schulen unterrichten.

¹ Werner Jank weist „Kulturerschließung“ als ein Praxisfeld des „Aufbauenden Musikunterrichts“ aus; vgl. Jank 2005, 113f. – Dem Thema „Kulturerschließender Musikunterricht“ widmet die Zeitschrift *Diskussion Musikpädagogik* ein eigenes Heft (31/2006).

² An dieser Stelle möchte ich darauf verweisen, dass das diesjährige Tagungsthema mein Dissertationsthema berührt. In meiner Dissertation mit dem Titel *Bedeutung und Bedeutsamkeit. Interpretation von Musik in musikpädagogischer Dimensionierung*, die voraussichtlich in Kürze im Georg Olms Verlag in der Reihe *FolkwangStudien*, hrsg. v. Stefan Orgass und Horst Weber, erscheinen wird, habe ich mich in einem Teilaspekt mit kulturtheoretischen Grundfragen beschäftigt. Daher werde ich in meinem Beitrag zugleich die wichtigsten Thesen meiner Dissertation vorstellen, den Schwerpunkt aber auf den Zusammenhang von Bedeutung und Kultur legen.

2 Kontext: Der Begriff *Kultur* im aktuellen Diskurs

Kultur wird häufig als etwas dem Individuum Gegenüberstehendes angesehen. Zwei Beispiele mögen zur Erläuterung dienen:

1. Peter W. Schatt hat insgesamt vierundzwanzig sich an den Wänden eines U-Bahnhofes in Essen befindliche Thesen zum Begriff „Kultur“ analysiert.³ Drei repräsentative Aussagen seien hier vorgestellt:

- Kultur öffnet Perspektiven. (These 3)
- Der Schlüssel zur Kultur sind die Sinne des Menschen. (These 19)
- Um Kultur zu verstehen, braucht man Zeit und Geduld. (These 20)

In dieser alltagstheoretischen Verwendung des Kulturbegriffs wird deutlich, dass Kultur in einer Distanz zum Subjekt zu stehen scheint. Kultur wird als ein verdinglichtes Etwas eingeschätzt, das gewisse – für den Menschen positive – Fähigkeiten birgt (These 3), aber gleichzeitig nur durch „Anstrengung“ seitens des Menschen erreicht werden kann (Thesen 19 und 20). Werden diese Bemühungen – aus welchen Gründen auch immer – nicht unternommen, so scheint Kultur nicht verfügbar zu sein und muss dem Menschen fern bzw. fremd bleiben.

2. Nicht nur in alltagstheoretischer Hinsicht, sondern auch in musikdidaktischer Perspektive zeigt sich die Tendenz einer „Verobjektivierung“ von Kultur. Die Standardisierungsbestrebungen der aktuellen Bildungspolitik und die damit einhergehende Festzementierung der Unterrichtsinhalte zu Kulturgütern, die als abrufbares Wissen für ein erfolgreiches Zentralabitur zur Verfügung stehen müssen, bieten ein weiteres schlagendes Beispiel für die „Kondensierung“ von Kultur, für welche vordergründig die Vergleichbarkeit des Wissens über ein bestimmtes „kulturelles Kapital“⁴ als Legitimation fungiert. Letztlich impliziert aber auch die Kanonisierung von Bildungsinhalten, ähnlich wie die alltagstheoretische Einschätzung von Kultur, eine Kluft zwischen Mensch und Kultur, die nur durch Bewegung des Menschen hin zur Kultur überbrückbar scheint. Die Erreichung von Kultur ist in dieser Auffassung nicht unbedingt für alle Menschen gewährleistet.

³ Vgl. Schatt 2004.

⁴ Dieser Begriff stammt von Dorothee Barth (2001).

Demgegenüber gilt im aktuellen Diskurs die Einsicht, dass Kultur eben nicht zur Konsumierung durch die Menschen bereitsteht, sondern überhaupt erst durch Menschen aktiv geschaffen wird. Nach Dorothee Barth ist

„Kultur (...) prinzipiell dynamisch und die Materialien, Texte und Objekte zirkulieren nach Gesetzen, die aus sich jeweils verändernden sozialen Praktiken entstehen.“⁵

Auch wenn sich Kultur in bestimmten Hervorbringungen manifestiert, so besteht sie nach dieser Definition dennoch nicht aus festgeschriebenen Kulturgütern, die es zu „erlernen“ gilt, sondern wird als Prozess angesehen, als etwas, das sich ständig verändern kann, weil es im Wachsen begriffen ist. Kultur basiert in dieser Auffassung auf Innovation, nicht auf Stagnation.⁶ Wie dieser dynamische Prozess zustande kommen kann, verdeutlicht der Begriff „soziale Praktiken“. Diese entstehen nach Barth durch die Individuen selbst, denn

„Kultur bedeutet ein von mehreren Menschen geteiltes Selbst- und Weltverständnis im Sinne von geteilten Interpretationen der umgebenden Welt und gesellschaftlich geteilten Bedeutungshierarchien, Statuszuweisungen, Ordnungen.“⁷

Kultur wird also durch geteilte Bedeutungszuweisungen bzw. Interpretationen überhaupt erst konstituiert. Eine musikalische Hervorbringung kann beispielsweise dann kulturellen Status beanspruchen, wenn sie von mehreren Menschen gleichermaßen als „bedeutsam“ eingeschätzt wird. Dann erhält sie eine kulturelle Geltung, die sich in unterschiedlichen kulturellen Praktiken (wie z. B. Konzertbesuchen) dokumentieren kann. In der obigen Definition von Kultur wird aber auch deutlich, dass es sich nicht um rein individuelle Bedeutungszuweisungen handeln kann, sondern dass ein Etwas in der „Bedeutungshierarchie“ nur dann oben rangiert, wenn mehrere Menschen einer Gruppe es als bedeutsam einstufen, wenn die Bedeutungszuweisungen also intersubjektiv geteilt werden.

Dadurch wird aber gerade die Distanz zwischen Mensch und Kultur aufgehoben, denn Kultur wird durch Menschen und ihre Bedeutungszuweisungen erst generiert. Dabei betreiben verschiedene Menschengruppen verschiedene

⁵ Barth 2001, S. 7.

⁶ Vgl. Schatt 1998, S. 6f.

⁷ Barth 2001, S. 7.

kulturelle Praktiken; die durch intersubjektiv geteilte Bedeutungszuweisungen geschaffene Kultur ist also nicht für alle Zeit gleich-gültig (im doppelten Wortsinn). Die Vorstellung von *der* Kultur als statische, endgültige Größe muss aufgegeben werden zu Gunsten der Auffassung von Kultur als wandelbares Gefüge aus intersubjektiv geteilten Bedeutungszuweisungen.

Die hier skizzierten unterschiedlichen Kulturkonzepte werfen – gerade in musikpädagogischer Dimensionierung – grundlegende Fragen auf, die im Folgenden extrapoliert werden sollen.

3 Fragestellungen

Vor dem Hintergrund aktueller kulturtheoretischer Grundlagen ist die „Verobjektivierung“ des Kulturbegriffs nicht mehr haltbar. In musikpädagogischer Perspektive muss dagegen der innovative Kulturbegriff fruchtbar gemacht werden. Daraus ergeben sich vor allem folgende virulente Fragen:

- Wie lässt sich der Kulturbegriff fundieren bzw. konzeptualisieren, um der Subjektbezogenheit von Kultur Rechnung zu tragen?
- Ist der Begriff „Kulturerschließung“ vor dem Horizont aktueller kulturtheoretischer Einsichten überhaupt (noch) tauglich?
- Wie stellt sich der dargestellte Zusammenhang zwischen Kultur und Bedeutung, Interpretation, Bedeutsamkeit sowie Verstehen konkret dar?
- Welche Perspektiven lassen sich für den Musikunterricht gewinnen?

Diese Fragen sollen im Folgenden erörtert werden. Aus den Antworten erhoffe ich Anregungen für eine musikpädagogische Theoriebildung und eine diese aufgreifende musikunterrichtliche Praxis.

4 Methodik

Ich werde im Folgenden die für meine Erörterung entscheidenden grundlagentheoretischen Begriffe musikpädagogischer Virulenz systematisch zu klären versuchen. Der Gang meiner Überlegungen vollzieht sich in folgenden Schritten:

1. Ausgehend von den oben dargestellten, aktuellen kulturtheoretischen Postulaten werde ich eine Neubestimmung des Begriffs „Kultur“ vornehmen,

indem ich Kultur im konstruktivistischen Horizont definiere und dabei die Relation von Bedeutung und Kultur beleuchte.

2. Daraus resultiert die Notwendigkeit einer prinzipiellen Klärung des Begriffs „Bedeutung“ und deren Generierung im musikpädagogischen Kontext. Es wird zu zeigen sein, inwieweit Bedeutung mit Interpretation und mit Verstehen zusammenhängt und dass durch Interpretation Bedeutsamkeit angebahnt werden kann, was wiederum für die Schaffung von Kultur notwendig ist. Das vernetzte Begriffsfeld *Bedeutung – Interpretation – Bedeutsamkeit – Verstehen* soll also ausgelotet werden. Daran anschließend werde ich die Entstehung von musikbezogener Bedeutung erläutern.

3. Nach dieser grundlagentheoretischen Auseinandersetzung mit den Begriffen „Kultur“ und „Bedeutung“ wird deren musikpädagogische Relevanz in den Blick gerückt. Dabei wird der Fokus auf den Musikunterricht gerichtet und der Frage nachgegangen, inwiefern dieser ein Ort der Konstituierung von Kultur (und damit selbst Kultur) werden kann.

5 Kultur – konstruktivistisch fundiert

Die These, dass Kultur durch Subjekte bzw. deren Bedeutungszuweisung überhaupt erst konstituiert wird, legt eine Konzeptualisierung von Kultur auf dem Fundament konstruktivistischer Einsichten nahe. Ein konstruktivistisches Grundpostulat lautet, „von Was- auf Wie-Fragen umzustellen“.⁸ Es geht also nicht primär darum zu fragen, *was* Kultur „ist“, sondern *wie* sie entsteht. Vor diesem Hintergrund muss eine ontologische Auffassung von Kultur als „Objekt“ zurückgewiesen werden. Kultur ist vielmehr ein von Menschen (durch intersubjektiv geteilte Bedeutungszuweisungen) geschaffenes *Konstrukt*. Kultur wird konstruiert, nicht konsumiert, und an der Konstruktion von Kultur hat prinzipiell jedes Individuum teil. Kultur ist also nicht nur bestimmten Subjekten vorbehalten. Damit wird zugleich jegliche Klassifizierung von Kulturgütern als hoch- oder subkulturell abgelehnt. Mit dieser Konzeptualisierung von Kultur wird die Subjektabhängigkeit von Kultur betont, gleichzeitig auf die Notwendigkeit von Intersubjektivität verwiesen. Dann drängt sich allerdings der Einwand auf, dass der Begriff „Kulturerschließung“ diesen Einsichten nicht (mehr) standhalten kann. Dieser Begriff postuliert latent eine Distanz zwischen Mensch und Kultur, denn ich kann *mir* nur etwas erschließen (im

⁸ Schmidt 1994, S. 15.

Sinne von „aufschließen“⁹), was vorher nicht zu mir gehörte oder was zumindest nicht direkt mit mir selbst zu tun hatte. Die Verwendung des Begriffs „Kulturerschließung“ ignoriert den intersubjektiven Prozess der Erzeugung von Kultur. Zwar impliziert „Erschließung“ ebenfalls Aktivität, doch lässt sich die damit verbundene Vorstellung von Kultur als etwas außerhalb des Menschen Seiendes nicht leugnen.

Ich möchte daher dafür plädieren, den Begriff „Kulturerschließung“ durch den Begriff „Kulturkonstruktion“ zu substituieren.

Dass Kultur durch Bedeutungszuweisungen konstruiert wird, verweist auf die enge Verwobenheit des Begriffs „Kultur“ mit dem Begriff „Bedeutung“. Dabei herrscht keinesfalls Konsens darüber, als was „Bedeutung“ im Allgemeinen – und musikbezogene Bedeutung im Besonderen – eigentlich aufzufassen sei. Daher soll im Folgenden der Begriff „Bedeutung“ eine fundierte Klärung erfahren.

6 Begriffsfeld: Bedeutung – Interpretation – Bedeutsamkeit – Verstehen

Interpretation als Bedeutungskonstruktion

Nach obigen Ausführungen zur konstruktivistischen Fundierung des Kulturbegriffs muss konsequenterweise auch der Begriff „Bedeutung“ konstruktivistisch gefasst werden. Ich gehe sogar davon aus, dass „Bedeutung“ ein konstruktivistischer Schlüsselbegriff ist. Denn die konstruktivistische Einsicht, dass unsere Umwelt nicht direkt abgebildet, sondern auf der Basis des je eigenen Strukturdeterminismus konstruiert wird,¹⁰ weist repräsentationistische Erkenntnismodelle als obsolet zurück. Dementsprechend kann im konstruktivistischen Horizont auch nicht mehr von der traditionellen Vorstellung einer Bedeutungs*entnahme* ausgegangen werden. Stattdessen wird Bedeutung *zugewiesen* und ist damit immer subjektabhängig.¹¹

⁹ Vgl. These 19 aus den 24 Thesen bei Schatt (2004).

¹⁰ Vgl. Siebert 1999.

¹¹ Auf Musik bezogen resultiert daraus, dass man nicht mehr von einer „musikalischen“ Bedeutung sprechen kann, denn das würde implizieren, dass der Musik eine eigene Bedeutung innewohnt, die von ihr „abgelesen“ werden könnte. Stattdessen schlage ich vor, prinzipiell von „musikbezogener“ Bedeutung auszugehen, um den Aspekt des Zuweisens zu betonen.

Wenn wir jedoch davon ausgehen, dass „Bedeutung“ ein (musik-)pädagogisch relevanter Begriff ist, so ist die Möglichkeit ihrer prinzipiellen Didaktisierbarkeit anzunehmen. Damit ist Bedeutung immer im Spannungsfeld zwischen dem Subjekt und dem Interpretandum, dem „Gegenstand“, welchem Bedeutung zugewiesen wird, angesiedelt. Überspitzt formuliert kann Bedeutung zwischen einer an Beliebigkeit grenzenden Subjektbezogenheit auf der einen Seite und einer vermeintlich „objektiven“ Fixierung auf der anderen Seite oszillieren.

Gegen eine Beliebigkeit von Bedeutung – und eine damit verbundene Gleich-Gültigkeit von Bedeutungszuweisungen – spricht allerdings, dass Bedeutung trotz ihrer nicht hintergehbaren Subjektabhängigkeit eine kollektiv-soziale Struktur aufweist, denn Bedeutung wird in intersubjektiven Verständigungsprozessen erzeugt bzw. *konstruiert*.¹² Diesen Vorgang nenne ich Interpretation; Interpretation ist also gleichzusetzen mit Bedeutungskonstruktion.

„Bedeutungskonstruktion“ geht in dieser Definition über „Bedeutungszuweisung“ hinaus: Die Zuweisung von Bedeutung vollzieht sich primär individuell; sie ist notwendigerweise immer auch von Geschmacksurteilen durchdrungen.¹³ Der von Barth aufgeworfene Begriff „geteilte Bedeutungszuweisungen“ geht jedoch in die Richtung von „Bedeutungskonstruktion“, weil die Intersubjektivität akzentuiert wird. Allerdings fasse ich den Begriff „Bedeutungskonstruktion“ bzw. „Interpretation“ so weit, dass die Interpretierenden in einen Interpretationsprozess eintreten, an dessen Ende – als „Produkt“ – die von allen Beteiligten hervorgebrachte Bedeutung steht, welche damit immer den Anspruch auf intersubjektive Nachvollziehbarkeit erhebt.

Bedeutung und Bedeutsamkeit

In Interpretationsprozessen ist zunächst jedoch immer die individuelle Bedeutsamkeit der Motivationsgrund für eine bestimmte Bedeutungszuweisung. Persönliche Wertschätzungen und Erfahrungen¹⁴ können Bedeutungszuweisungen beeinflussen und steuern. Aber der Begriff „Bedeutsamkeit“ muss weitergefasst werden: Bedeutsamkeit ist mehr als die nur individuelle Bedeutungszuweisung. Ich definiere „Bedeutsamkeit“ dahingehend, dass die *Teilhabe* an je-

¹² Vgl. Lenke/Lutz/Sprenger 1995, S. 119; Schmidt 1994.

¹³ Siebert 1999, S. 37.

¹⁴ Vgl. den Begriff „axiologische Dignität“ bei Kaiser (1992, S. 111).

dem Bedeutungskonstruktionsprozess für jedes beteiligte Individuum ein Potential an Bedeutsamkeit birgt. Möglicherweise muss eine erste Bedeutungszuweisung an ein Interpretandum revidiert oder zumindest modifiziert werden, wenn ihre intersubjektive Nachvollziehbarkeit nicht gegeben ist. In diesem Fall spricht man in konstruktivistischer Terminologie von „Perturbation“, was soviel heißt wie „Störung“ bzw. „Durcheinanderbringen“ der eigenen kognitiven Schemata, wenn etwas nicht zu den individuellen Deutungsmustern passt.¹⁵ Diese „Störung“ ist aber keinesfalls negativ, sondern Perturbation bietet die Chance zu lernen und neue Erfahrungen zu machen.¹⁶ Selbst – oder vielmehr gerade – wenn eine durch Perturbation bedingte Akkomodation der Schemata¹⁷ notwendig wird, so kann dies bedeutsam für die betreffende Person sein, und letztlich kann auch das Interpretandum trotzdem als bedeutsam eingeschätzt werden.

Bedeutsamkeit ist also nicht notwendigerweise an Affirmation gebunden, und es ist auch unwahrscheinlich, dass in einer Interpretationsgemeinschaft alle Beteiligten gleiche oder ähnliche Bedeutungszuweisungen vornehmen. Daher ist der Begriff „geteilte Bedeutungszuweisungen“ so zu fassen, dass es durchaus zu Divergenzen kommen kann, denn jedes Individuum bringt seinen eigenen soziokulturellen Hintergrund in den Prozess der Bedeutungskonstruktion ein. Statt von „intersubjektiv geteilten Bedeutungszuweisungen“ auszugehen, schlage ich vor, von „intersubjektiv ausgehandelter Bedeutung“ zu sprechen, denn damit wird die intersubjektive Nachvollziehbarkeit noch stärker betont.

„Bedeutung“ und „Bedeutsamkeit“ sind also zwei eng verwobene und komplementär aufeinander bezogene Begriffe, die dennoch voneinander abgegrenzt werden müssen.

Enthemenisierung des Verstehensbegriffs

Nach konstruktivistischen Einsichten kann ein Interpretandum von sich aus nichts „sagen“ bzw. Bedeutung „abgeben“. Daher kann das Verstehen von Bedeutung konsequenterweise auch nicht mehr traditionell-hermeneutisch als Horizontverschmelzung zwischen Interpretandum und Interpretenssubjekt auf-

¹⁵ Vgl. Maturana/Varela 1987.

¹⁶ Vgl. dazu auch Rolle 1999, insbesondere S. 116.

¹⁷ Vgl. Piaget 1983.

gefasst werden. Ein Interpretandum kann nicht von sich aus mit dem Interpretensubjekt interagieren, sondern das können nur die Interpretierenden selbst leisten, indem sie sich gegenseitig Verstehen attestieren. In Anlehnung an das konstruktivistische Verstehenskonzept von Gebhard Rusch¹⁸ lässt sich Verstehen als Attributionshandlung begreifen: Nur durch ein bestimmtes Feedback auf eine Reaktion oder ein Verhalten lässt sich beurteilen, ob etwas verstanden worden ist. Fällt das Feedback positiv aus, so können soziale Gebrauchsregeln herausgebildet werden, um das Verstehen allmählich zu stabilisieren und zu habitualisieren, indem ein positiv attribuiertes Verhalten repetiert wird.

Der Verstehensbegriff wird in diesem Konzept enthermeneutisiert, da Verstehen allein in die Subjekte verlagert wird. Damit wird gleichzeitig die Notwendigkeit der Anwesenheit real anwesender Interaktanten in Verständigungsprozessen postuliert, denn „(...) ohne soziale Partner gibt es kein Verstehen“, wie Rusch konstatiert.¹⁹ Fehlen die Verstehenspartner, so muss man nach Rusch auf „Selbstattribution“ zurückgreifen, was allerdings immer die Gefahr einer Unsicherheit birgt. Letztlich kann Verstehen nur in einer intersubjektiven Gemeinschaft abgesichert werden, und darin liegt eine entscheidende Begründung für Unterricht. Die Verstehensattribution erfolgt in intersubjektiven Verständigungsprozessen, was auf die Sprache als erheblichen und entscheidenden Faktor der Bedeutungskonstruktion hinweist.

Die Begriffe „Bedeutung“, „Interpretation“, „Bedeutsamkeit“ und „Verstehen“ sind also miteinander vernetzt: Interpretation ist Bedeutungskonstruktion durch intersubjektives Verstehen im Horizont von individueller Bedeutsamkeit.

Nach diesen grundlagentheoretischen Ausführungen über das Begriffsfeld werde ich nun darstellen, wie musikbezogene Bedeutung konstruiert wird.

7 Zur musikbezogenen Bedeutungskonstruktion

Musikbezogene Bedeutungskonstruktion – als Interpretation von Musik – manifestiert sich auf drei (gleichwertigen) Ebenen, die sich jeweils potenzieren.

¹⁸ Vgl. Rusch 1992.

¹⁹ Rusch 1992, S. 233.

Die erste Ebene betrifft die *Produktion* von Musik, wobei ich mich dabei auf Komposition und Improvisation beziehe.

In der Literatur wird diese Ebene nicht unbedingt als Interpretation ausgewiesen.²⁰ Ich gehe aber davon aus, dass Komposition und Interpretation jeweils eine interpretative Auseinandersetzung mit bereits kulturell gewachsenem musikalischen Material nach Maßgabe von formendem Denken²¹ darstellen. Das formende Denken erfolgt dabei nach intersubjektiv ausgehandelten Konventionen.

Die zweite Ebene ist die *Reproduktion* von Musik als klangliche Nachgestaltung, also die Interpretation einer Interpretation. Diese stellt *per definitionem* eine Interpretation dar, da mit dem Ausdruck „der Interpret“ in erster Linie ein ausführender Musiker gemeint ist. Deutlich wird dies auch durch die berühmte Formulierung von Adorno:

„*Sprache interpretieren heißt: Sprache verstehen; Musik interpretieren: Musik machen.*“²²

Auch auf dieser Ebene muss ein Kriterium für intersubjektive Nachvollziehbarkeit gelten, welches der Beliebigkeit von Interpretationen (und damit der Gleich-Gültigkeit) vorbeugt und welches ich in Anlehnung an Klaus Ernst Behne²³ und Hermann Josef Kaiser²⁴ sowie in gleichzeitiger Modifikation „Stimmigkeit“ nenne. Dieses Kriterium ist nicht ontologisch, sondern intersubjektiv auszuhandeln vor dem Hintergrund kulturell gewachsener Konventionen. Dabei muss allerdings eine kulturell relativistische Sichtweise gelten, denn die Interpretation eines Wiegenlieds im *Prestissimo* würde in „unserer“ kulturell gewachsenen, intersubjektiven Gemeinschaft nicht akzeptiert werden, möglicherweise in anderen Ländern aber doch.²⁵

²⁰ Vgl. Danuser 1996.

²¹ Vgl. Schatt 2001.

²² Adorno 1963, S. 12.

²³ Behne 1993. – Behne fasst „Stimmigkeit“ als Eindrucksqualität auf, die nicht durch Analyse belegt werden kann.

²⁴ Kaiser 1996. – Bei Kaiser ist „Stimmigkeit“ ein Kriterium, vor welchem sich Begründungsversuche für musikbezogenes Handeln rechtfertigen müssen.

²⁵ Vgl. Rösing 1993, S. 585ff.

Die dritte Ebene stellt als *Rezeption* von Musik eine dreifache Interpretation dar. Ein klangliches Etwas ist hier nicht Resultat, sondern die Voraussetzung bzw. der Anlass für den Bedeutungskonstruktionsprozess. Dieser vollzieht sich vor allem im Medium Sprache, wobei der Wert der nonverbalen Rezeption nicht diskreditiert werden soll. Aber wie bereits dargelegt wurde, ist Sprache im konstruktivistischen Horizont der fundamentale Bestandteil im Bedeutungskonstruktionsprozess. Bei auf Musik bezogener Bedeutungskonstruktion ergibt sich damit aber die Problematik, wie der ästhetischen Spezifität von Musik Rechnung getragen werden soll – denn Musik ist genuin nicht-sprachlich und die Frage, ob Musik als Sprache aufzufassen sei, hat zu keiner befriedigenden Lösung geführt²⁶ – und gleichzeitig die Möglichkeit der sprachlichen Verständigung über Musik angenommen und entfaltet werden kann. Diese Aporie kann aber aufgelöst werden, wenn man mit Michael Hoyer Sprache als einen entscheidenden Teil der musikalischen „Grammatik“ begreift.²⁷ Durch einen jahrhundertelangen Prozess des Gebrauchs der Worte über Musik in einer bestimmten kulturell gewachsenen – und daher intersubjektiv geteilten – Gemeinschaft verschlingen sich nach Hoyer nicht-genuin musikalische Begriffe (z. B. „traurig“ oder „dunkel“) als Ausdrucksattribute mit entsprechenden musikalischen Phänomenen (z. B. „Moll“) und werden damit intersubjektiv nachvollziehbar, sodass sich sinnvoll über Musik sprechen lässt, ohne dieser eine ihr nicht entsprechende Seinsweise („Musik *ist* eine Sprache“) zu unterstellen. Dabei stellt nach Hoyer die Verbalsprache nur einen Ausschnitt der musikalischen Grammatik dar; diese ist reichhaltiger und differenzierter.²⁸ Worte über Musik können Musik selbst also nicht ersetzen, und diese oft (und mit Recht) gesehene Gefahr²⁹ kann gebannt werden, wenn die verbalsprachlichen Bedeutungszuweisungen durch den Rekurs auf das Klangliche, also durch den polythetischen Nachvollzug von Musik, legitimiert und damit abgesichert werden. Daher ist eine Dominanz des puristischen Musikmachens und eine Diskreditierung des Über-Musik-Sprechens im Unterricht letztlich eine Schimäre, und derartige Postulate resultieren aus einer oft unreflektierten Hypertrophie des „spezifisch Musikalischen“, ohne sich bewusst

²⁶ Vgl. z. B. Schneider 1980.

²⁷ Hoyer 1989.

²⁸ Beispielsweise gibt es viel mehr Dynamikabstufungen als verbalsprachliche Bezeichnungen dafür.

²⁹ Vgl. Kaiser 1996.

gemacht zu haben, dass Sprache – zumindest teilweise – zum spezifisch Musikalischen dazugehört.

Auf allen drei Interpretationsebenen kann musikbezogene Bedeutungskonstruktion vor allem im Musikunterricht wirksam werden. Schülerinnen und Schüler können am intersubjektiven Prozess der Bedeutungskonstruktion teilhaben und diesen Prozess als bedeutsam erfahren. Musikunterricht ist ein ausgezeichneter Ort musikbezogener Bedeutungskonstruktion sowohl auf der Ebene gemeinsamer Gestaltungsarbeit als auch auf der Ebene der Nachschaffung und intersubjektiven Beurteilung von klanglichen Interpretationen und letztlich auf der Ebene der interpretierenden Auseinandersetzung mit gehörter Musik, wobei Musik-Hören bzw. Musik-Machen und Über-Musik-Sprechen spannungsvoll aufeinander zu beziehen sind.

Inwieweit der Musikunterricht auch ein Ort der Kulturkonstruktion – durch Bedeutungskonstruktion – sein kann und welche Probleme, aber auch welche Perspektiven sich daraus ergeben können, soll Gegenstand der folgenden Ausführungen sein, indem der Bogen zur ausgehenden Frage, wie Musik zu einer für alle Beteiligten bedeutsamen Lehr- und Lernkultur werden kann, zurückgeschlagen wird.

8 Musikunterricht als Ort der Kulturkonstruktion

Kultur entsteht durch intersubjektive Bedeutungskonstruktion im Horizont von Bedeutsamkeit. Wenn Musikunterricht als ausgezeichneter Ort der Bedeutungskonstruktion gelten kann, so muss er zwangsläufig auch ein ausgezeichneter Ort der Kulturkonstruktion sein. Damit findet Kulturkonstruktion nicht im späteren Leben nach der Schule, sondern bereits in der Schule statt. Die Frage stellt sich dann, ab wann im Musikunterricht Kultur konstruiert wird. Ist der Erwerb von musikalischen Grundkompetenzen bereits Kulturkonstruktion, oder fungiert musikalische Grundausbildung nur als Mittel zum Zweck einer irgendwann später einsetzenden kulturellen Bildung? Ich bin davon überzeugt, dass Musikunterricht *nicht* auf eine spätere Teilhabe an Kultur vorbereiten bzw. an Kultur „heranführen“ soll – dann würde sich wieder die Vorstellung einer verdinglichten Musikkultur einschleichen. Musikalischer Grundkompetenzerwerb kann auch nicht funktional dem vielfältigen musikalischen Handeln im Musikunterricht „verpflichtet“ sein.³⁰ Vor dem Hintergrund der ersten

³⁰ Vgl. Jank 2001.

Bedeutungskonstruktionsebene, dass jede Auseinandersetzung mit musikalischem Material bereits eine Interpretation darstellt, muss davon ausgegangen werden, dass im Musikunterricht immer dann Kultur konstruiert wird, wenn man sich interpretativ mit Musik auseinandersetzt, denn musikalisches Material ist kulturell gewachsen. Kulturkonstruktion im Musikunterricht vollzieht sich also nicht in sequentiellen Schritten (etwa von der Wahrnehmung elementarer musikalischer Phänomene bis zur Analyse von kulturellen Hervorbringungen), sondern auch der Erwerb musikalischer Grundkompetenzen ist bereits ein bedeutungskonstruierender – und damit kulturkonstruierender – Umgang mit Musik. Gerade diese Überzeugung kann Musikunterricht für alle Beteiligten bedeutsam werden lassen.

Bedeutsamkeit wird angebahnt, wenn man in Bezug auf musikalische Hervorbringungen eine intersubjektiv ausgehandelte Bedeutung konstruiert unter der Prämisse des Verstehens im Sinne der intersubjektiven Attribution. Allerdings mag es musikalische Hervorbringungen geben, die nicht in unsere kulturell gewachsenen Deutungsmuster „passen“, die uns also fremd erscheinen – und dabei muss es sich nicht zwangsläufig um außereuropäische Musik handeln. In einer Lerngruppe wird oft sehr unterschiedliche Musik präferiert, was nicht selten zu Missverständnissen oder Intoleranz gegenüber Nicht-Vertrautem führen kann. Da Bedeutungskonstruktion zunächst vor dem Hintergrund individueller Bedeutsamkeit erfolgt, besteht immer die Gefahr einer Verweigerung bzw. Unwilligkeit, musikalischen Phänomenen überhaupt eine Bedeutung zuzuweisen, wenn solche nicht vertraut sind bzw. wenn man solche nicht verstehen kann (oder will). Letztlich tragen Musiklehrende aber die Verantwortung dafür, im Musikunterricht die Konstruktion einer – beispielsweise – rein eurozentristischen Musikkultur zu verhindern, denn das würde der dynamischen Struktur von Kultur zuwiderlaufen. Problematisch bleibt aber das Verstehen von nicht vertrauter Musik, wenn die Interpretierenden in ihren Verständigungsprozessen auf sich gestellt sind und das Feedback als Attribution fehlt, weil keine Wissensgrundlagen über das Nicht-Vertraute vorhanden sind. Die Akzeptanz der Grenzen des Verstehens bis hin zum „Nicht-Verstehen“ ist sicherlich notwendig.³¹ Nichtsdestoweniger mag es fruchtbarer sein, diese Grenzen des Verstehens zu kommunizieren, also zu verstehen versuchen, *warum* man etwas nicht verstehen kann. Findet Verstehen als intersubjektive Selbstattribution auf dem schwankenden Boden des Nicht-Passenden statt, so lässt sich doch über die Verstehensbarrieren nachdenken. Und gerade

³¹ Vgl. Ott 1999.

das Nicht-Vertraute setzt durch Perturbation vielfältige Deutungsmöglichkeiten frei. Die Absicherung des Verstehens mag durch fehlende Sachkenntnis schwierig erscheinen. Aber daraus sollte nicht gefolgert werden, Bedeutungskonstruktion lediglich auf eine kulinarische, „exotisierende Pragmatik“³² zu reduzieren oder gar nur das Vertraute zum Gegenstand musikdidaktischer Bemühungen zu machen. Vielmehr kann an Musik thematisiert werden, „(...) in welchen Zusammenhängen sie gebraucht wird“,³³ also was Menschen ihnen an Bedeutung zuweisen. Die Chance der Perturbation, die sich durch nicht vertraute Musik bietet, kann also positiv genutzt werden, um eine vorschnelle Assimilation des „Anderen“ (also eine Anpassung an die eigenen, bekannten Deutungsschemata) zu vermeiden. Dies ist wichtig, um auch dem Nicht-Bekanntem durch Bedeutungskonstruktion einen kulturellen Status zu verschaffen und letztlich eine dynamische Musikkultur zu konstruieren.

9 Ausblick

Kultur wird in der von mir vorgestellten konstruktivistischen Konzeption nicht erschlossen, sondern durch Bedeutungskonstruktion erzeugt, und zwar immer wieder neu und auf allen drei Ebenen der musikbezogenen Bedeutungskonstruktion, die vielfältige Möglichkeiten des Umgangs mit Musik eröffnen. „Bedeutung“ und „Kultur“ sind verbunden durch die Bedeutsamkeit, die im Musikunterricht durch jede Auseinandersetzung mit Musik angebahnt werden kann. Gerade der Musikunterricht bietet – auf Grund der ästhetischen Offenheit seines „Gegenstandes“ – in besonderer Weise Freiräume für Interpretationen. Die Distanz zwischen Mensch und Kultur ist in einem solchen Musikunterricht aufgehoben, da Musikunterricht selbst zu einer bedeutsamen Lehr- und Lernkultur – im Sinne einer permanenten Kulturkonstruktion – wird,³⁴ die für alle daran Beteiligten (also die Lehrenden wie die Lernenden gleichermaßen) bedeutsam werden kann.

³² Vgl. Schatt 2001, S. 13.

³³ Ebd.

³⁴ Vgl. Girmes 2002.

Literatur

- Adorno, Theodor W. (1963): Fragment über Musik und Sprache. In: Quasi una fantasia. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 9-16
- Barth, Dorothee (2001): Kulturgeschichten. Same old stories oder ein Fortsetzungsroman mit offenem Ende? In: Musik und Bildung 6/2001, S. 2-8
- Behne, Klaus Ernst (1993): Musikverstehen – ein Missverständnis? In: Mau-ser, Siegfried (Hrsg.). Kunstverstehen – Musikverstehen. Ein interdisziplinäres Symposium (München 1992). Schriftenreihe zur musikalischen Hermeneutik 3. Laaber: Laaber, S. 129-150
- Danuser, Hermann (1996): Zur Aktualität musikalischer Interpretationstheorie. In: Ott, Thomas/Loesch, Heinz von (Hrsg.). Musik befragt – Musik vermittelt. Peter Rummenmüller zum 60. Geburtstag. Augsburg: Wißner, S. 75-90
- Girmes, Renate (2002): Überlegungen zur Neuorientierung der Schule oder: Innovation durch Entwicklung einer Neuen Lern- und Lehrkultur. In: Musik in der Schule 2/2002, S. 4-10.
- Hoyer, Michael (1989): Überleitung von der Philosophie der Sprache zu einer Sprachphilosophie der Musik. Münster: Nodus-Publikationen
- Jank, Werner (2001): Ist Musiklernen wie Sprechenlernen? Musikalische Grundkompetenzen: Die Musikdidaktik muss von der Lerntheorie lernen. In: Musik und Bildung 3/2001, S. 31-39
- Jank, Werner (Hrsg.) (2005): Musik-Didaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II. Berlin: Cornelsen. Scriptor
- Kaiser, Hermann J. (1992): Meine Erfahrung – Deine Erfahrung?! Oder: Die grundlagentheoretische Frage nach der Mittelbarkeit musikalischer Erfahrung. In: Kaiser, Hermann J. (Hrsg.). Musikalische Erfahrung – Wahrnehmen, Erkennen, Aneignen. Musikpädagogische Forschung 13. Essen: Blaue Eule, S. 100-113
- Kaiser, Hermann J. (1996): Über „Musikalische Rationalität“. In: Ott, Thomas/Loesch, Heinz von (Hrsg.). Musik befragt – Musik vermittelt. Peter Rummenmüller zum 60. Geburtstag. Augsburg: Wißner, S. 17-39

- Lenke, Nils/Lutz, Hans-Dieter/Sprenger, Michael (1995): Grundlagen sprachlicher Kommunikation. Mensch, Welt, Handeln, Sprache, Computer. München: Fink
- Maturana, Humberto/Varela, Francisco (1987): Der Baum der Erkenntnis. München: Goldmann
- Ott, Thomas (1999): Zur Begründung der Frage, ob Nicht-Verstehen lehrbar ist. In: Niermann, Franz (Hrsg.). Erlebnis und Erfahrung im Prozess des Musikkernens. Festschrift für Christoph Richter. Forum Musikpädagogik 37. Augsburg: Wißner, S. 18-21
- Piaget, Jean (1983): Meine Theorie der geistigen Entwicklung, hrsg. von Reinhard Fatke. Frankfurt a. M.: Fischer
- Rösing, Helmut (1993): Musikalische Ausdrucksmodelle. In: Bruhn, Herbert/Oerter, Rudolf/Rösing, Helmut (Hrsg.). Musikpsychologie. Ein Handbuch. Reinbek: Rowohlt, S. 579-588
- Rolle, Christian (1999): Musikalisch-ästhetische Bildung. Über die Bedeutung ästhetischer Erfahrung für musikalische Bildungsprozesse. Kassel: Bosse
- Rusch, Gebhard (1992): Auffassen, Begreifen und Verstehen. Neue Überlegungen zu einer konstruktivistischen Theorie des Verstehens. In: Schmidt, Siegfried J. (Hrsg.). Kognition und Gesellschaft. Der Diskurs des Radikalen Konstruktivismus 2. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 214-256
- Schatt, Peter W. (1998): Jugend – Kult – Kultur. In: Musik und Bildung 4/1998, 3-9
- Schatt, Peter W. (2001): Form und Norm. Zum Problem interkulturellen Musikverstehens. In: Musik und Bildung 6/2001, S. 2-7
- Schatt, Peter W. (2004): Kultur – ein Mythos? In: welt@musik. Musik interkulturell. Veröffentlichungen des Instituts für Neue Musik und Musikerziehung Darmstadt 44. Mainz: Schott, S. 322-327
- Schmidt, Siegfried J. (1994): Kognitive Autonomie und soziale Orientierung. Konstruktivistische Bemerkungen zum Zusammenhang von Kognition, Kommunikation, Medien und Kultur. Frankfurt a. M.: Suhrkamp
- Schneider, Reinhard (1980): Semiotik der Musik. München: Fink
- Siebert, Horst (1999): Pädagogischer Konstruktivismus. Eine Bilanz der Konstruktivismusdiskussion für die Bildungspraxis. Neuwied: Luchterhand

Kann multikultureller Musikunterricht die Gesellschaft verändern? Erfahrungen aus den USA

In vielen Ländern der Welt gehört interkultureller bzw. multikultureller Musikunterricht, in dem Schülerinnen mit den musikalischen Traditionen verschiedener Länder vertraut gemacht werden, zum musikpädagogischen Alltag. Man singt Lieder aus Australien, China oder Kuba mit dem Anspruch, nicht nur Musik bestimmter Traditionen zu unterrichten, sondern auch außermusikalische Ziele wie Toleranz gegenüber bestimmten Volksgruppen zu erreichen. Insbesondere in den USA, dem Land, in dem der multikulturelle Musikunterricht wohl die längste Tradition haben dürfte, sind so innerhalb der letzten 100 Jahre die verschiedensten musikpädagogischen Konzepte entwickelt worden. Dabei wurde der Mythos, dass erfolgreicher multikultureller Musikunterricht zu Toleranz gegenüber fremden Volksgruppen führen müsse, nahezu unhinterfragt weitergegeben – obwohl die empirische Forschung zu *multicultural music education* diese These kaum unterstützt. Viele Probleme des multikulturellen Unterrichts und Musikunterrichts in den USA sind aber erst nach dem 11. September 2001 deutlich geworden.

Ziel dieses Aufsatzes ist es, die Entwicklung und Probleme des multikulturellen Musikunterrichts in den USA darzustellen, um durch eine kritische Auseinandersetzung mit den musikpädagogischen Folgen des 11. September 2001 neue Perspektiven für interkulturelle Musikpädagogik aufzeigen zu können. Methodisch orientiert sich diese Darstellung dabei an der von Anthony Kemp und Laurence Lepherd (1992, S. 777) beschriebenen *Single-System Study*, die bestimmte Aspekte des musikpädagogischen Systems eines Landes untersucht.

Multikultureller Musikunterricht in den USA

Multikultureller Unterricht bzw. Musikunterricht hat in den USA eine lange Geschichte, die eng mit der gegen Ende des 19. Jahrhunderts entstandenen

Ethnologie verbunden ist.¹ Zudem spielte die Weltausstellung, die 1893 in Chicago stattfand, eine wichtige Rolle beim Kennenlernen fremder Kulturen. Erstmals wurden auf dem Ausstellungsgelände ganze Dörfer mit Familien einzelner Kulturen gezeigt, um die menschliche Entwicklung vom „Primitiven“ zum „Kultivierten“ zu veranschaulichen (Volk 1998, S. 23).

In der amerikanischen Musikpädagogik des 19. Jahrhunderts dominierten vor allem europäische Lieder und Methoden. Lowell Mason, der die ersten amerikanischen Musikbücher herausgab, griff vor allem auf deutsche Melodien zurück, weil er sie für die qualitativ und didaktisch Wertvollsten hielt. Mason wollte zudem, so sagte er bereits 1822, „Negro-Melodies“ und „Comic Songs“ vermeiden, weil sie musikalisch minderwertig seien und auch die moralische Entwicklung der Schüler gefährdeten (Volk 1998, S. 27). Neben Mason benutzten viele andere Schulbuchautoren deutsche Volkslieder, oft ohne ihr Ursprungsland zu nennen. Erst gegen Ende des 19. Jahrhunderts wurden auch schottische, irische oder englische Lieder in amerikanischen Musikbüchern verwendet.

Zu Beginn des 20. Jahrhunderts hatte die amerikanische Schule vor allem die Aufgabe, Immigranten zu „amerikanisieren.“ Erst allmählich wurde Pädagogen die Bedeutung des kulturellen Erbes der verschiedenen Immigrantengruppen bewusst (Volk 1998, S. 34). So bemühten sich beispielsweise Jane Addams und John Dewey darum, *ethnic studies* als Schulfach einzuführen, damit Schüler mehr über ihre eigene Kultur und die Kulturen anderer lernen konnten. Dieses neue Bewusstsein für die kulturelle Vielfalt der amerikanischen Gesellschaft zeigte sich auch im Interesse für Volkstanz, der immer mehr im Sport- und Musikunterricht eingesetzt wurde (Volk 1998, S. 37). Zudem standen Musiklehrern nun einige Sammlungen von Volksliedern zur Verfügung (z. B. „Folk Songs of Many Nations“ von Louis Elson, „One Hundred Folksongs of all Nations“ von Bantock, „Characteristic Songs and Dances“ von Brown and Moffat), die den Zugang zu Musik verschiedener Kulturen erleichterten. Darüber hinaus wurden auch immer mehr Lieder unterschiedlicher Kulturen in Musikbücher aufgenommen. Während in solchen Textbooks wie „Progressive Music Series“ (1916) und „Hollis Dann Music Course“ (1916/17) vor allem Lieder aus England und Frankreich veröffentlicht wurden, war Robert Foresmans Sammlung „Book of Songs“ (1925-28) das erste Mu-

¹ Die wissenschaftliche Untersuchung ethnischer Probleme begann z. B. mit der Studie „History of the Negro Race in America,“ die 1882/1883 von George Washington Williams veröffentlicht wurde.

sikbuch, das Volkslieder aller westeuropäischen Kulturen in sich vereinte (Volk 1998, S. 40).

Obwohl immer mehr Musik fremder Kulturen in den amerikanischen Musikunterricht eingeführt wurde, gab es doch kaum methodische Entwürfe. Satis Coleman, seit 1918 Klavierlehrerin an der *Lincoln School of Teachers College* der Columbia University in New York, entwickelte erstmals eine solche Methode, bei der sie ihren Klavierunterricht um Singen, Tanzen und das Herstellen einfacher Instrumente erweiterte. Für Coleman waren Improvisation und Spontaneität im Musikunterricht wichtig. Sie glaubte, dies eher mit einfachen, selbstgebaute Instrumenten (z. B. Trommeln, Xylophone, Flöten, einfache Tasteninstrumente) und der Musik außereuropäischer Kulturen erreichen zu können als mit europäischer Kunstmusik. Ihre Kurse in *creative music*, die vor allem der Entwicklung der Kreativität und der Entdeckung der verschiedenen Klangmöglichkeiten dienen sollten, beinhalteten auch eine Auseinandersetzung mit den einzelnen Kulturen, in denen bestimmte Instrumente benutzt wurden.

Insgesamt gab es in der ersten Phase des multikulturellen Musikunterrichtes, also in der Zeit von 1900 bis 1928, vier Gründe für die Verwendung von Volksliedern und Tänzen verschiedener Traditionen: So sollten durch die Beschäftigung mit außereuropäischer Musik musikalische Kompetenzen erworben, Immigranten „amerikanisiert“, fächerübergreifender Unterricht praktiziert, Wissen über verschiedene Kulturen vermittelt und die Entwicklung von Toleranz unterstützt werden (Volk 1998, S. 49). Damit sollte der multikulturelle Musikunterricht bereits in den 1920er Jahren wichtige musikalische und gesellschaftliche Funktionen erfüllen.

In den 1930er und 1940er Jahren wurde der Umgang mit Volksliedern zu einem fächerübergreifenden Unterricht ausgebaut, dem so genannten *correlated curriculum*. Europäische Volksmusik wurde im Musikunterricht mit entsprechenden Unterrichtseinheiten in Geschichte, Erdkunde, Literatur oder Sportunterricht kombiniert (Volk 1998, S. 56). In Büchern, die in der Lehrerbildung verwendet wurden, wiesen Autoren wie Karl Gehrken oder Will Earhart darauf hin, dass Volkslieder vor allem ein Mittel seien, um mehr über fremde Länder und Kulturen zu erfahren. Oft wurden Melodien aber verändert, damit sie für bestimmte didaktische Zwecke wie das Kennenlernen von Intervallen geeignet waren. Auch die Übersetzungen der Texte waren nicht immer authentisch, sondern wurden den Bedürfnissen von Schülern angepasst. Neben Liedern aus Osteuropa wurde zu Beginn der 1930er Jahre auch Volks-

musik aus Südamerika, Afrika oder Asien eingeführt (Volk 1998, S. 56). Im Sinne einer Rückbesinnung auf nationale amerikanische Werte kam während des Zweiten Weltkriegs auch den Liedern der USA eine besondere Bedeutung zu. So wurde im Rahmen eines MENC-Projektes beispielsweise eine Broschüre mit den zehn wichtigsten amerikanischen Volksliedern herausgegeben. Die Textbook-Reihe „The American Singer“ (1944-1949) publizierte viele Lieder amerikanischen Ursprungs, auch einige indianische und afroamerikanische Songs. Die Vielfalt der Musikkulturen in den USA wurde allerdings noch nicht adäquat repräsentiert (Volk 1998, S. 58).

Mit dem Ende des Zweiten Weltkriegs trat eine andere wichtige Aufgabe multikulturellen Musikunterrichtes ins Bewusstsein, nämlich *music for world peace*. Durch das Kennenlernen der Musik verschiedener Kulturen sollten Ängste abgebaut und Toleranz gefördert werden. Die MENC (*Music Educators National Conference*) verwies deshalb mit ihrer Erklärung „Declaration of Faith, Hope and Action“ (1946) ebenso auf die Bedeutung von Musik im Rahmen einer internationalen Verständigung wie 1953 die Gründungsdokumente der ISME (*International Society for Music Education*).

Gerade in den 1960er Jahren kam dem multikulturellen Musikunterricht eine besondere Bedeutung zu. Das *Civil Rights Movement*, eine nach dem Sputnikschock veränderte bildungspolitische Situation sowie neue pädagogische Konzepte eröffneten nun viel mehr Möglichkeiten. Gerade die Künste sollten im Rahmen einer interkulturellen Erziehung eine besondere Bedeutung haben. Zudem ergaben sich durch neue Forschungen in der Musikethnologie, die Musik verstärkt unter anthropologischen Gesichtspunkten untersuchte und sich von der Idee der Überlegenheit westlicher Kulturen löste, neue Perspektiven für den Musikunterricht. So wurden 1966 bei der ISME-Konferenz in Interlochen in einer abschließenden Erklärung Empfehlungen gegeben, die den Wert von multikulturellem Musikunterricht hervorhoben: Es sei eine Aufgabe von Musikunterricht, auf die Existenz verschiedener, gleichwertiger Musikkulturen hinzuweisen und damit die Auffassung von der Überlegenheit der europäischen Musiktradition zu durchbrechen. Zugleich sollte ein Bewusstsein für die Bedeutung und die Werte anderer musikalischer Traditionen entwickelt werden (Volk 1998, S. 73).

Neben diesen Ereignissen auf internationaler Ebene gab es auch wichtige Entwicklungen in den USA. So wurden beispielsweise seit den 1950er Jahren an amerikanischen Universitäten Ensembles in *worldmusic* angeboten, in denen Musikstudenten praktische Erfahrungen mit der Musik außereuropäischer

Kulturen machen konnten. Auch in Musikbüchern wurde immer mehr Musik der verschiedensten Kulturen veröffentlicht, z. B. Lieder aus Afrika, Australien, Kanada, Osteuropa, dem Nahen Osten oder Asien. Buchreihen wie „Together We Sing“ (1955-1960) spiegelten dieses neue Verständnis wieder, auch wenn die Authentizität der publizierten Lieder immer noch ein Problem darstellte. Dies änderte sich erst, als Musikethnologen in die Arbeit an Musikbüchern miteinbezogen wurden.

Den nachhaltigsten Einfluss auf die Entwicklung des multikulturellen Musikunterrichtes in den USA hatten die großen musikpädagogischen Reformprojekte der 1960er Jahre. So wurde beim *Yale Seminar* (1963) auf die Notwendigkeit hingewiesen, alle Musikkulturen und -formen, vom Jazz bis zu koreanischen Volksliedern, im Musikunterricht zu thematisieren (Kertz-Welzel 2006, S. 40 ff). Das *Juilliard Repertory Project*, eine unmittelbare Folge des *Yale Seminars*, stellte einen Versuch dar, ein Repertoire an Musik verschiedener Kulturen zu kreieren, das den neuen musikpädagogischen Ansprüchen genügen sollte. Das *Tanglewood Symposium* (1967) gilt als das wichtigste Ereignis für den multikulturellen Musikunterricht in den USA, weil hier Wissenschaftler aus verschiedenen Forschungsgebieten für einen tiefgreifenden Wandel des amerikanischen Musikunterrichtes plädierten. Diese neue Ausrichtung des Musikunterrichtes sollte die musikalische Lebenswelt der Schüler im Hinblick auf Rock- und Popmusik, zugleich aber auch die multikulturelle Wirklichkeit der USA ernstnehmen. Aufgabe des *Tanglewood Symposiums* war es dabei, Ziele des amerikanischen Musikunterrichtes bis ins Jahr 2000 zu entwickeln. Die „Tanglewood Declaration,“ das abschließende Dokument dieser Konferenz, war letztlich die Basis für alle weiteren Entwicklungen des multikulturellen Musikunterrichtes in den USA (Volk 1998, S. 84).

Nach dem *Tanglewood Symposium* bemühte sich die MENC in besonderer Weise, seine Ergebnisse in die Praxis umzusetzen. Das *Goals and Objectives Project*, das 1970 publiziert wurde, sollte so beispielsweise die Ziele des amerikanischen Musikunterrichts kritisch reflektieren und revidieren. Dazu gehörte auch eine Erweiterung des Musikbegriffes und eine Hervorhebung der multikulturellen Dimensionen von Musik, da die Musik aller Kulturen und Epochen im Musikunterricht behandelt werden sollte (Volk 1998, S. 93 f). Mit dieser Erweiterung des Musikbegriffes ergab sich auch eine immer stärkere Einbeziehung von Jazz und Rockmusik im Musikunterricht, die als eigene musikalische Kulturen akzeptiert wurden. Gleichzeitig entwickelte sich im Hinblick auf Musik verschiedener Kulturen ein immer größeres Bewusstsein für die Authentizität von Musik (z. B. Originalsprache des Textes oder originale

Melodie), die nun in ihrem kulturellen Kontext präsentiert wurde. So wurden Lieder durch Bilder oder Fotos aus der entsprechenden Kultur ergänzt, Abbildungen von Instrumenten oder auch Gedichte. Dies führte zu einem umfassenderen Verständnis einer bestimmten Musiktradition, die nun nicht mehr nur für musiktheoretische oder gesangstechnische Unterrichtsziele instrumentalisiert wurde.

In der Zeit zwischen 1968 und 1990 befassten sich viele Forschungsprojekte mit multikulturellem Musikunterricht. Motiviert durch die Ergebnisse des *Yale Seminars* und des *Tanglewood Symposiums* und auch unterstützt durch von der Regierung zur Verfügung gestellte finanzielle Mittel wurden Musikprogramme und Methoden entwickelt, Projekte durchgeführt und auch Materialien für das Kennenlernen verschiedener musikalischer Kulturen im Unterricht erarbeitet (z. B. Stundenentwürfe, Lehrerhandbücher, Unterrichtssequenzen). Dabei konzentrierte sich ein Großteil der Forschung auf *general music education* und nur ein kleiner Bereich auf multikulturellen Musikunterricht für instrumentale oder vokale Ensembles. Neben dieser eher praxisorientierten Forschung gab es aber auch philosophische Grundlagenforschung zu den theoretischen Voraussetzungen von multikulturellem Musikunterricht. Wegweisend in diesem Forschungsbereich waren vor allem Abraham Schwadron und Anthony Palmer. Schwadron und Palmer sahen multikulturellen Musikunterricht dabei insbesondere im Kontext der *aesthetic education*. Schwadron entwickelte z. B. das Konzept einer komparativen Ästhetik, die die Musikbegriffe verschiedener Kulturen zueinander in Beziehung setzt. In den 1980er Jahren plädierte David Elliott für ein „dynamic multiculturalism model,“ bei dem Schüler einen umfassenden Zugang zur Musik verschiedener Kulturen erhalten sollen, vor allem über das praktische Musizieren, um so nicht nur mit anderen Musikkulturen vertraut zu werden, sondern sogar eine „Bimusikalität“ entwickeln können.

Seit den 1960er Jahren haben immer wieder Konferenzen die Entwicklung des multikulturellen Musikunterrichtes beeinflusst, z. B. die MENC-Convention 1968 in Seattle, das *Weslyan Symposium* 1984 oder das *Multicultural Symposium* 1988. Seit den 1970er Jahren wurden auch verstärkt Materialien zu multikulturellem Musikunterricht in musikpädagogischen Fachzeitschriften veröffentlicht, z. B. im *Music Educators Journal* (z. B. ein Schwerpunktheft zu Musik verschiedener Kulturen und Konzepte multikulturellen Musikunterrichtes im Oktober 1972). Zudem gaben viele selbständige Publikationen neue Impulse, z. B. das von Anderson und Campbell herausgegeben Buch „*Multicultural Perspectives in Music Education*“ (1989) oder die seit

2004 veröffentlichte Reihe „The Global Music Series.“ Auch die seit 1994 geltenden *National Standards for Music Education* betonen die Bedeutung des multikulturellen Musikunterrichtes.

Trotz aller Forschung zum multikulturellen Musikunterricht sind viele Fragen zur Terminologie und zur konkreten Zielsetzung ungeklärt.

Begriffsbestimmungen und Ziele

Der Begriff *multicultural music education* stellt einen gegen Ende des 20. Jahrhunderts üblich gewordenen Oberbegriff für Unterricht in verschiedenen musikalischen Traditionen dar, insbesondere in der Musik von in den USA lebenden Volksgruppen. Lundquist (2002, S. 626) verweist darauf, dass unter *multicultural music education* verschiedene Konzepte zusammengefasst werden, von Entwürfen, die sich um die Chancengleichheit von Kindern verschiedener Volksgruppen bemühen, bis hin zum Umgang mit einem erweiterten musikalischen Repertoire, das Musik verschiedener Traditionen umfasst. Zugleich geht es auch um allgemeine pädagogische Entwürfe, die die kulturelle Vielfalt bzw. jeweilige Identität fördern und so zu gegenseitigem Respekt und einer friedlichen Koexistenz verschiedener Volksgruppen führen wollen.

Die Gründe für multikulturellen Musikunterricht in den USA sind dabei eng mit der Struktur der amerikanischen Gesellschaft verbunden. Volk (1998, S. 5) hebt drei Gründe hervor, die immer wieder in der Forschungsliteratur oder in Unterrichtsmaterialien erwähnt werden, nämlich die Anerkennung der ethnischen Vielfalt der amerikanischen Gesellschaft, die Entwicklung eines globalen Bewusstseins und die Toleranz gegenüber verschiedenen Volksgruppen. Damit verbunden sind auch demokratische Ideale, die jedem Volk und jeder Volksgruppe bestimmte Rechte und eine eigene Identität garantieren wollen. Zugleich ist der Zugang zu Musik verschiedener Kulturen als Verwirklichung ästhetischer Pluralität und der Überwindung einer einseitig eurozentristisch orientierten Musikkultur wichtig.

Obwohl der Begriff *multicultural music education* in der Literatur weit verbreitet ist, bleibt er doch vage. Damit entspricht er aber insgesamt den oft ungenauen Beschreibungen und Zielbestimmungen in der amerikanischen Pädagogik und Musikpädagogik. Eine schöne Scheinwelt des „Multikulti“ oder des „Boom Diddy Boom Boom,“ wie die Kanadierin Charlene Morton (2001, S. 32) es umschreibt, soll über die tatsächlichen Probleme in Schulen hinwegtäuschen. Ungleiche Bildungschancen für Schülerinnen verschiedener Volks-

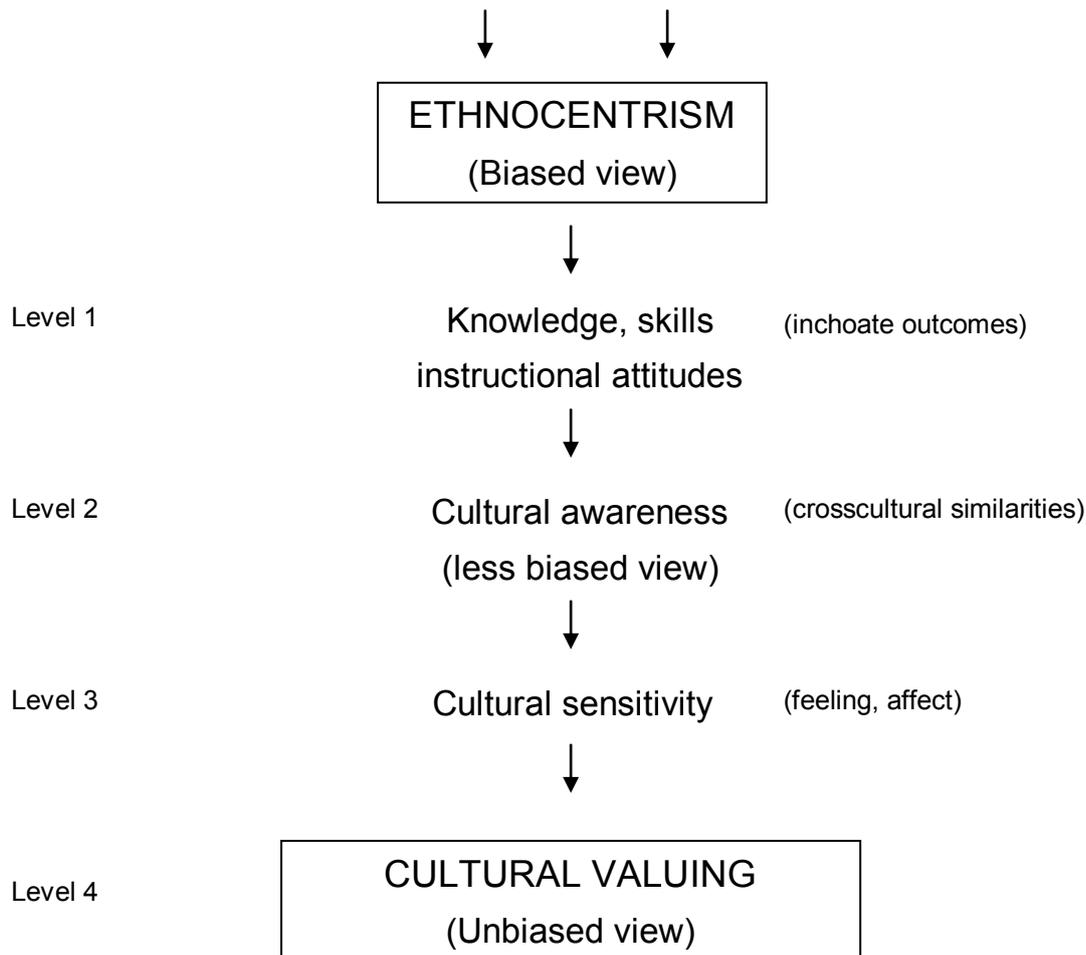
gruppen, eine mangelhafte Ausstattung von Schulen in ethnischen Problemereichen von Städten und die immer noch vorhandenen Vorurteile gegenüber bestimmten Volksgruppen lassen das alte Ideal des *Melting Pot* bzw. des Mosaik als fragwürdig erscheinen (Darling-Hammond 2004, S. 607 ff). Zudem ist multikultureller Musikunterricht in den USA stark kommerzialisiert. Es gibt einen großen Markt für Instrumente, Unterrichtsmaterialien und Fortbildungsveranstaltungen. Auch Wirtschaftsunternehmen haben so ein Interesse an einer „heilen Welt“ des multikulturellen Musikunterrichtes.

Charlene Morton (2001, S. 40) plädiert angesichts all dieser Schwierigkeiten für eine kritisch-analytische und auch soziologische Orientierung multikulturellen Musikunterrichts im Sinne einer „critical multiculturalism and music education.“ Durch ein neues Verständnis des Multikulturellen und der tatsächlichen Möglichkeiten multikulturellen Musikunterrichtes sollen so neue und effektivere Konzepte entwickelt werden, als sie die schöne Scheinwelt des „Multikulti“ zu bieten hat. Auch die Kanadierin Deborah Bradley (2006) fordert eine kritische Auseinandersetzung mit den gesellschaftlichen Dimensionen von multikulturellem Musikunterricht und entwirft das Konzept einer *anti-racism (music) education*, bei dem es explizit um den Abbau von Vorurteilen durch Musik geht.

A Dream Revisited: Empirische Forschung zum multikulturellen Musikunterricht

Kay L. Edwards Aufsatz „Multicultural Music Instruction: What Can be Achieved?“ (1998) formuliert exemplarisch die Hoffnungen, die auf multikulturellen Musikunterricht gesetzt werden: Durch eine Auseinandersetzung mit der Musik verschiedener Völker, durch den Erwerb spezifischer musikalischer Kompetenzen und durch Wissen über verschiedene Kulturen sollen Vorurteile gegenüber bestimmten Volksgruppen reduziert werden. Edwards versucht, diese These durch die Selbsteinschätzung von Vierklässlern zu belegen, die durch multikulturellen Musikunterricht zu vier verschiedenen Kompetenzebenen befähigt werden sollen (Edwards 1998, S. 78):

Multicultural Music Instruction



Die bereits vorhandenen Vorurteile gegenüber bestimmten Kulturen sollen auf einer ersten Ebene durch im Unterricht erworbenes Wissen und musikalische Fähigkeiten überwunden werden. Das soll, auf einer zweiten Ebene, zu einer Bewusstheit für kulturelle Besonderheiten und zu einer leichten Reduktion von Vorurteilen führen. Diese Grundhaltung der Schüler soll auf der nächsten Lernstufe vertieft und zu einer generellen kulturellen Sensibilität ausgebaut werden. Am Ende dieses fast idealen Lernprozesses soll dann eine Wertschätzung verschiedener Kulturen und ihrer Besonderheiten stehen. Diese letzte Stufe ist für Edwards das Ziel des multikulturellen Musikunterrichtes, das von den in seiner Studie untersuchten Viertklässlern weitgehend erreicht wurde. Der größte Teil der empirischen Forschung zu multikulturellem Musikunterricht konzentriert sich auf die Frage, ob multikultureller Musikunterricht die Einstellung von Schülern gegenüber verschiedenen Kulturen verändern oder positiv beeinflussen kann. Bereits in den 1970er Jahren wurde in einer Unter-

suchung über die Auswirkungen von japanischen Liedern im Musikunterricht (De Cesare 1972) festgestellt, dass die Einstellung (*attitude*) der Schüler (9- bis 10-Jährige), die der japanischen Musik und Kultur ohnehin schon positiv gegenüber standen, durch den Unterricht noch verstärkt wurde. Demgegenüber veränderte sich die Meinung der Schüler, die eine negative Meinung über japanische Musik und Kultur hatten, nicht. Diese Studie legt also nahe, dass es wohl schwieriger zu sein scheint, negative Einstellungen gegenüber Musik bestimmter Traditionen zu verändern als positive zu verstärken. In einer ähnlichen Untersuchung hat Patricia Shehan (1987) die Auswirkungen von Musikunterricht, der sich auf asiatische Musik (Lao) konzentrierte, im Hinblick auf die Veränderung der Vorurteile von Schülern (11- bis 12-Jährige) gegenüber dieser Musik und dieser Kultur untersucht. Nach fünf Stunden Unterricht über die Musik Südostasiens war kein wesentlicher Unterschied in der Einstellung der Schüler gegenüber dieser Musik und Kultur festzustellen. Eine signifikante Veränderung der Einstellung (*attitude*), so Shehan, hätte wohl einer längeren Unterrichtseinheit oder einer anderen Methode (z. B. authentische Instrumente, historischer Kontext, soziokulturelle Informationen) bedurft. Für Shehan ergibt sich daraus, dass man im multikulturellen Musikunterricht mit außermusikalischen Zielen wie der Erziehung zur Toleranz vorsichtig sein sollte. Sie verweist darauf, dass es vor allem um die Entwicklung musikalischer Kompetenzen gehe und die Veränderung von Vorurteilen und Einstellungen bei Kindern viel Zeit in Anspruch nehme.

Sousa, Neto und Mullet haben in einer 2005 veröffentlichten Untersuchung genau diesen Aspekt der Veränderung der Einstellungen von Schülern durch multikulturellen Musikunterricht untersucht. Dabei ging es um die Reduktion von Vorurteilen bei „light-skinned,“ also weißen 7- bis 10-Jährigen portugiesischen Schülern, gegenüber dunkelhäutigen, oft aus der ehemaligen portugiesischen Kolonie Cap Verde stammenden Portugiesen. Die Auseinandersetzung mit Musik aus Cap Verde, das Erlernen von Liedern und das Musizieren sollten mehr Informationen über dieses Land und seine Bevölkerung vermitteln. Während sich die zuvor starken Vorurteile bei den 9- bis 10-Jährigen Schülern reduzieren ließen, hatte der Unterricht keinerlei Auswirkungen bei den 7- bis 8-Jährigen. Es scheint so zu sein, dass, zumindest bei dieser Methode und Versuchskonstellation, ein gewisses Alter für den Erfolg von multikulturellem Musikunterricht notwendig ist.

Bei empirischen Untersuchungen zum Erfolg von multikulturellem Musikunterricht ergeben sich viele methodische Schwierigkeiten, die mit den Formen der Auswertung der Unterrichtsergebnisse (z. B. Selbstbeurteilung, Mul-

tiple Choice Test) und vor allem auch mit der Art des Unterrichts zusammenhängen. Shehan (1984) hat so beispielsweise nachgewiesen, dass ein handlungsorientierter (*heuristic*) Zugang zu Musik einer bestimmten Kultur wesentlich erfolgreicher ist als ein lehrerzentrierter, weitgehend auf Vorträgen beruhender Unterrichtsstil (*didactic*).

Auch Carlos Abril hat in seiner Studie „Learning outcomes of two approaches to multicultural music education“ (2006) die Frage nach der Effektivität von zwei unterschiedlichen Methoden untersucht. Zwei verschiedene Gruppen von 10- bis 11-Jährigen Schülern wurden entweder mit der Musikanschauung (*music concept*) in einer bestimmten Kultur vertraut gemacht oder beschäftigten sich mit dem soziokulturellen Kontext der Musik. Während die Schüler in der ersten Gruppe sich vor allem mit der Musik einer bestimmten Kultur, der spezifischen Behandlung der musikalischen Parameter und den musikalischen Charakteristika beschäftigten, lernte die andere Schülergruppe vor allem etwas über Musik als soziokulturelles Phänomen, das auch verbunden ist mit der Geschichte, den Lebensbedingungen, den Mythen und dem Alltag bestimmter Völker. Schüler der Gruppe, die sich mit Musik als Kultur und soziokulturellem Phänomen beschäftigten, haben ein umfassenderes Wissen über die Musik anderer Kulturen entwickelt als die *music concept group*. Abril hat so erneut nachgewiesen, dass die Art des Unterrichts Auswirkungen auf den Erfolg multikulturellen Musikunterrichtes hat. Allerdings hat er nicht explizit die Reduktion von Vorurteilen untersucht.

Insgesamt scheint es so zu sein, dass multikultureller Musikunterricht gerade dann erfolgreich ist, wenn ein handlungsorientierter Zugang zu Musik ermöglicht wird, der die verschiedensten, vor allem aktiven Umgangsformen mit Musik umfasst, z. B. das Spielen der kulturspezifischen Instrumente, die Vermittlung des soziokulturellen Kontextes und auch der Unterricht durch einen Vertreter der entsprechenden Kultur als *guest artist* (Edwards 1998; Pembroke/Robinson 1997). Bei einem solchen „authentischen“ Unterricht besteht zumindest andeutungsweise die Möglichkeit, die Einstellung der Schüler gegenüber einer bestimmten Kultur zu verändern.

Diese Ergebnisse der Forschung zu multikulturellem Musikunterricht werden in der Praxis oft ignoriert, gerade auch im Hinblick auf bildungspolitische Dokumente wie Curricula oder Standards, in denen häufig von der automatischen Vorurteilsreduktion durch multikulturellen Musikunterricht ausgegangen wird. Der 11. September 2001 hat den naiven Glauben an die Wirksamkeit

von multikulturellem Musikunterricht erschüttert und die Schwächen der *multicultural music education* in den USA deutlich aufgezeigt.

Der 11. September 2001 und der multikulturelle Musikunterricht in den USA

Der multikulturelle Musikunterricht in den USA schien vor dem 11. September auf einem erfolgreichen Weg zu sein und einen nicht geringen Einfluss auf die Gesellschaft zu haben – sei es durch die zunehmend bessere Ausbildung von Musiklehrerinnen, neue Unterrichtsmaterialien oder ein verstärktes Bewusstsein der Öffentlichkeit für die Notwendigkeit von multikulturellem Musikunterricht. Im September 2001 wurde dann eine plötzlich veränderte gesellschaftliche und politische Situation zum Testfall für die Musikpädagogik: War multikultureller Musikunterricht wirklich so verankert und gab es ausreichend Unterrichtsmaterialien, um die emotionale Bewältigung des 11. September in Schulen zu unterstützen?

Die unmittelbaren Reaktionen bildungspolitisch Verantwortlicher auf den 11. September ließen dies zunächst nicht vermuten. Um der emotionalen Verunsicherung der Schülerinnen unmittelbar nach dem 11. September zu begegnen, sollte im Musikunterricht zunächst der Patriotismus betont werden. Dies bedeutete, dass vielen Schulen patriotische Unterrichtsutensilien wie Flaggen in verschiedener Größen und CDs mit patriotischer Musik zur Verfügung gestellt wurden. Sie sollten im Musikunterricht so eingesetzt werden, dass insbesondere Grundschüler mit Flaggen zu patriotischer Musik im Klassenraum marschieren. Durch solche intensiven Gemeinschaftserlebnisse sollte Schülern geholfen werden, mit ihrer inneren Verunsicherung und ihren Ängsten zurechtzukommen.

Auch wenn der Rückzug auf patriotische Werte im Kontext des amerikanischen Bildungssystems verständlich ist,² war er nicht die einzig mögliche Reaktion auf den 11. September. Eine Umfrage, die im Oktober 2001 unter 47 Orff-Lehrern (also amerikanischen Musiklehrern, die in Grundschulen nach den Grundsätzen des Orff-Schulwerkes unterrichten) durchgeführt wurde, belegt

² In vielen amerikanischen Schulen wird jeden Morgen die Nationalhymne gesungen. Zudem werden durch die Vielzahl an nationalen Feiertagen (z. B. Memorial Weekend, Veterans' Day) patriotische Themen oft im Unterricht angesprochen.

exemplarisch die Reaktionen vieler amerikanischer Musiklehrer (Beegle/Campbell 2002, S. 39): 74 % der befragten Lehrer sagten, dass sie ihren Unterricht aufgrund der Ereignisse des 11. September veränderten. Für diese Reaktion gab es verschiedene Gründe, die von Anregungen aus den Medien, von Vorgesetzten oder Kollegen bis zur emotionalen Verunsicherung der Schüler reichten. Das bedeutete für den Musikunterricht, dass solche Themen wie amerikanische Geschichte, Patriotismus, Krieg, Ehre, Toleranz oder Frieden problematisiert wurden. Diese Themenbereiche hatten Einfluss auf Diskussionen und auch auf das Musikmachen im Musikunterricht. Insgesamt bestätigten 62 % der befragten Lehrer, dass sie als Reaktion auf den 11. September verstärkt patriotische Musik im Musikunterricht benutzten, z. B. die amerikanische Nationalhymne „The Star Spangled Banner“, „America the Beautiful“ oder „America.“ Lediglich 13 % der befragten Lehrer gaben an, sich intensiver mit Musik des Nahen Ostens beschäftigt zu haben.

Auch wenn diese Umfrage sicher keine verbindlichen Aussagen über die gesamten USA machen kann, zeigt sie doch bestimmte Tendenzen auf. Die meisten amerikanischen Musiklehrer reagierten auf den 11. September mit einer verstärkten Hinwendung zu patriotischer Musik. Diese Tendenz wird auch durch viele Publikationen in musikpädagogischen Fachzeitschriften bestätigt. So wurde auf dem Titelblatt des *Music Educators Journal* im November 2001 die amerikanische Flagge abgedruckt und im Vorwort des MENC-Präsidenten, Mel Clayton, heißt es: „As music teachers, we all have a new opportunity to influence our students’ lives through music, to foster this renewed sense of patriotism and appreciation for the ideals on which our country was built“ (Clayton 2001, S. 6). Musikunterricht solle also, so Clayton, in dieser Krisensituation vor allem dem Patriotismus dienen, weil die Schüler so die notwendige emotionale Sicherheit durch die gemeinschaftliche Erfahrung der amerikanischen Identität erhalten würden. Dabei erinnern nicht nur diese Formulierungen an die Ausrichtung der amerikanischen Musikpädagogik während des Zweiten Weltkriegs, sondern auch die editorischen Reaktionen Claytons und der MENC in diesem ersten Heft nach dem 11. September: Man druckte nämlich den „Code for the National Anthem,“ der ursprünglich 1942 erschienen war, in der Originalfassung wieder ab – so als habe sich seit den Kriegsjahren nichts Wesentliches verändert.³

³ Dieser Code beschreibt die gültige Fassung der Nationalhymne sowie angemessene Umgangsweisen mit nationalen Symbolen wie der Hymne oder der Flagge.

Während der neue Patriotismus im amerikanischen Musikunterricht auf bereits Bekanntes zurückgreifen konnte, sahen sich die Lehrer, die sich verstärkt multikulturellem Musikunterricht zuwenden wollten, mit einem Problem konfrontiert: Wo sollten sie Unterrichtsmaterialien für den Teil der Welt finden, der durch den 11. September schlagartig wichtig geworden war, nämlich den Nahen Osten? Offensichtlich war es der amerikanischen Musikpädagogik zuvor entgangen, dass kaum Unterrichtsmaterialien zu solchen Ländern wie Iran, Irak, Afghanistan, Libanon oder der Türkei vorlagen.

Dieses Defizit ließ sich nicht so schnell ausgleichen, da erst Unterrichtsmaterialien erarbeitet werden mussten. Zudem sorgte die bei wissenschaftlichen Zeitschriften übliche Praxis des Peer-Reviews dafür, dass es einige Zeit dauerte, bis in wichtigen musikpädagogischen Zeitschriften, z. B. dem *Music Educators Journal*, Unterrichtsmaterialien zur Verfügung gestellt werden konnten. Ein exemplarischer Aufsatz, der die Bedeutung des 11. September für den Musikunterricht untersucht und zugleich Unterrichtsmaterialien bietet, stammt von Patricia Campbell und Amy Beegle aus dem Jahr 2003. Zur Bedeutung des 11. Septembers heißt es dort:

„It takes a momentous event, however, for people to recognize that multiculturalism and the world music movement is still a rough and incomplete blueprint that begs for further detailing, expanded development, and careful working out of professed beliefs into practice [...]. Within one day, Americans no longer felt dissimilar in their ethnic, religious, and economic cultures, but felt united by their constitution, national laws, and social standards, and a schooling system that offers young people the knowledge and skills of a shared heritage. A call for unity, not diversity, was raised, and in some venues the multicultural drive of recent decades seemed to suddenly drop from sight.“ (Campbell/Beegle 2003, S. 22)

Campbell und Beegle verstehen den 11. September als einen Testfall für den multikulturellen Musikunterricht in den USA, der offensichtlich nicht so erfolgreich war, wie es schien. Trotz jahrzehntelanger Bemühungen hat multikultureller Musikunterricht nicht wirklich zu mehr Verständnis für Musik bestimmter Kulturen und zu mehr Toleranz gegenüber bestimmten Volksgruppen geführt. Campbell und Beegle sehen die veränderte Situation nach dem 11. September aber nicht als Grund zur Resignation, sondern vielmehr als Aufforderung zu aktiverem Engagement und neuer Forschung an:

„For those who fear what they do not know, music is a gentle introduction to the people of the Middle East [...]. Music, a nonthreatening and enriching experience with the potential to transform cultural understanding, can be taught and learned in ways that bring both musical and cultural gains.“
(Campbell/Beegle 2003, S. 28)

Obwohl hier wieder die alten Mythen von der Veränderbarkeit des Menschen und der Gesellschaft durch multikulturellen Musikunterricht zitiert werden, werden doch zugleich vorsichtigere Formulierungen gewählt. Musik führt nicht automatisch zu Veränderungen, sondern ist lediglich eine Möglichkeit zu interkulturellem Verstehen und der Entwicklung von Toleranz. Die außermusikalischen Ziele von multikulturellem Musikunterricht sind hier also relativiert.⁴

Der 11. September hat aber nicht nur auf allgemein pädagogischer und musikdidaktischer Ebene Probleme aufgedeckt, sondern auch in einzelnen Schulen zu Konflikten geführt. Dies betraf beispielsweise die amerikanische Grundschullehrerin Mary McNeill, die 2003 mit ihren Schülern an der *Olympic View Elementary School* in Seattle Friedenslieder komponierte und in Konzerten aufführte (Kertz-Welzel 2006, S. 271 ff). Die Eltern der Schüler kritisierten insbesondere den Text eines dieser Lieder, da zwar ein Plädoyer für Frieden erlaubt sei, aber keine kritische Stellungnahme oder gar Verurteilung von Krieg sinnvoll sei. Der Direktor der Schule ermahnte Mary McNeill daraufhin vergeblich, die Vorgaben des Schuldistriktes einzuhalten und sich gegenüber dem Irakkrieg neutral zu verhalten. Zur Eskalation des Konfliktes kam es schließlich, als sich McNeill weigerte, die Zeile „We don't want war anymore“ aus einem Lied zu entfernen. Der Text der kritisierten Strophen lautet so:

*„We are children of peace.
We are the children of the world.
We are children of dreams.
And we are the children of the world.
We are children of love.*

⁴ Um die Umsetzung dieser Ziele in der Praxis zu erleichtern, bieten Campbell und Beegle in ihrem Aufsatz auch Unterrichtsmaterialien zur Musik des Nahen Ostens an.

We are the children of the world.

*We don't want war anymore – we are the children of the world.*⁵

Dieser Text handelt keineswegs vom Irakkrieg, sondern betont vielmehr allgemein den Wunsch der Kinder nach Frieden. Deshalb wurden die einzelnen Strophen auch in mehreren Sprachen gesungen, z. B. Arabisch und Spanisch. Nachdem sich McNeill weigerte, die besagte Zeile, die von einem siebenjährigen Schüler stammte, aus dem Lied zu entfernen und auf eine öffentliche Aufführung zu verzichten, wurde ihr schließlich mit der Entlassung gedroht. McNeill kam dieser Drohung aber zuvor und kündigte, weil sie ohne Meinungsfreiheit und einen bewussten Einsatz für den Frieden wenig Sinn im Musikunterricht und insbesondere im multikulturellen Musikunterricht sah.

Der Fall Mary McNeills zeigt deutlich die Zwiespältigkeit des amerikanischen Musikunterrichtes, der einerseits in seinem multikulturellen Anspruch Stellung beziehen und gesellschaftliche Integration und Toleranz ermöglichen soll, sich andererseits aber nur in sehr engen Grenzen bewegen darf, so dass in der Konfliktsituation des Irakkrieges keineswegs patriotische Ideale behindert werden sollen.

Gerade diese Bedeutung des Patriotismus ist es, die in den USA zu einem wichtigen Gegenentwurf zum multikulturellen Musikunterricht geführt hat, dem *National Anthem Project*.⁶ Diese Kampagne, die durch die Auseinandersetzung mit patriotischer Musik und der Nationalhymne das patriotische Bewusstsein der Amerikaner schulen will, wurde offiziell am 5. März 2005 begonnen, spielte aber auch schon vorher eine wichtige Rolle. Obwohl sie eine Reaktion auf den 11. September darstellt, berufen sich die Verantwortlichen doch zugleich auf eine Umfrage, die belegt, dass zu wenig Amerikaner ihre Nationalhymne beherrschen und diejenigen, die sie kennen, sie vor allem in der Schule lernten. Im Mittelpunkt des *National Anthem Projects* steht aber nicht nur das Lernen eines oder mehrerer Lieder, sondern vielmehr eine Erziehung zum Patriotismus. Es geht um eine intensive Verbindung mit dem eigenen Land, die Erfahrung der nationalen Gemeinschaft und auch um bestimmte gemeinsame Werte, die die Regierung im besten Interesse der Bürger zu schützen bzw. umzusetzen versucht. Durch diese Erziehung zum Patriotismus sollen Schüler auch zu Loyalität gegenüber der Regierung geführt werden. Die politischen Dimensionen des *National Anthem Projects* werden insbesondere

⁵ <http://www.childrensingforpeace.org/music.html>

⁶ <http://www.nationalanthemproject.org>

bei einem Blick auf die beteiligten Institutionen und Organisationen deutlich. Das *National Anthem Project* wird dabei von politischer Seite (z. B. das Repräsentantenhaus, Verteidigungsministerium, *National Endowment of the Arts*), von gesellschaftlichen Gruppen (z. B. *Music Teachers National Association*) oder auch von Repräsentanten aus Wirtschaft und Unterhaltung (z. B. *The Walt Disney Cooperation*) unterstützt. Zudem ist Laura Bush, die Frau des Präsidenten George W. Bush, die Ehrenvorsitzende des *National Anthem Projects*. Durch die Beteiligung der verschiedenen gesellschaftlich einflussreichen Gruppen wird eine gesellschaftliche Akzeptanz suggeriert, die so nur teilweise zutrifft. Ein Blick auf das *Online Message Board* des *National Anthem Projects* zeigt die vielen unterschiedlichen Meinungen. Obwohl viele Musiklehrer dieses Projekt für notwendig halten und darin einen wichtigen Sinn von Schule und Musikunterricht erfüllt sehen, gibt es doch auch kritische Stimmen. So stellt beispielsweise ein Teilnehmer der Chat-Liste am 21. 1. 2005 (Kertz-Welzel 2006, S. 271) den Sinn dieses Projektes infrage, weil die multikulturelle Orientierung von Schule und Musikunterricht in einer globalen Welt anderes fordere als eine Rückbesinnung auf nationale Isolation oder patriotische Erziehung. Genau darin liegt auch ein wesentliches Problem des *National Anthem Projects*, das gewissermaßen der radikalste Gegenentwurf zum multikulturellen Musikunterricht ist, den es seit dem Zweiten Weltkrieg gegeben hat. Es will gewissermaßen die Ziele und Errungenschaften des multikulturellen Musikunterrichts zurücknehmen. Statt der Vielfalt der Kulturen geht es dabei um eine Verherrlichung einer nicht genauer definierten amerikanischen Identität, die sich vor allem durch konservative Werte und eine aggressive Kriegspropaganda gegen „Terroristen“ auszeichnet.

Das *National Anthem Project* stellt den Abschluss einer Entwicklung dar, die sich schon seit einigen Jahren in den USA vollzieht. Konservative Gesellschaftsgruppen haben bereits in den späten 1990er Jahren damit begonnen, Forschungen zum amerikanischen Volksliedgut zu fördern und einen Kanon genuin „amerikanischer“ Volkslieder zu erstellen, die jedes amerikanische Kind beherrschen soll. Obwohl ein solches musikpädagogisches Projekt durchaus sinnvoll sein könnte, wird es problematisch, wenn der Kanon amerikanischer Volkslieder als Gegenentwurf zu einer pluralistischen und multikulturellen Gesellschaft beabsichtigt ist und sich vor allem auf Volkslieder der europäisch-amerikanischen Musiktradition und patriotische Lieder bezieht.

Der 11. September hat also in den USA zu Gegenentwürfen zum multikulturellen Musikunterricht geführt, bei denen eine Betonung der nationalen Identität und des amerikanischen Volksliedgutes wichtig sind. Die bisherigen Kon-

zepte des multikulturellen Musikunterrichtes schienen keine adäquaten Reaktionen auf den 11. September zu ermöglichen.

Multicultural Music Education: Visions and Reality

Der 11. September deckte viele Defizite des multikulturellen Musikunterrichtes in den USA auf. Dabei wurde vor allem der naive Glaube an eine automatische Reduktion von Vorurteilen durch den Kontakt mit Musik verschiedener Kulturen infragegestellt. Multikultureller Musikunterricht hat in den USA weder auf gesellschaftlicher noch auf musikpädagogischer Ebene zu interkulturellem Verstehen oder Toleranz geführt, sonst wären einige Reaktionen auf den 11. September nicht möglich gewesen. Dies mag einerseits darin begründet liegen, dass multikultureller Musikunterricht in den USA wenig Verbindung zu allgemeinen pädagogischen Theorien wie *anti-racist education* oder *multicultural education* hat.⁷ Andererseits wurden die Ergebnisse empirischer Forschung, die den Mythos von der automatischen Toleranz durch Musik nicht bestätigte, bisher zu wenig ernst genommen. Wie die verschiedenen Untersuchungen zeigen, sind statt des einfachen Kontaktes mit der Musik verschiedener Länder gut geplante Unterrichtsreihen notwendig, die interdisziplinär und handlungsorientiert sind und zudem den umfassenden Kontakt mit der Kultur eines Landes (z. B. durch *guest artists*, Instrumente) ermöglichen müssen. Für die USA als multikulturelle Gesellschaft wäre es auch wichtig, im Rahmen von multikulturellem Musikunterricht auf die eigene volksmusikalische Tradition hinzuweisen und sie zu vermitteln. Gerade ihr Ursprung in verschiedenen musikalischen Kulturen kann zu einem sinnvollen Symbol für gelungene Integration und Identitätsbildung werden. Eine Einführung in die multikulturelle volksmusikalische Identität der USA würde einen naiven Patriotismus unmöglich machen – allerdings nur dann, wenn alle musikalischen Kulturen miteinbezogen werden und Volksmusik nicht als patriotische Musik der europäisch-amerikanischen Tradition verstanden wird. Zudem wäre eine *critical multicultural music education* notwendig, die gesellschaftliche und soziale Probleme ernst nimmt und die schöne Scheinwelt des Multikulti durchbricht. Dies bezieht sich auch auf die Kommerzialisierung des multikulturellen Musikunterrichtes in den USA, die von einem naiven Verständnis musikpädagogischer

⁷ Es gibt es erst seit kurzem Versuche, multikulturellen Musikunterricht von der Ebene des eher unverbindlich Exotischen zu einer gezielten interdisziplinären und kritischen Antirassismus-Erziehung einzusetzen (Bradley 2006).

Entwürfe profitiert. Insbesondere gängige Unterrichtsmaterialien müssten hier auf versteckte Vorurteilsstrukturen und naiven Exotismus untersucht werden.

Vor allem ist aber eine starke Verbindung des multikulturellen Musikunterrichts zu *Community Music* (Kertz-Welzel 2007) notwendig, die interkulturelle Verständigung in die musikalische Praxis umsetzt. Musikmachen wird so aus der künstlichen Welt des Musikunterrichtes in Kontakt mit der Musik- und Lebenswelt verschiedener Kulturen gebracht, sowohl durch Musiker einer bestimmten Tradition, die Kurse in Schulen ermöglichen, als auch durch Veranstaltungen außerhalb der Schule. Ein solches Konzept von multikulturellem Musikunterricht könnte durch ein demokratisches Ideal vom Musikmachen und den authentischen Umgang mit Musik verschiedener Traditionen wirklich Einfluss auf die Gesellschaft haben und so auch zu einer praktischen Umsetzung der in den Ansätzen der *critical multicultural music education* und der *anti-racism (music) education* angedeuteten Ziele führen.

Literatur

- Anderson, William M. und Patricia Shehan Campbell. *Multicultural Perspectives in Music Education*. Reston: MENC, 1989.
- Abril, Carlos R. „Learning outcomes of two approaches to multicultural music education.“ *International Journal of Music Education* 24, Nr. 1 (2006), S. 30-42.
- Bradley, Deborah. „Music Education, Multiculturalism, and Anti-Racism. Can We Talk?“ In *ACT* 5, Nr. 2 (2006):
http://www.maydaygroup.org/ACT/v5n2/Bradley5_2.pdf
- Clayton, Mel. „O Say, Can You Sing...?“ *Music Educators Journal* 88, Nr. 3 (2001), S. 6-7.
- Darling-Hammond, Linda. „What Happens to a dream deferred? The continuing quest for equal educational opportunity.“ In *Handbook of Research on Multicultural Education*, herausgegeben von James A. Banks. San Francisco: Jossey-Bass, 2004, S. 607-630.
- De Cesare, R. *An experimental study of selected ethnocentric attitudinal change among American elementary school children toward the culture of Japan*. Ph.D. Dissertation. New York: New York University, 1972.

- Edwards, Kay L. „Multicultural music instruction in the elementary school: What can be achieved?“ *Bulletin of the Council for Research in Music Education* 138 (1998), S. 62 - 82.
- Kemp, Anthony E. und Laurence Lepherd. „Research Methods in International and Comparative Music Education.“ In *Handbook of Research on Music Teaching and Learning*, herausgegeben von Richard Colwell, S. 773-788. New York: Schirmer Books, 1992.
- Kertz-Welzel, Alexandra. *Every Child For Music: Musikpädagogik und Musikunterricht in den USA*. Musikwissenschaft/Musikpädagogik in der Blauen Eule, Band 74. Essen: Verlag Die Blaue Eule, 2006.
- _____. „Community Music: Der internationale Diskurs über außerschulischen Musikunterricht.“ *Diskussion Musikpädagogik* 33 (2007), S. 44-48.
- Lundquist, Barbara R. „Music, culture, curriculum, and instruction.“ In *The New Handbook of Research on Music Teaching and Learning*, herausgegeben von Richard Colwell und Carol Richardson, S. 626-647. Oxford: Oxford University Press, 2002.
- Morton, Charlene. „Boom Diddy Boom Boom: Cultural Multiculturalism and Music Education.“ *Philosophy of Music Education Review* 9, Nr. 1 (2001), S. 32-41.
- Pembroke, R. G. und Robinson, C. R. „The effect of mode of instruction and instrument authenticity on children’s attitudes, information, recall, and performance skill for music from Ghana.“ *Bulletin of the Council for Research in Music Education* 133 (1997), S. 115-120.
- Shehan, Patricia K. „The effect of instruction method on preference, achievement, and attentiveness for Indonesian gamelan music.“ *Psychology of Music* 12, Nr. 1 (1984), S. 34-42.
- _____. „Transfer of preference from taught to untaught pieces of non-western music genres.“ *Journal of Research in Music Education* 33, Nr. 3 (1985), S. 149-158.
- _____. „Stretching the potential of music: Can it help reduce prejudices?“ *Update: Applications of Research in Music Education* 5, Nr. 2 (1987), S. 17-20.
- Sousa, Maria do Rosario, Felix Neto und Etienne Mullet. „Can music change ethnic attitudes among children?“ *Psychology of Music* 33, Nr. 3 (2005), S. 304-316.

Volk, Terese. *Music, education, and multiculturalism: Foundations and principles*. New York: Oxford University Press, 1998.

BERND CLAUSEN

Was bedeutet Komparative Musikpädagogik? Eine Studie zum japanischen Musikunterricht in traditioneller Musik

Einleitung

In dem 1928 erschienenen Band „Musikpädagogische Gegenwartsfragen“, der die Vorträge der VI. Reichsschulmusikwoche enthält, findet sich gegen Ende ein kurzer Beitrag von Paul Mies mit dem Titel „Die Schallplatte im Musikunterricht“. In ihm fasst Mies eine Reihe von eigenen Aufsätzen zusammen und exemplifiziert die Bedeutung des Mediums Schallplatte, das seit 1925 einen ungeheuerlichen Aufschwung erlebte, für die Schule. Damit ist für die Musikpädagogik das vielleicht früheste Beispiel einer mediengestützten Hörerziehung lokalisiert – und dies mit einer kleinen Besonderheit. Unter den insgesamt sechs Beispielen, nach Brahms, Palestrina, Lotti, Bizet und Mozart, findet sich folgende Angabe: *Eine chinesische Musikplatte mit begleiteter Vokalmusik*. Dies nimmt man mit Erstaunen wahr, denn für die Frühzeit der Musikpädagogik erwartet man die Einbindung „fremder“ Musik in den Unterricht kaum. Bei genauer Betrachtung fällt allerdings auf, dass Mies inhaltlich an die spätestens seit dem 18. Jahrhundert gängige Argumentation anschließt, die in der chinesischen Musik das antike Frühstadium der abendländischen Musik erkennen will:¹

6. Eine chinesische Musikplatte mit begleiteter Vokalmusik. Die Platte war im Unterricht einer O II bei Gelegenheit der Besprechung der griechischen Musik herangezogen worden. Es sollten an einem originalen Beispiel einige Begriffe angedeutet und studiert werden, die auch für die griechische Musik von Bedeutung waren, so die Heterophonie, die Wichtigkeit feststehender Wendungen, die Möglichkeit von Leitern mit weniger als acht Stufen. Abhören der Platte mit Hilfe des Klaviers gab als gebrauchtes Tonmaterial et-

¹ Vgl. Clausen 2003.

wa die Leiter: f, as, b, des, es, f, also eine halbtöne Pentatonik. Die Antwort eines Schülers, daß das Stück nur „wenige Töne“ enthielt, hatte im Unterricht als Ausgangspunkt dieser Feststellung gedient.

Der Grund also, warum sich unter den angeführten sechs Stücken ein Tonbeispiel chinesischer Musik befindet, ist, dass Mies damit Heterophonie, den Gebrauch melodischer Pattern sowie ein anderes Tonsystem demonstrieren will, um Parameter aufzuzeigen, die für das Verständnis der abendländischen Musik von Bedeutung sind. Die *chinesische Musikplatte mit begleiteter Vokalmusik* dient also in erster Linie zur Verdeutlichung der eigenen Musikkultur. Fragen nach der Qualität und dem eigenen ästhetischen Wert der chinesischen Musik bleiben ausgeklammert.

Paul Mies' Artikel regt nicht nur an, über Wurzeln und Weisen methodischer und didaktischer Theoriebildung zu einem *interkulturellen* oder *interkulturell orientierten* oder *transkulturellen* Musikunterricht nachzudenken, sondern rückt durch das Moment des Vergleiches eine kritische Dimension in den Mittelpunkt musikpädagogischer Überlegungen. Denn Mies bedient sich des Vergleichs, um anhand bestimmter musikalischer Aspekte die allgemeinen und speziellen Erscheinungsformen abendländischer musikalischer Phänomene zu erklären. (Bei genauer Betrachtung ist das Heranziehen chinesischer Musik, von der man ausgeht, sie spiegle ein Stadium der griechischen Musik wider, natürlich kein wirklicher Vergleich.)

Eine komparative Musikpädagogik bewegt sich in einem ähnlichen Spannungsfeld. Damit steht sie, wie die interkulturelle Musikpädagogik auch, vor dem zentralen Problem der Subjektorientierung, dem Clifford Geertz in der ethnologischen Feldforschung der 70er Jahre mit dem Gedanken der *dichten Beschreibung* entgegentrat.² Ernstzunehmende Aussagen über die Voraussetzungen und Bedingungen von Musikunterricht in anderen Ländern sind daher nur unter Berücksichtigung ethnologischer Arbeitsweisen zu treffen.³ Diese Argumentation wird am Ende dieser Ausführungen noch näher ausgeführt.

² Dass die Begriffswahl „Vergleichende Musikpädagogik“ durchaus problematisch ist, darauf verweist Walter Gieseler (1969) im Vorwort seiner bis heute lesenswerten Studie hin und schlägt daher die Verwendung von „Komparative Musikpädagogik“ vor, der sich hier angeschlossen wird.

³ Ein gutes Lehrstück, wie *Berichte aus dem Ausland* zu Missverständnissen, mithin verhängnisvollen Schiefungen führen können, ist die Japan-Kontroverse in MuBi

Berichte über japanischen Musikunterricht finden sich in der deutschen musikpädagogischen Literatur nur vereinzelt, allerdings ohne einen wissenschaftlichen Anspruch.⁴ Es werden zumeist Einzelereignisse wie etwa Suzuki oder Yamaha hervorgehoben; die japanischen Diskurse insgesamt bleiben aber, wie viele außereuropäische Fachdiskussionen, auf Foren wie ISME beschränkt.⁵ Dagegen widmet sich die U.S.-amerikanische Literatur weit intensiver sowohl der japanischen Musik als auch dem japanischen Musikunterricht. Zwar lässt sich dieses Interesse historisch erklären, darf aber nicht darüber hinwegtäuschen, dass in Deutschland die Beiträge der komparativen musikpädagogischen Forschung generell gering ausfallen, weil – und das ist zugegebenermaßen eine bisher unbewiesene These – zumeist die Notwendigkeit einer Beschreibung und eines Vergleichs nicht einsichtig sind, mithin vor allem daraus ein Nutzen für die deutsche Musikpädagogik gefordert wird.⁶ Ein Überblick über die Literaturlage legitimiert sogar zu der Feststellung, dass Forschung in komparativer Musikpädagogik in Deutschland so gut wie gar nicht präsent ist. Auf diesen Mangel machte schon Abel-Struth (1985) aufmerksam und sah die Ursache vor allem in einem fehlenden methodischen Instrumentarium, das die wissenschaftlich fundierte Untersuchung von einem *Bericht aus dem Ausland* unterscheidet. Böhle/Schormann/Bruhn (1998) wiesen zuletzt umfassend auf den defizitären Forschungsstand hin, während Helms (1994) Ansätze formulierte, die bis heute kaum berücksichtigt wurden.

Die im Folgenden vorzustellende Studie untersucht einen Teilaspekt des japanischen Musikunterrichts und versteht sich als Beitrag zur Komparativen Musikpädagogik. Nach einem kurzen Überblick über die Geschichte der Musikerziehung in Japan folgen die Skizzierung des Forschungsdesigns sowie ei-

1983/84, bei der sich nicht nur einige Autoren der Selbstbezogenheit ihrer Aussagen trotz berechtigter Kritik nicht bewusst sind, sondern auch der deutlich erkennbare Bruch zwischen den Ausführungen der japanischen und der deutschen Autoren nicht wahrgenommen worden zu sein scheint.

⁴ Die folgenden Ausführungen stellen die sehr komprimierte Form einer umfangreicheren Untersuchung zum japanischen Musikunterricht in traditioneller japanischer Musik dar, die als Habilitationsschrift eingereicht wurde.

⁵ Lützen 1982; Weiss 1982; Mahlert 1988; Mönig 2005.

⁶ Für eine Darstellung des deutschen Diskurses zur Komparativen Musikpädagogik sei auf die vollständige Studie verwiesen.

niger vorläufiger Ergebnisse der Untersuchung. Zum Schluss wird eine Positionsbestimmung für Komparative Musikpädagogik vorgeschlagen. Es muss darauf hingewiesen werden, dass die hier ausgewählten Beispiele die Gesamtstudie nur ausschnitthaft wiedergeben können.

1 Kurze historische Skizze des Musikunterrichts in Japan

Am Anfang dieser Untersuchung stand die Beobachtung, dass in Japan die traditionelle Musik in der Gesellschaft zwar einen zuweisbaren Platz einnimmt, in der Schule aber kaum eine Rolle spielt. Die Ursachen dafür liegen in den Entwicklungen beim Aufbau des neuen Erziehungssystems in der Meiji-Zeit (1868-1912). Es stellte sich nämlich für die neue Regierung die Frage, welche Musik im Singeunterricht, der als Teil der Moralerziehung (*dōtoku kyōiku*) stattfand, brauchbar sei. Eine wichtige Rolle spielte dabei u.a. Isawa Shūji (1851-1917), der in die Vereinigten Staaten reiste, um dort zu studieren und einen Blick auf die Musikerziehung zu werfen.⁷ Nach seiner Rückkehr nach Japan und auf seine Anregung hin wurde 1879 im Erziehungsministerium eine Abteilung gegründet, die sich mit der Erforschung der abendländischen Musik und der westlichen Musikerziehung beschäftigte (*ongaku torishirabe gakari*). 1880 stieß der U.S. Amerikaner Luther Withing Mason (1818-1896), den Isawa in Boston kennen gelernt hatte, dazu. Als dieser auschied, folgte ihm im Jahr 1883 der Deutsche Franz Eckert (1852-1916) nach, der bis dahin das japanische Marineorchester geleitet hatte.

Ein zentrales Problem, vor dem Isawa stand, bestand in der Bewertung der japanischen Musik als für die neue japanische Erziehung brauchbar oder nicht brauchbar. Eppstein gelangt in seiner Untersuchung zu folgender Einschätzung:

The dilemma in which Isawa finds himself with regard to the kind of music – Japanese or Western – to be introduced into Japanese schools is reflected in various, conflicting, statements and attitudes. From his initial enthusiastic admiration for Western music [...] a straight line seems to run to the vehement rejection of traditional Japanese music in some of his writings five years later, in 1883. Although he takes great pains to establish a distinction between Japanese classical and popular music, referring, respec-

⁷ Berger 1987; Eppstein 1994.

tively, to Gagaku 雅楽, the imperial Court Music, and Zokukyoku 俗曲, the 17th century of shamisen and koto music, on the whole he expresses, in varying degrees, a negative attitude towards both.⁸

Ein Briefausschnitt Isawas, den Eppstein in seiner Studie wiedergibt, macht überraschenderweise eine Argumentationsstrategie sichtbar, die eine eher westeuropäische Zeit- und Geschichtsvorstellung vermuten lässt. Denn nichts anderes bildet sich im folgenden Abschnitt ab, als die Idee von „Blüte und Zerfall“:

From this time [9. Jh.] the spirit of enterprise in Japan began to slumber, and this resulted in the retrogression of liberal arts during the latter part of the middle ages. Thus, not only was the progress of Classical Music interrupted, but the very existence of the art was in jeopardy. In Japan, Classical Music, which is more than two thousand years old, remains much as it was at the time of its introduction: in fact, it has rather retrograded than otherwise, and is looked upon as unfit for further cultivation and as valuable only as a relict of antiquity.⁹

Isawa stand also den zahlreichen Erscheinungsformen japanischer Musik kritisch gegenüber. Zum einen umgab z.B. die *shamisen* den Nimbus des moralisch Bedenklichen, da sie u.a. auch von Tanzmädchen und Prostituierten gespielt wurde, zum anderen beobachtete Isawa eine Stagnation der japanischen Musik.

Inwieweit das Gesamturteil gewissermaßen die Spiegelung der europäischen Einstellung gegenüber japanischer Musik ist oder eine Aussage ist, die aufgrund selbst gemachter musikalischer Erfahrungen getroffen wird, bleibt unklar. Unzweifelhaft ist, dass mit der Rolle Isawas, aber auch Eckerts, die japanische Musik im Erziehungssystem zugunsten einer verstärkten Hinwendung zu europäischer Musik in den Hintergrund tritt.¹⁰

⁸ Eppstein 1994, 68.

⁹ Zitiert nach Eppstein 1994, 69.

¹⁰ Dabei muss berücksichtigt werden, dass auch die Gründung der Musikhochschule Tôkyô und die Akquirierung von deutschen Musikern auf der einen Seite und – das zeigen z.B. die bisher noch kaum untersuchten Matrikel der UDK Berlin – die zahlreichen Japaner, die, vor allem durch das Wirken F. Eckerts in

Ein wesentliches Resultat dieser Unternehmungen sind die so genannten *monbusho shōka* (Lieder des Erziehungsministeriums), die eine Synthese von westeuropäischer und japanischer Tonsprache versuchen und zuvorderst für die Grundschule angefertigt wurden.¹¹ Das Erscheinen der ersten Sammlungen (1881f, 1892) wurde im Übrigen von dem deutschen Japanologen Rudolf Lange (1850-1917) im fernen Berlin wahrgenommen. Allerdings bemerkt dieser in seinem Aufsatz „Lieder aus der japanischen Volksschule“, in dem er ausschließlich den ersten Band der vierbändigen Reihe von Isawa bespricht: *Ich brauche wohl kaum zu erwähnen, dass die japanischen Melodien einförmig sind und unserem Geschmack wenig zusagen.*¹² Es werden daher kaum Notenbeispiele abgedruckt, eine Analyse der Musik geschieht auch nicht. Lange zeigt jedoch anhand der Texte einzelner *shōka* deutlich die enge Beziehung zur Moralerziehung, u.a. in Bezug auf den kaiserlichen Erlass von 1890.

Für den weiteren Verlauf der Musikerziehung in Japan bemerkt Oku (1995) zusammenfassend:

*When music was introduced as a subject in primary school education in 1872, it was named SHOKA meaning singing. Singing was literally the main content of music education. In 1939, SHOKA was renamed ONGAKU, meaning music. After the Second World War, activities such as playing instruments, listening and compositions were introduced into the curriculum of music classes, but singing continues to be the main focus of the activities.*¹³

Nach dem Ende des 2. Weltkrieges leitete der Oberbefehlshaber der U.S.-Truppen eine Neuordnung des Erziehungssystems an. Ein ganz wesentlicher Schritt war dabei die Ablegung seiner Göttlichkeit, die der Showa-*tennō* im Januar 1946 verkünden musste.¹⁴ Damit war die in den Augen der Besat-

Japan, nach Europa gingen und studierten, in die gleiche Zeit fallen und den großen Einfluss der europäischen Kunstmusik erklärt.

¹¹ Siehe dazu Berger 1991.

¹² Lange 1900, 93.

¹³ Oku 1995, 13.

¹⁴ Showa-Zeit (1926-1989).

zungsmacht so verhängnisvolle Verknüpfung von *shintô* und Politik auflöst.¹⁵

Bei der im Rahmen dieser Untersuchung durchgeführten Analyse von Lehrwerken für Musik (1952-1968) fiel überraschenderweise auf, dass zahlreiche Melodien aus U.S. amerikanischen Kirchenliedern oder Liedern aus dem Sezessionskrieg im Repertoire zu finden sind.¹⁶ Eine Erklärung dafür ist bei Shibata (2004) zu finden:

Paradoxically, the secularization of Japan during the Occupation went hand in hand with American attempts to Christianize the Japanese. MacArthur requested American churches to send a large number of bibles to Japan to be distributed to ,every hamlet in the country'. In May 1947, MacArthur referred to the formation of a cabinet by Katayama Tetsu, the first Christian Prime Minister in Japan, as ,human progress'. [...] To the surprise of the Americans themselves, three of six Ministers of Education during the occupation were Christians, namely Maeda Tamon, Tanaka Kotaro and Katayama [...] In fact, Tanaka's catholic beliefs played a significant role in defining the philosophical framework of the aims of education established in the FLE [d.i. Fundamental Law of Education. BC].¹⁷

Ohne diese Demokratisierungsbemühungen der Vereinigten Staaten seit Kriegsende ist das japanische Erziehungssystem und mit ihm auch die japanische Musikpädagogik kaum zu verstehen. In dieser Zeit nationale Identität über traditionelle Musik herzustellen hatte angesichts der zurückliegenden Ereignisse keinerlei Bedeutung. Vielmehr stand der Aufbau eines demokrati-

¹⁵ Seit der Meiji-Zeit war *shintô* Staatsreligion in Japan und wurde durch die Verfassung von 1947 abgeschafft. Der dortige Artikel 20 sichert allen Japanern Religionsfreiheit zu und untersagt gleichzeitig, dass religiöse Organisationen Privilegien oder staatliche Aufmerksamkeit zuteil wird. Dies ist jedoch seit dem Besuch des *yasukuni*-Schreins durch Premierminister Nakasone im Jahre 1985 bis heute Gegenstand zahlreicher internationaler und nationaler Kritik, da auch nachfolgende Premierminister diesen problematischen Gang unternahmen. Siehe dazu auch Shibata 2004.

¹⁶ Die Lehrbuchanalyse ist Teil der Gesamtstudie und wird hier nicht weiter ausgeführt.

¹⁷ Shibata 2004, 434/435.

schen Staates, offensichtlich unter Zuhilfenahme christlichen Gedankenguts, im Vordergrund. Dass für die U.S.A. dieses Ansinnen angesichts der sich abzeichnenden Entwicklungen in China, Korea und Vietnam offensichtlich auch an strategischer Bedeutung gewann, ist nicht nur aus der historischen Rückschau augenscheinlich.

1956 erreicht die Kodály-Methode, ein Japan später das Orff-Schulwerk Japan. In den Lehrbüchern spiegeln sich diese Elementarlehren zum Teil bis heute wider.

Die seit 1957 in einem Abstand von ca. 10 Jahren für alle Schulstufen erscheinenden Rahmenrichtlinien unterscheiden zwei Lernfelder; in der sechsjährigen Grundschule werden sie ergänzt durch einen festgelegten Liederkanon, zu dem ebenfalls die Nationalhymne „kimi ga yo“ gehört.¹⁸ Das Lernfeld *hyôgen* (wörtl.: *Darstellung*) umfasst im Wesentlichen alle Bereiche der musikalischen Praxis, eingeschlossen das Erfinden von Musik. Demgegenüber sind die Inhalte für das Lernfeld *kanshō* (wörtl.: *Wertschätzung*) ausschließlich über Hörmaterialien definiert.¹⁹

Zahlreiche Entwicklungen in der Kulturpolitik Japans seit den späten 90er Jahren weisen darauf hin, dass zunehmend „das Japanische“ in den Vordergrund der Erziehung zu rücken scheint. Gleichwohl sehen viele japanische, aber auch ausländische Pädagogen diese gegenwärtigen Entwicklungen im Erziehungssystem als ein Erstarren des Nationalismus', für den nicht zuletzt die politische Führung der seit 50 Jahren fast ununterbrochen regierenden LDP verantwortlich gemacht wird.²⁰ So war neben der deutschen auch in der englischen Presse eine kritische Haltung gegenüber dem Ende 2006 verabschiedeten neuen Erziehungsgesetz festzustellen. Es löst das noch unter der U.S.-amerikanischen Besetzung formulierte Gesetz mit einigen Neuerungen ab, wie z.B. den Hinweis auf moralische Gesinnung und Vaterlandsliebe.

¹⁸ Das umstrittene Lied ist erst seit 1999 offiziell die Nationalhymne Japans. Die Kritik an „kimi ga yo“ ist vielschichtig; u.a. wird darauf hingewiesen, dass die Worte das Kaiserhaus verherrlichen, dem aber seit 1947 nur noch repräsentative Funktionen zugesprochen sind.

¹⁹ Hier liegt der Hinweis auf das in den anglo-amerikanischen Lehrplänen vorkommende Lernfeld *appreciation* nahe.

²⁰ Vgl. Onishi Norimitsu im „Herald Tribune“ vom 15.12.2006 oder Florian Coulmas Artikel „Hoch die Fahnen“ in der ZEIT vom 14.9.2006, der eine Woche vor der Wahl des neuen Premierministers erschien.

Die ministeriellen und behördlichen Aktivitäten heben, wie z.B. das Kulturgesetz (*bunka geijitsu shinkô kihon hô*) aus dem Jahr 2001, konzertierend die Förderung vor allem regionaler Kultur als Aufgabe des Staates hervor, beauftragen aber die Präfekturen mit der Umsetzung dieses Anliegens. Das genannte Gesetz z.B. fordert nicht nur Diversifität und Autonomie kulturell-künstlerischer Aktivitäten (*bunka geijutsu katsudô*), sondern billigt jedem Japaner einen Anspruch darauf zu. Dabei ist die damit einhergehende (Re-)Konstruktion japanischer Identität, nach Einschätzung von Ishii, ausgerichtet auf Internationalität.

Emphasis on Japanese contribution to the world community also changed. Though Japanese identity is stressed, it is not so much for asserting Japaneseness in the international arena, but as a basis for individuals' personal development and understanding of people other than themselves.²¹

Dies lässt sich in den Musikschulbüchern, vor allem den in diesem Jahr (2007) erschienenen beobachten, in denen traditionelle japanische Musik zusammen mit World-Music, vor allem mit verschiedenen Musikformen Asiens in einem Kapitel zusammengefügt sind. Darüber hinaus argumentieren viele Autoren in den musikpädagogischen Periodika in ganz ähnlicher Weise, wie z.B. Sawada Atsuko (2001). Sie betont, dass zum einen die Schüler die Strukturen und Bedeutungen der japanischen Musikformen verstehen sollten, um diese auch in die nächste Generation weiter zu vermitteln. Zum anderen sollten sie aber auch lernen, traditionelle japanische Musik als musikalische Darstellung ihrer eigenen Identität zu empfinden. In der japanischen Musik gäbe es, so Sawada, Merkmale, die in der westlichen Musik nicht zu finden seien und *die eng mit typischen Gefühlen und Gedanken für Töne und Musik zusammenhängen*. Zwar fühlten die Schüler dieses „Japanische“ in der Musik, es sei ihnen aber unbewusst und müsse im Unterricht geweckt und für die weitere musikalische Arbeit benutzt werden. Dass die Schüler die traditionelle japanische Musik als einen Musikstil unter vielen, auf der Welt unterschiedlichen verstehen, führe dann letztendlich zum Verständnis für andere Musiken.

An dieser Stelle kann das von Sawada und anderen Autoren stets betonte „Japanische“ in der Musik nicht weiter ausgeführt werden. Deutlich wird indes, dass die Kenntnis traditioneller japanischer Musik als ein Merkmal japanischer Identität für die Auseinandersetzung mit anderen Musiken als Voraus-

²¹ Shibata 2004, 435.

setzung verstanden wird. Nichtsdestotrotz bestimmen nach wie vor westlich orientierte musikalische Inhalte den Musikunterricht.

Seitens der japanischen Kulturpolitik wird auf diese Internationalisierung, genauer gesagt der *development education* seit einiger Zeit hingewiesen, wie Ishii beobachtet:

*It treated education for international understanding as one of the three strategies for adjusting to internationalization. In its explanation of education for international understanding, the report adopts cultural relativism and emphasizes the importance of understanding and coexisting with diverse values, without discrimination. The need for better understanding of Asia and Oceania because of Japan's geographic location is also emphasized.*²²

Die Betonung der Musik Asiens in den neuen Musikbüchern kann als Veranschaulichung dieses Momentes herangezogen werden.

2.1 Studiendesign

Anlass für die vorliegende Untersuchung ist einerseits ein in der japanischen Gesellschaft spürbare und seitens der Politik geförderte Haltung, traditioneller japanischer Kultur (*dentô bunka*) wieder mehr Bedeutung beizumessen. Andererseits die 2002 in Kraft getretenen neuen Rahmenrichtlinien, in denen der „Gebrauch“ japanischer Musikinstrumente in den Klassenstufen 7.-9. nun obligatorisch und nicht mehr fakultativ ist. Aus Sicht der Musikpädagogik ist die Forderung nach *dentô bunka* insofern interessant, als damit der traditionellen japanischen Musik, die seit der Meiji-Zeit (1868-1912) in der Schule ein Schattendasein spielt, wieder Bedeutung zukommen könnte. Das forderte in den 60er Jahren schon der Musikpädagoge Koizumi Fumio (1927-1983), doch verhallte der Aufruf zu seinen Lebzeiten fast ungehört.

Um diese Frage nach den Hintergründen und den Realisierungsprozessen von mehr traditioneller japanischer Musik im Unterricht genauer beantworten zu können, ist eine mehrperspektivische Herangehensweise erforderlich.²³ Da-

²² Ishii 2003, 93.

²³ Zu grundsätzlichen Überlegungen siehe Kapitel 3.

her ergibt sich eine Kombination aus qualitativen mit quantitativen Methoden, wobei jeweils zu berücksichtigen ist, dass ethnologische Gesichtspunkte in dieser Studie grundsätzlich eine Rolle spielen: Der Forscher selbst ist in dieser Gesellschaft nicht groß geworden, sondern hat dort für längere Zeit gelebt. Diese Tatsache erleichtert und erschwert den Blick auf das Thema gleichermaßen. Eigene Kontakte, die Kommunikationsfähigkeit sowie eine relative Vertrautheit mit gesellschaftlichen Riten und Regeln versenken die Denkprozesse und Handlungen in einen breiten Verständnisrahmen, den ein singulärer Besuch kaum herstellen kann. Dieser Rahmen stellt sich aber dann als hinderlich heraus, wenn Sachverhalte an das deutsche Fachpublikum vermittelt werden sollen, da nicht nur bestimmte gesellschaftliche Umstände (Erziehungssystem, politische und historische Strukturen etc.) eigentlich einer ausführlichen Erläuterung bedürften. Auch die persönliche Einstellung des Forschers zu seinem Gegenstand kann von Zeit zu Zeit hinderlich sein. Jene subjektiven Momente sind es dann auch, die es durch eine überzeugende Triangulierung von drei Einzelstudien in gewisser Weise zu reduzieren gilt.

Im Folgenden werden diese in ihrer Methode und in den vorläufigen Resultaten verkürzt dargestellt.

2.2 Diskurse

Die erste von drei Teilstudien ist textanalytisch ausgerichtet und übersetzt nicht nur die Rahmenrichtlinien (Grund- und Mittelschule) für Musik, sondern beschäftigt sich mit den musikpädagogischen Publikationen der letzten fünf Jahre, die auf die Rahmenrichtlinien direkt oder indirekt Bezug nehmen. Um einen Rahmen für die Darstellung der Diskurse zu Verfügung zu haben, steht am Anfang eine Beschreibung der kulturpolitischen Bemühungen unter Berücksichtigung der Erkenntnisse japanologischer Forschung, in dessen Zentrum vor allem die Frage nach einem zunehmenden Nationalismus in der japanischen Kultur- und Erziehungspolitik steht.

Die Rahmenrichtlinien von 1998 (2002) für die Mittelschule (7.-9. Jahrgangsstufe) schreiben folgendes vor:

[...]また、和楽器については、3 学年間を通じて 1 種類以上の楽器を用いること。

[...] Beim Unterrichten von japanischen Musikinstrumenten innerhalb der drei Schuljahre mehr als ein Instrument verwenden.

So innovativ diese jetzt obligatorische und nicht, wie in den Jahrgängen davor, fakultative Einbindung von japanischen Musikinstrumenten (*wagakki*) anmuten mag, sie bleibt in der Art und Weise ihrer Formulierung blass und in ihrer Position im Gesamtkontext der Rahmenrichtlinien randständig, da nach wie vor europäische Musiktheorie und Musikgeschichte maßgeblich sind. Darüber hinaus wird in diesem Paragraph das Wort *mochiiru* verwendet, was mit *gebrauchen* übersetzt werden kann und damit kaum etwas über die Quantität ausgesagt; im schlimmsten Fall sogar bedeutet, dass die Schüler nach einem Konzert mit japanischer Musik die Instrumente berühren können.²⁴ Zwar gibt es in der japanischen Sprache kein dem Deutschen vergleichbares, auf alle Instrumentenformen in gleicher Weise anwendbares Wort wie *spielen*, doch ist *mochiiru* ein zu weit gefasster Begriff, der zu einiger Kritik Anlass gibt, wie die Gespräche mit den japanischen Kolleginnen und Kollegen dokumentieren.

In Hinsicht auf die Analyse ausgewählter Fachartikel lassen sich bestimmte Tendenzen beobachten:

- verstärkter Einbezug lokaler Musiktraditionen (*kagura*, *danjiri*);
- die Organisation von Musiziergruppen (nachmittägliche Arbeitsgemeinschaften), in denen vor allem *koto* sehr prominent ist;
- generelle Empfehlungen, wie man an Ressourcen kommt (Leihinstrumente, Gastlehrer etc.).

Insgesamt weisen diese Punkte auf einen hohen Einsatz außerschulischer Gruppen oder Individuen hin, der eine Wirkmacht in beide Richtungen zu entfalten scheint. Die – zumeist älteren – Musikerinnen und Musiker kommen in die Schule, andererseits erhalten die lokalen Musiken durch den Kontakt mit den Schülern Impulse in Hinsicht auf die Vermittlung von Musik.²⁵

2.3 Qualitative Studie: Unterricht und Schule

Die über einen Zeitraum von vier Wochen durchgeführte Feldforschung dokumentiert zum einen den Umgang mit diesem Thema anhand einer Analyse

²⁴ Dieses Beispiel wird in der Literatur häufig als negatives Szenario einer Umsetzung dieser Rahmenrichtlinie verwendet.

²⁵ Zum Einsatz so genannter *gaibu jinzai* (wörtl.: *außer(schulische) Humanressourcen*) gibt eine 2002 angefertigte Studie des Erziehungsministeriums Auskunft.

von Videomitschnitten aus dem Herbst 2005, zum anderen durch die Wiedergabe von Gesprächen mit Lehrerinnen und Lehrern sowie zwei Hochschullehrern. Dafür wurde auf der Basis der Resultate aus den anderen Studien ein vierteiliges Kategoriensystem geschaffen, mit dem die Videoausschnitte dargestellt werden. Insgesamt wurden 10 Unterrichte anhand der folgenden vier, emisch gewonnenen Kategorien analysiert:

- *aisatsu* (Anfang und Beginn des Unterrichts; Vorstellung/Begrüßung)
- **Raum** (das pädagogische Arrangement; die Anordnung der Instrumente, der Schüler)
- *minarai* (wörtl.: *Lernen durch Sehen*)
- **Material** (Kopien, Tafelbild, verwendete Musik)

Mit den hier gewählten Kategorien ließen sich etwa in Hinsicht auf die Unterrichtsmethode im Instrumentalunterricht (*koto*, *shinobue*, *wadaiko*) im Wesentlichen zwei Strategien beobachten. Modifikation oder völlige Loslösung aus vorgegebenen Formen.

Die klassische Form des Einzelunterrichts in der *koto* wurde im folgenden Beispiel zwar auf verschiedenen Ebenen aufgegriffen, allerdings für diese Klasse (31 Schüler) dahingehend modifiziert, dass zwar die Ausrichtung aller Instrumente in Richtung des Lehrers (*shōmen*) vorhanden war und auch die Begrüßungsformen der klassischen Form entlehnt waren, die Spielweise seitens des Lehrers aber in besonderer Weise modifiziert wurde.



Abbildung 1

Abbildung 1 zeigt einen Musiklehrer beim *koto*-Unterricht in einer 5. Klasse. Da die Sicht auf die rechte Spielseite (*ryukaku*) der *koto* bei ebenerdiger Lagerung des Instrumentes für die hinteren Reihen nicht mehr möglich wäre, stellt der Lehrer das rechte Bein auf einen Stuhl und kippt das Instrument leicht nach vorne. Das „Lernen durch Zuschauen“ ist nun zwar möglich, allerdings auf Kosten der korrekten Körperhaltung, die wiederum entscheidend für die Stabilität der rechten Spielhand ist.

In dieser und ähnlicher Weise lassen sich mit Hilfe der Kategorien Strategien und pädagogische Arrangements aufdecken, die unterschiedliche Umgangsweisen für den Musikunterricht in traditioneller Musik aufzeigen.

Ergänzt wird diese Teilstudie durch die mit den Lehrern und zwei Hochschullehrern geführten Gespräche. Sie geben Hintergrundinformationen zu methodischen Details und zum Unterricht und zeigen darüber hinaus eine breite Spanne von Ansichten. Gänzlich unterschiedlich scheint etwa die Verwendung von musikbezogenen Termini zu sein, die das Phänomen von Tradition begrifflich zu fassen versuchen. So ergibt sich z.B. beim Unterrichten der *koto* die Frage, nach welcher Schule das Instrument unterwiesen werden sollte. Die *yamada*-Gilde sieht eine frontale Sitzhaltung zum Instrument sowie runde Fingerplektren (*tsume*), die *ikuta*-Gilde eine leicht nach links abgeschrägte Sitzhaltung mit eckigen *tsume* vor. Im Gespräch mit dem oben zitierten Musiklehrer wies dieser entschieden darauf hin, dass für ihn weder *yamada-ryû* noch *ikuta-ryû* eine Rolle spielt, sondern er vielmehr – in Anlehnung an die Rahmenrichtlinien – seine Unterrichtsweise als „*kyôkiku ryû*“ (Erziehungsschule) verstanden wissen will, bei der eine Mischung der sonst, auch im musikalischen Repertoire, streng unterschiedenen Schulen, möglich wird. Dies kann als Bruch mit der Tradition oder als „Pädagogisierung“ von Tradition bezeichnet werden; die Interpretation dieser Prozesse muss in jedem Fall in einem größeren Rahmen vollzogen werden.

2.4 Quantitative Studie: Umgang mit Musik

Die musikalischen Interessen japanischer Jugendlicher sind bereits Gegenstand unterschiedlich akzentuierter japanischer Studien gewesen. Dennoch gibt keine dieser Untersuchungen (außer NHK 1980) dezidiert Auskunft über das Verhältnis zu traditioneller japanischer Musik. Da im Pop-Bereich einige Mischformen zu beobachten sind, vor allem die ostjapanische *tsugaru shami-*

*sen*²⁶ mit ihrer schnellen Spielweise (vertreten z.B. durch die „Yoshida-Kyodai“) sehr populär ist, ließ sich die Hypothese aufstellen, dass hinsichtlich dieser Musik eine grundsätzliche Offenheit besteht, was – das sei hier schon vorweg genommen – die Studie jedoch nicht bestätigt. Während seitens der Schüler die Zurückhaltung gegenüber der Kunstmusik der Edo-Zeit (1603-1868) rasch erkennbar ist, verhält es sich mit Regionalmusiken weitaus differenzierter. Diese quantitativ ausgerichtete Teilstudie versucht die musikalischen Interessen und Präferenzen japanischer Jugendlicher an der Schnittstelle des Schulwechsels mit dem Augenmerk auf die Bedeutung japanisch traditioneller Musikformen bzw. deren Mischformen abzubilden. Das in der Feldforschung bzw. im Laufe der Lektüre der Sekundärliteratur gewonnene Kontextwissen und nicht zuletzt ein existierendes Verteilungsnetz seitens der japanischen Kolleginnen und Kollegen, das eine hohe Rücklaufquote der Fragebögen in Aussicht stellte, sprach für ein ein non-probability sample (nicht zufällige, bewusste Auswahl).

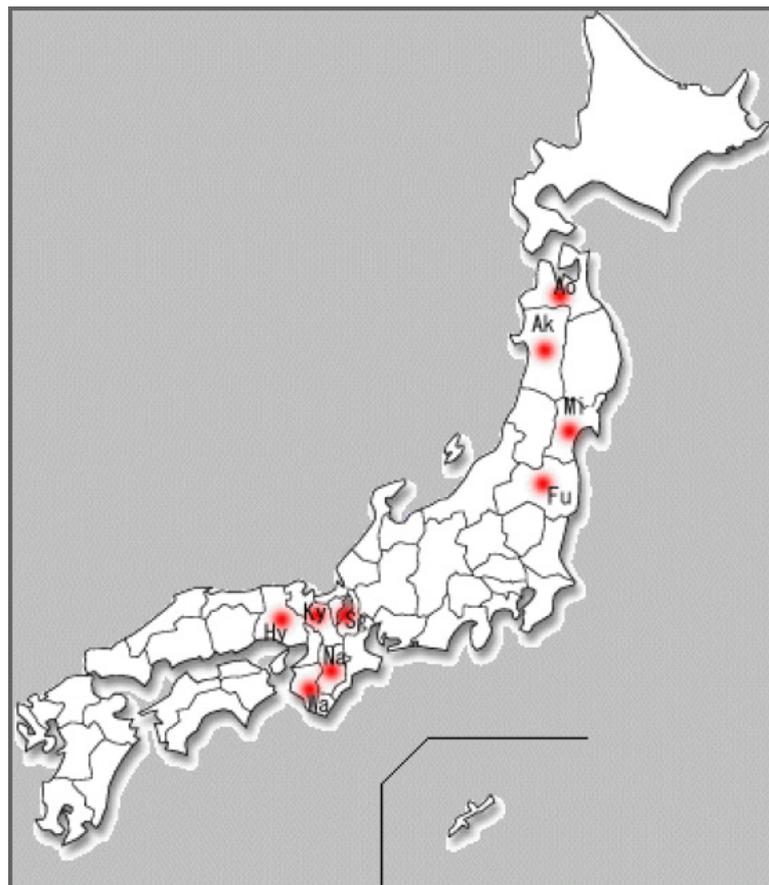


Abbildung 2: regionale Verteilung

²⁶ Oder *tsugaru jamisen*. Beide Sprechweisen werden benutzt.

Aus der Grundgesamtheit der Fünft- bis Neunklässler in Japan wurde der Schwerpunkt auf die zwei großen Regionen der Insel Honshu gelegt. Dabei ist mit einer ungefähren Verteilung von 50% ländlich (Ost-Japan) und 50% städtisch (West-Japan) zu rechnen. Der Fragebogen wurde in den Monaten Februar 2006 bis März 2006 an ausgewählte Schulen versendet. Es kamen mehr als 2000 Fragebögen zurück, die in Zusammenarbeit mit dem StatBeCe der Universität Bielefeld ausgewertet wurden. Bei der Interpretation der Daten wurde deutlich, dass einerseits beim Schulwechsel die Beschäftigung mit japanischer traditioneller Musik leicht anstieg, ansonsten aber klare Präferenzen bei japanischer Rock/Pop Musik lagen, ausländischer Rock/Pop aber so gut wie keine Rolle spielte. Die aus meiner Sicht auf den ersten Blick etwas enttäuschenden Resultate wurden von meiner japanischen Kollegin, Frau Oku, ganz anders gedeutet, so dass diese im November 2006 während eines Arbeitstreffens in Ōsaka erneut diskutiert wurden. Ein weiteres Mal stellte sich die ethnologische Perspektive als bestimmend für dieses Forschungsvorhaben heraus.

Deutlich erkennbar ist aber, dass der schulische Unterricht, vor allem auf der japanischen Trommel (*wadaiko*), zu einer signifikant höheren Akzeptanz traditioneller Musikformen führte. Die Ergebnisse sind aber, nach vorsichtiger Einschätzung nicht nachhaltig, da im zweiten Jahr der Mittelschule die Vorbereitungen auf die Prüfungen zur Oberschule (10.-12. Jahrgangsstufe) offensichtlich einen erheblichen Einfluss ausüben.

2.5 Zusammenfassung

In diesem Rahmen kann nicht auf alle Beobachtungen eingegangen werden, doch zeigt die hier skizzierte Studie unterschiedliche Dimensionen auf und gibt Impulse zum Nachdenken, vermeidet aber – in diesem Stadium – den direkten Vergleich. Zwei seien hier genannt:

- Der terminologische Diskurs zeigt einen perforierten Traditionsbegriff, obwohl die ministerielle Forderung Homogenität impliziert.
- Die Einbindung regionaler Musikstile und Individuen/Gruppen zeigt Züge des in der Musikpädagogik diskutierten Konzepts der *community music* (ISME 2006).

Ein hier nicht weiter ausgeführter Aspekt betrifft die Unterrichtsmethodik und die Wahl des Materials. In der Feldforschung wurden diesbezüglich unterschiedliche Strategien beobachtet. Da traditionelle japanische Musik, und da-

rauf wiesen die Gesprächspartner immer wieder hin, bis in die jüngste Zeit hinein vor allem im Lernfeld *kanshō* und im wesentlichen durch drei Reper-toirestücke repräsentiert war, deutet sich nun eine Verschiebung in das musik-praktisch ausgerichtete Lernfeld (*hyōgen*) an.

Außerdem sei noch auf das in den Rahmenrichtlinien geforderte fächer-übergreifende Lernen hingewiesen. Auch dafür ließen sich Anzeichen finden, wie z.B. zwischen dem muttersprachlichen Unterricht und Musik in der Schnittmenge des traditionellen Musiktheaters (*gidayu*, *bunraku*).

Die Erträge dieser Studie vermeiden den expliziten Vergleich mit deut-schen Verhältnissen. Dahinter steht ein Verständnis von komparativer musik-pädagogischer Forschung, das im folgenden Kapitel angedeutet werden soll.

3 Was heißt Komparative Musikpädagogik?

Der jüngst erschienene Artikel zur Komparativen Musikpädagogik in der drit-ten Auflage des „Lexikon der Musikpädagogik“ überzeugt gar nicht, steht in der Präzision seiner Aussagen hinter den vorangegangenen sogar erheblich zu-rück.²⁷ Eingeleitet wird er durch einen Hinweis auf die Vergleichende Erzie-hungswissenschaft, dem sich eine kursorische Zusammenfassung vorwiegend älterer Literatur anschließt. Zwar werden die Forschungsgegenstände benannt, allerdings wird sowohl auf das Methodenrepertoire als auch auf die spezifi-schen Besonderheiten und Aufgaben einer vergleichenden *Musikpädagogik* nicht eingegangen. Unberücksichtigt bleiben auch die jüngsten Bemühungen deutscher Musikpädagogen (etwa Helms oder Schlegel), obgleich alle wichti-gen Arbeiten im Literaturverzeichnis genannt werden. Oder tut man der Auto-rin unrecht, da die Erträge der komparativen musikpädagogischen Forschung in Deutschland in der Tat mager ausfallen, mithin kaum etwas darüber zu sa-gen ist?

Stellt man die drei Lexikonartikel aus den Jahren 1984, 1994 und 2005 ne-beneinander, so ist festzustellen, dass die Definitionsversuche über den ge-nannten Zeitraum in ihrem terminologischen Gehalt auffallend unbestimmter werden. Die Forschungsgegenstände werden zwar genauer benannt, die Ziele sowie die Methoden bleiben jedoch unklar.

²⁷ Ebd. 254f.

Nun sind dies vielleicht auf den ersten Blick Marginalien und doch spiegeln sich in den herausgenommenen oder abgeschwächten Aspekten zum einen der Zeitgeist, zum anderen wesentliche, bis heute strittige Punkte.²⁸

- Komparative Musikpädagogik muss mehr sein als ausländische Berichterstattungen.
- Komparative Musikpädagogik muss notwendigerweise das eigene Handeln verändern.
- Komparative Musikpädagogik bewahrt vor der Übernahme von „Patentrezepten“.

Für alle drei Punkte lassen sich Belege in der musikpädagogischen Forschung finden. Was fehlt, sind tatsächliche Auseinandersetzungen mit dem Musikunterricht in anderen Ländern.

Siegmund Helms (1994) formulierte in Anlehnung an die Arbeiten der US-Amerikaner Laurence Lephherd und Brian Holmes, die Aufgaben einer Komparativen Musikpädagogik im Detail folgendermaßen.²⁹

1. Beschreibung der historischen, geografischen und ökonomischen Kontexte,
2. der traditionellen, einheimischen Musik sowie der gegenwärtigen Situation des Musiklebens,
3. der Ziele der Musikpädagogik dieses Landes (nach Holmes: *child centered aims* oder *society centered aims* oder *subject orientated aims*),
4. der nationalen, regionalen oder lokalen Stellen oder Autoritäten, falls sie die Ziele der Musikpädagogik mitbestimmen,
5. der monetären Gegebenheiten des Faches,
6. der Struktur und Organisation des Bildungswesens insgesamt,
7. der Curricula und ihres Entwicklungsprocedere,
8. der Musiklehreraus- und -weiterbildung.

Er weist darauf hin, dass nicht jeder der acht Kontexte gleichermaßen berücksichtigt werden müsse, da das Erkenntnisinteresse mit unterschiedlichen Akzenten versehen sein kann, hebt aber hervor, dass in jedem Falle bei einer

²⁸ Immerhin zählt Günther Noll die Komparatistik als Teilbereich der musikpädagogischen Forschung auf. Helms/Schneider/Weber 1994, 77, Spalte 2.

²⁹ Helms 1994, 151.

komparativen Studie die verwendeten Begriffe zuvor klar definiert sein müssen. Auf das virulente Problem der Übersetzbarkeit in komparativen Studien weist neben Schlegel (2001) auch Kertz-Welzel (2006) hin.

Diese acht Aspekte bergen ein Potenzial, das einerseits bisher noch nicht ausgeschöpft wurde, andererseits noch nicht auf eine methodische Ebene gehoben wurde. Sie wohnen aber der US-Studie von Gieseler (1969) in Teilen inne und werden von Abel-Struth (1985) in Anlehnung an Cykler tet.³⁰ Auch Schlegel greift in seiner europäischen Lehrplanuntersuchung einzelne Aspekte auf. Sie alle sind Teile einer holistischen Sicht auf die Musikpädagogik eines anderen Landes, die sich von einer bloßen Beschreibung im Sinne eines Berichtes aus dem Ausland durch das Diktum nach eindeutigen Vokabular unterscheiden muss.

Dieser im weitesten Sinne ganzheitliche Ansatz bei Helms kann mit Ausführungen des Erziehungswissenschaftlers Volker Schubert in Beziehung gesetzt werden und in einem zweiten Schritt für die komparative musikpädagogische Forschung fruchtbar gemacht werden. Er macht in seinem 2005 publizierten Aufsatz mit dem Titel „Pädagogik als vergleichende Kulturwissenschaft“ zunächst kritisch darauf aufmerksam, dass internationale Studien wie PISA, TIMS u.a. häufig mit dem Schlagwort von der „Internationalisierung“ daher kämen. Oft sei dies aber nur ein anderes Wort für eine *Anpassung an gerade gängige Standards dominierender Wissenschaftsauffassungen*.³¹ Pädagogische Handlungsweisen und Vorstellungen erhielten – so Schubert – ihren Sinn aber erst durch ihre spezifischen kulturellen Kontexte. Erzieherisches Handeln zirkuliere als *kulturelle Selbstverständlichkeit* in unterschiedlichen Gestalten, die sich repetieren und verändern. Dabei geht Schubert in seinen Überlegungen von einem prozessualen Kulturverständnis aus.³² Er schlägt vor, die Komplexität und nicht die Reduktion pädagogischen Wissens zu steigern, *freilich nicht als Selbstzweck, sondern als Beitrag zur Differenzierung der Wahrnehmung und der Selbstreflexion pädagogischen Denkens und Han-*

³⁰ Abel-Struth 1985, 512: *Er [Cykler. BC] hebt als Aufgabe vergleichender Musikpädagogik hervor, daß sie nicht nur Informationen über Praxis und Methodik der Musikerziehung sammeln, sondern auch ihre historischen, pädagogischen, psychologischen und ästhetischen Grundlagen systematisch vergleichen sollte.*

³¹ Schubert 2005, 26.

³² Vgl. dazu auch Wimmer 2005.

delns.³³ Nach Schuberts Ansicht könnte eine vergleichend kulturwissenschaftlich ausgerichtete Pädagogik die in Deutschland *dominierenden pädagogischen Arrangements im Kontext einer Vielfalt der Kulturen neu profilieren*.³⁴

Dies gilt nun in verstärktem Maße für den Musikunterricht.³⁵ Versteht man den Umgang und die Vermittlung von Musik als Teil des dynamischen Diskursfeldes Kultur³⁶, dann münden auch die bei Helms 1994 genannten Aufgaben in die Anerkennung des Kulturellen als mehr oder weniger eigenständiger Realität mit autonomem Vokabular. Für die auf das eigene Land bezogene musikpädagogische Theoriebildung bedeutet das, dass es zu einer Vermeidung von direkten Schlüssen auf „die“ Japaner, „der Musikunterricht in“, „die“ Globalisierung, „die“ traditionelle Musik“ usw. käme. Auf der Basis dieser Überlegungen schlage ich vorerst folgende Begriffsbildung vor:

- Zentrales Anliegen einer Komparativen Musikpädagogik ist die Beobachtung, Beschreibung und Deutung der Voraussetzungen, Bedingungen und Möglichkeiten der Aneignung und Vermittlung von Musik in unterschiedlichen Ländern. Voraussetzung dafür ist nicht nur das Verständnis von Musikunterricht als kulturellem Phänomen, sondern gleichfalls die Akzeptanz der Subjektbezogenheit des Betrachters. Komparative Musikpädagogik soll die Verwendung eigener Begriffe und Praktiken reflektieren helfen und gleichzeitig den Horizont für unterschiedliche Problemlösungsstrategien öffnen.

Die einzelnen Forschungsgegenstände sind im Gegensatz zu den anderen vorgeschlagenen Definitionen hier nicht mitaufgenommen, bleiben auch in diesem Stadium zunächst außen vor, da es um eine grundsätzliche Positionsbestimmung geht.

Auf der Basis des hier angedeuteten Ansatzes von Schubert und Wimmer kann in Hinsicht auf die Methodik folgendes festgestellt werden.³⁷

³³ Schubert 2005, 29

³⁴ Schubert 2005, 27.

³⁵ Siehe dazu auch Vogt 2006.

³⁶ Auernheimer 2002. Der Begriff Diskurs verkürzt jedoch den Gedanken der Prozessualität von Kultur. Für eine kritische Position dazu siehe Wimmer 2005.

³⁷ Für eine genauere Herleitung siehe die Gesamtstudie.

- Ungeachtet der Nähe oder Ferne des Untersuchungsgegenstandes muss komparative musikpädagogische Forschung eine Perspektive einnehmen, die quantitativ und qualitativ gewonnene Daten in einer wechselseitig funktionalen Abhängigkeit auf den drei Ebenen Datenerhebung, -analyse und Theoriebildung³⁸ vor dem Hintergrund eines Verständnisses von Musikpädagogik als primär kulturwissenschaftlichem Diskursfeld versteht.

Gesetzt den Fall, dass ein kulturwissenschaftlich aufmerksamer Blick auf den Musikunterricht anderer Länder als Prämisse komparativer musikpädagogischer Forschung zu gelten hat, ergeben sich in Hinsicht auf das methodische Instrumentarium ebenfalls bestimmte Grundvoraussetzungen. Sie wurden hier exemplarisch am Beispiel Japan ausprobiert und müssen zunächst der von Schubert erwähnten Vielschichtigkeit (und nicht Reduktion) pädagogischer Prozesse Rechnung tragen. Weiterhin kann der Subjektbezogenheit als durch die moderne Ethnologie determinierte Konstante sowohl durch Triangulierung von Einzelstudien als auch durch ethnologischen Feldforschungsmethoden selbst begegnet werden.

Demnach hieße Komparative Musikpädagogik nicht, zwei oder mehrere nur scheinbar in sich geschlossene Systeme von außen auf Gemeinsamkeiten und Differenzen hin zu untersuchen, um daraus Antworten auf Fragen zu erhalten. Das so unbeteiligt Beobachtete gäbe Erwiderungen, die nicht nur durch eine ethno- und logozentrierte Sichtweise generiert wurden, sondern – um ein Zitat Hartmut von Hentigs dafür zu entlehnen – darüber hinaus Patentrezepte für eine ungenießbare Speise böten.

Komparative musikpädagogische Forschung bedeutet, im Diskursfeld Kultur musikpädagogische Phänomene zu beschreiben und zu deuten, um die eigenen Standpunkte, aber auch vermeintliche Antworten in Frage zu stellen. Damit ist komparative Musikpädagogik gleichzeitig pädagogisch, denn sie erzieht zur Wahrnehmung kultureller Differenz.

Literatur

Abel-Struth, Sigrid 1985: Grundriss der Musikpädagogik. Mainz.

Auernheimer, Georg 2002: Einführung in die interkulturelle Erziehung. Darmstadt.

³⁸ Strauß 1991.

- Berger, Donald P. 1987: Isawa Shuji and Luther Whiting Mason: Pioneers of Music Education in Japan. In: *Music Educators Journal*, Vol. 74, No. 2. S. 31-36.
- Berger, Donald P. 1991: *Shoka and doyo: songs of an educational policy and a children's song movement of Japan, 1910-1926*. Kent/Ohio
- Böhle, Reinhard C./Schormann, Carola/Bruhn, Herbert 1998: Vergleichende Musikpädagogik. In: Bruhn, Herbert/Rösing, Helmut (Hg.), *Musikwissenschaft. Ein Grundkurs*. Hamburg 1998, S. 349-363.
- Clausen, Bernd 2003: *Das Fremde als Grenze. Fremde Musik im Diskurs des 18. Jahrhunderts und der gegenwärtigen Musikpädagogik*. Augsburg.
- Eppstein, Ury 1994: *The Beginnings of Western Music in Meiji Era Japan*. New York.
- Geertz, Clifford 1987: *Dichte Beschreibung. Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme*. Frankfurt/Main.
- Gieseler, Walter 1969: *Musikerziehung in den USA im Vergleich mit deutschen Verhältnissen*. Stuttgart 1969.
- Helms, Siegmund 1994: Wo steht und wozu dient die vergleichende Musikpädagogik? In: Zimmerschied, Dieter (Hg.) „Lebenswelt“. Chancen für Musikunterricht und Schule. Kongressbericht der 20. Bundesschulmusikwoche. Gütersloh 1994, S. 147-161.
- Ishii, Yuri 2003: *Development Education in Japan. A comparative Analysis of the contexts for its Emergence and its introduction into the Japanese school system*. New York, London.
- Ishii, Yuri/Shiobara, Mari/Ishii, Hiromi 2005: Globalisation and national identity: a reflection on the Japanese music curriculum. In: *Globalisation, Societies and Education*, Vol.3, No.1, March 2005. S. 67-82.
- Kertz-Welzel, Alexandra 2006: *Every Child For Music. Musikpädagogik und Musikunterricht in den USA*. Essen.
- Lange, Rudolf 1900: Lieder aus der japanischen Volksschule. In: Sachau, E. (Hg.), *Mitteilungen des Seminars für Orientalische Sprache*. Jahrgang III, 1. Abt. Berlin. S. 192-215.
- Lützen, Ludolf 1982: Suzuki-Methode in Deutschland. Ergebnisse eines Modellversuchs. In: *Musik & Bildung*, Heft 5. Mainz. S. 328-331.

- Mahlert, Ulrich 1988: Die Suzuki-Methode im Vergleich mit anderen musik- und allgemeinpädagogischen Konzepten. In: Üben & Musizieren, Heft 1. S. 14-19.
- Mies, Paul 1928 : Die Schallplatte im Musikunterricht. In: Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht Berlin (Hg.), Musikpädagogische Gegenwartsfragen (=Vorträge der VI. Reichsschulmusikwoche in Dresden). S. 255/256.
- Mönig, Marc 2005: Die Pädagogik der Yamaha-Musikschulen. Darstellung, Hintergründe und Kritik. Augsburg
- Oku, Shinobu 1995: Music Education in Japan. Nara (Neiraku Arts Studies Center).
- Sawada, Atsuko 2001: gakkô de nihon ongaku wo manabu to iu koto (Über das Lernen japanischer Musik in der Schule). In: Okabe, Hiroshi (Hg.), Die Bedeutung des Unterrichts in japanischer Musik=ongaku no tomo sha (Japan Association for the Study of School Music Educational Practice). S. 8-11.
- Schlegel, Clemens 2001: Europäische Musiklehrpläne im Primarbereich. Eine vergleichende Inhaltsanalyse. Augsburg.
- Schubert, Volker 2005: Pädagogik als Vergleichende Kulturwissenschaft. Erziehung und Bildung in Japan. Wiesbaden.
- Shibata, Masako 2004: Religious education reform under the US military occupation: The interpretation of state Shinto in Japan and nazism in Germany. In: Compare: A journal of comparative education 34, No. 4. S. 425-442.
- Strauß 1991: Grundlagen qualitativer Sozialforschung. München
- Vogt, Jürgen 2006: Musikpädagogik als kritische Kulturwissenschaft – Erste Annäherungen. In: Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik, Mai 2006. S.11-25. <http://home.arcor.de/zfkm/06-vogt10.pdf> – Download vom 18.07.2007.
- Weiss, Peter 1982: Violinunterricht nach der Suzuki-Methode. Ein Modellversuch des VdM. In: Musik & Bildung, Heft 5. Mainz. S. 325-328.
- Wimmer, Andreas 2005: Kultur als Prozess. Zur Dynamik des Aushandelns von Bedeutungen. Wiesbaden.

Irgendwie Multi? Interkulturelles Lernen in interkultureller Musikerziehung und bilinguaalem Sachfachunterricht

Warum interkulturelle Pädagogik?

Interkulturelle Pädagogik wird vielerorts gefordert und diskutiert; die Ursachen hierfür sind vielfältig: Globalisierung, Bestrebungen zur Einigung Europas, aber auch die vermehrte Anzahl von Kindern aus Migrantenfamilien an deutschen Schulen sowie ethnische Konflikte und Fremdenhass erfordern es, Verständigung zwischen den Kulturen auf allen Ebenen zu fördern (vgl. Stroh 2005, S. 187-8; Barth 2000, S. 27; Schormann 1996, S. 2). Erwünscht ist eine außer- und innerschulische Kommunikationskultur, die fern von Klischees, aber auch fern von „Mitleidspädagogik“ ein differenziertes und kritisches Bild eigener und ‚fremder‘ Kultur (vgl. Auernheimer 2003, S. 175, 180, 185) und somit ein friedliches und produktives Miteinander ermöglicht.

Die Forderung an das deutsche Bildungssystem, dass letztendlich alle Schulfächer etwas zu dieser Kommunikationskultur beitragen (vgl. Nieke 2000, S. 236; Ullrich 1997, S. 83), wird unterschiedlich bewertet. Stroh kritisiert, „Pädagoginnen und -pädagogen soll[t]en nun den Karren aus dem Dreck ziehen und verstärkt Antirassismus und Toleranz unterrichten“ (2001, S. 6), also zusätzlich zu den ohnehin vielfältigen und steigenden Anforderungen ans deutsche Schulsystem dieses gesellschaftliche Problem nun auch noch möglichst ‚kostenneutral‘ aus der Welt schaffen. Diese Kritik ist sicherlich nicht ungerechtfertigt. Es gilt jedoch zu bedenken, dass ethnische Konflikte und Rassismus als Problem direkt an den Schulen auftreten; daher muss ihnen auch dort begegnet werden (vgl. Schormann 1996, S. 2; Stroh 2005, S. 187-8). Zudem bemerkt Hallet zu Recht, didaktisches Handeln sei „der Kern der Weitergabe kultureller Praktiken, Techniken und des Wissens einer Gesellschaft, also sozusagen des gesamten kulturellen ‚Programms‘“ (2004, S. 147). Interkulturelle Pädagogik hat in allgemein bildenden Schulen neben der Funktion des Selbstschutzes vor einem erheblichen Konfliktpotential vorrangig die Aufga-

be, sowohl in eine möglichst konfliktarme Zukunft zu investieren als auch zu demonstrieren, welcher Umgang mit kulturellen Differenzen denn eigentlich wünschenswert wäre (vgl. Stroh 2001, S. 6; Barth 2000, S. 27).

Wie die Schule allerdings derartige Ziele im Rahmen interkultureller Pädagogik umsetzen soll, ist in vieler Hinsicht noch umstritten (vgl. Barth 2000, S. 27). Zwar fordert Bausch (1995, S. 86, zitiert nach Otten 1999) zu Recht „die Vision eines integrativen Gesamtkonzepts der interkulturellen und zugleich mehrsprachigen Erziehung“, während Auernheimer – ebenfalls zu Recht – mahnt, der Zuzug von Millionen von Ausländern müsse doch eigentlich schulische Inhalte und somit auch Schulbücher und Richtlinien verändern (2003, S. 186). Nichtsdestoweniger gesteht er ein, „dass es eine eindeutige Definition von interkultureller Erziehung bisher nicht gibt“ (ebd., S. 166): Interkulturelle Pädagogik umfasst nach wie vor vielfältige Teilkonzepte, wobei im Einzelfall überprüft werden muss, welche Konzepte eigentlich miteinander kompatibel sind.

Im Rahmen dieses Aufsatzes sollen zwei Herangehensweisen an interkulturelles Lernen verglichen werden, welche unter unterschiedlichen Voraussetzungen unterschiedliche Zielsetzungen verfolgen – die der interkulturellen Musikerziehung und die des bilingualen Sachfachunterrichts. Dies erfolgt aufgrund der Feststellung, dass zum einen bilingualer Musikunterricht an allgemein bildenden Schulen zwar noch selten ist, eine Zunahme jedoch erwartet werden kann (vgl. Rosenbrock 2006; Helms 2004, S. 291; Helms 2004a, S. 9) – und der Tatsache, dass bilingualer Sachfachunterricht von jeher interkulturelles Lernen für sich in Anspruch nimmt (vgl. Küster 2004, S. 127). Hier könnten also Synergieeffekte vermutet werden – wenn die Herangehensweisen, Voraussetzungen und Zielsetzungen von interkultureller Musikerziehung und bilingualer Sachfachdidaktik in Bezug auf interkulturelles Lernen identisch oder zumindest hinreichend kompatibel sind.

Der Vergleich der Herangehensweisen erfolgt auf der Basis einer breiten Sichtung der Literatur zu beiden Themenbereichen. Hierbei wird die jeweilige Darstellung des Kulturbegriffs und der Vorstellung eines kulturellen Perspektivenwechsels miteinander abgeglichen; ein Hauptaugenmerk liegt auf den Zielen der didaktischen Ausrichtungen. Hieraus wird gefolgert, ob und in welcher Form eine Verbindung der beiden Konzepte als sinnvoll zu erachten ist.

Kulturbegriffe und ihre Rolle im didaktischen Diskurs

Die didaktischen Diskurse um interkulturelle Musikerziehung wie auch um bilingualen Sachfachunterricht arbeiten beide mit Begriffen wie ‚Multikulturalität‘, ‚Interkulturalität‘, ‚Perspektivenwechsel‘ und ‚Multiperspektivität‘. Diese oft wie selbstverständlich gebrauchten Begriffe basieren jedoch zunächst einmal auf einem bestimmten Verständnis des Begriffs ‚Kultur‘ – und der Annahme, dass Menschen vor ihrem wie auch immer zu definierenden kulturellen Hintergrund eine Perspektive auf die Welt einnehmen, die jedoch – nicht zuletzt mit pädagogischen Mitteln – beeinflusst, erweitert und reflektiert werden kann. Ein einheitlich definierter Kulturbegriff wäre also eine Voraussetzung für einen gemeinsamen Diskurs der beiden didaktischen Ausrichtungen. Diese Forderung wird sich jedoch nicht einmal innerhalb der jeweiligen Diskurse erfüllen lassen. Daher wird der Kulturbegriff für interkulturelle Musikerziehung und bilingualen Sachfachunterricht aus der jeweiligen Fachliteratur herausgearbeitet; auch die Begriffe des Perspektivwechsels und der in diesem Zusammenhang oft geforderten Reflexivität werden entsprechend separat betrachtet.

Der Kulturbegriff in der interkulturellen Musikerziehung

‚Kultur‘ und ‚Interkulturalität‘ sind auch innerhalb der musikpädagogischen Diskussion keinesfalls einheitlich verwendete oder widerspruchsfreie Begriffe. Barth (2000) spitzt dies zu, indem sie nicht nur auf unterschiedliche Sichtweisen des Kulturbegriffs (S. 31) sowie möglicher kultureller Konflikte hinweist, welche im Musikunterricht thematisiert werden können (S. 28), sondern auch vor einem Kulturbegriff warnt, „der Gefahr läuft, Toleranz einzuwerben für Differenzen, die er selbst erst erschafft“ (S. 31; vgl. Stroh 2005, S. 187), die also von den betroffenen Schülern und Schülerinnen vielleicht gar nicht als solche empfunden werden. Generell bleibt im literarischen Diskurs unklar, was Kultur ist, wo kulturelle Grenzen liegen, an denen sich Konflikte entzünden können – und ob es sinnvoll ist, derartige Grenzen überhaupt zu ziehen. Evident ist jedoch in der gesamten Diskussion zur interkulturellen Musikerziehung eine Tendenz, Kultur als Prozess zu sehen, nicht als abgegrenztes System bestimmter kultureller Produkte, mit denen sich Menschen entlang ethnischer Grenzen automatisch verbunden sehen (vgl. Schütz 1997, S. 5; Barth 2000, S. 38). Kultur – auch Musikkultur und der Umgang mit ihr – erfährt einen beständigen gesellschaftlichen Wandel (vgl. Böhle 1996, S. 62), so dass selbst ‚heimische‘ Musikkulturen als fremd erlebt werden können (vgl. Ott 1998, S. 302). Musikkulturen mischen sich sowohl in Zusammenhang mit

Migration als auch als Folge von multimedialer Verbreitung quasi überall dort, wo Musik erklingt (vgl. Stroh 2001, S. 9) – ein Umstand, welcher zum einen als Faktum akzeptiert werden muss, zum anderen jedoch auch viele Chancen mit sich bringt (vgl. Ullrich 1997, S. 87). Daher plädieren sowohl Barth als auch Krause (beide in diesem Band) für einen an Bedeutungszuweisung und Bedeutungskonstruktion orientierten Kulturbegriff, der sich nicht an einem normativen Kanon oder einer vermeintlich kulturhomogenen Ethnie orientiert, sondern an der Bedeutung, die etwas für ein deutendes Individuum hat. Diese ist jedoch nicht intrasubjektiv beliebig, sondern wird im Sinne des Konstruktivismus im kollektiv-sozialen Kontext ausgehandelt (vgl. Krause 2007, S. 57); nur Menschen, die Bedeutungszuweisungen zu wie auch immer gearteten kulturellen Inhalten teilen, gehören derselben Kultur an (vgl. Barth 2007, S. 39).

Diese Bedeutungskonstruktionen erfolgen jedoch in einem vielfältigen und heterogenen kulturellen Umfeld; wer sich seine Kultur konstruiert, muss sich daher mit Widersprüchen auseinandersetzen. Stroh (2005, S. 187) spricht von „brüchigen“ kulturellen Identitäten – zum einen in Bezug auf Kinder mit Migrationshintergrund, die eben nicht automatisch, wie Merkt einst schrieb, „Experten ihrer Herkunftskultur“ sind (2001, S. 4), sondern deren kultureller Hintergrund oft von einem Aufwachsen ‚zwischen‘ den Kulturen geprägt ist (vgl. Ullrich 1997, S. 86). Dies trifft jedoch zum anderen vor dem Hintergrund einer allgemeinen „Kulturdiffusion“ (ebd., S. 87) in gewisser Weise auf alle Menschen zu, die sich „zu verschiedenen Zeiten verschiedenen Musikkulturen zugehörig [fühlen]“ (Merkt 2001, S. 5; vgl. Stroh 2000, S. 140-143): Insbesondere Jugendliche konstruieren sich aktiv ihre musikkulturelle Identität als ein dynamisches, an Kontext und aktuelle Bedürfnisse angepasstes System, „indem sie sich vorliegender ‚Angebote‘ bedienen“ (Stroh 2002, S. 3, vgl. Barth 2000, S. 39-40).

Interkulturalität ist in der entsprechenden musikpädagogischen Diskussion also einerseits etwas Selbstverständliches, das auch ohne pädagogisches Zutun besteht. Zum anderen impliziert die Diskussion aber auch, dass diese Interkulturalität in mehr oder weniger wünschenswerter Art und Weise ausgeprägt sein kann; interkulturelles Lernen hätte hier also weniger das Ziel, zu der Entwicklung eines – wie auch immer gearteten – interkulturellen Individuums beizutragen, als vielmehr, mit eigener und ‚fremder‘ Interkulturalität adäquat umzugehen. Entscheidend ist hierbei natürlich, was unter ‚adäquat‘ verstanden wird – und wie sich vor diesem Hintergrund die Ziele der Interkulturellen Musikerziehung gestalten.

Der Kulturbegriff in der bilingualen Sachfachdidaktik

Bilingualer Sachunterricht, also Fachunterricht in einer fremden Sprache, gewinnt bundes-, wenn nicht europaweit immer größere Beliebtheit (vgl. Otten, Wildhage 2003, S. 12; Breidbach 2002, S. 23; Bach 2000, S. 11; Hallet 1998, S. 115); vornehmliches Ziel ist hierbei das inhaltsgebundene Erlernen einer Fremdsprache, wobei natürlich fachliche Inhalte nicht zu kurz kommen dürfen (vgl. Wildhage, Otten 2003, S. 14; Zydati 2002, S. 34; Bach 2000, S. 18; Thürmann 2000, S. 80). Diese Fremdsprache ist in der Regel Englisch, seltener Französisch, Spanisch oder Niederländisch. Ein Einbeziehen der Muttersprache von Kindern, die zweisprachig aufgewachsen sind – also zum Beispiel im Elternhaus Türkisch oder Russisch sprechen – kommt in der Regel nicht vor; entsprechende Konzepte und Projekte im Rahmen der interkulturellen Pädagogik bleiben Ausnahmen oder Utopien (vgl. Zydati 1997; Nieke 2000, S. 243; Auernheimer 2003, S. 192). Somit richtet sich bilingualer Sachunterricht – anders als die interkulturelle Musikerziehung – nicht primär an der unmittelbaren Lebenswelt der Schüler und Schülerinnen beziehungsweise der Situation im eigenen Land aus, sondern orientiert sich in der Regel an Sprachen und Kulturen jenseits der Landesgrenze.

Interkulturelles Lernen gehört, so Kster, „zu den Gründungsmythen des bilingualen Sachfachunterrichts“ (2004, S. 127): Von jeher wird davon ausgegangen, dass es in diesem Rahmen stattfindet, doch in mancher Hinsicht ist die diesbezügliche didaktische Reflexion mager geblieben. Ein didaktisches Konzept zur Integration eigenkultureller, sprachlich ‚zielkultureller‘ sowie globaler und kulturübergreifender Aspekte entwickelte Hallet mit seinem ‚bilingual Triangle‘ (1998, S. 118-120). Kulturelle Konflikte werden weniger auf der individuellen und mehr auf der globalen Ebene betrachtet: So diskutiert Breidbach Interkulturalität im Hinblick auf globale Machtgefälle und erklärt so auch die Gemachtheit von gesellschaftlichen Weltzusammenhngen wie der WTO zum Gegenstand interkulturellen Lernens im bilingualen Sachfachunterricht (2000, S. 179-182). In diesem Unterricht wird Kultur als etwas fluktuierendes und in hohem Ma Individualisiertes behandelt; die Existenz dauerhafter, stabiler Identitäten wird hinterfragt (2004, S. 155). Ansätze wie dieser sind zwar eher die Ausnahme; nichtsdestoweniger wird ein ausgehandelter, reflektierter Kulturbegriff unter Einbeziehung sämtlicher involvierter kultureller Horizonte gefordert (vgl. Hallet 2004, S. 151; Kster 2004, S. 127); auch stellt Hallet unter Einbeziehung von konstruktivistischen Denkweisen und Semiotik sehr unterschiedliche Kulturbegriffe dar (2004, S. 142-144), deren Auswirkungen auf die tatsächliche Unterrichtspraxis aber zum Teil unklar bleiben.

Eine Grundannahme der bilingualen Sachfachdidaktik ist, dass Kultur und die damit eingenommene kulturelle Perspektive sehr eng an Sprache geknüpft sind: Nieke weist darauf hin, seit Humboldt gelte „mit dem Erlernen einer fremden Sprache [...] untrennbar die Beschäftigung mit der fremden Kultur verknüpft, die sich darin ausdrücke“ (2000, S. 247). Im bilingualen Sachfachunterricht soll dies unmittelbar anhand der Sprache geschehen, und zwar sollen „durch das Bewusstmachen der Unterschiede in Bezug auf Namen, Fachbegriffe, Redewendungen etc. die dahinter verborgenen verschiedenen Konzepte und Vorstellungen ins Bewusstsein gerückt werden. Neben damit geschaffenen Diskussionsanlässen [kann] so eine zusätzliche Reflexionsebene geschaffen werden“ (Wildhage, Otten 2003, S. 18). Anhand der fremdsprachlichen Begriffsbildung soll so also die fremdkulturelle Weltsicht erschließbar werden (vgl. Hallet 1998, S. 117). Von besonderer Bedeutung sind hier gerade sprachliche und kulturelle Friktionen, welche im Unterricht bearbeitet werden müssen (vgl. Dirks 2004, S. 131); durch das Erreichen und Überschreiten von Diskursgrenzen können interkulturelle Erfahrungen gemacht werden (vgl. Breidbach 2004, S. 154). Dieser Fokus auf Sprache führt jedoch in gewisser Weise dazu, dass das Kulturverständnis in der bilingualen Sachfachdidaktik durch den Fokus auf Sprache auf einem ethnisch orientierten Kulturbegriff basiert – zumindest insoweit, wie sich Ethnie und Sprachgemeinschaft decken. Denkweisen, die bestimmten sprachlichen Wendungen zugrunde legen, werden als für eine ganze Sprachgemeinschaft bedeutsam vorausgesetzt; in gewisser Weise wird daraus gefolgert, dass die Bedeutungskonstruktionen aller betroffenen Menschen deckungsgleich oder ähnlich sind.

Der Kulturdiskurs in der bilingualen Sachfachdidaktik fokussiert jedoch auch den Aspekt der Wissenschaftskultur und ihrer sprachlichen Ausprägung: Unterschiedliche Wissenschaften in unterschiedlichen sprachlich geprägten Kulturen bilden eine Matrix, in der sich Schüler und Schülerinnen vor dem Hintergrund ihrer Mutter- und Alltagssprache verorten können – Hallet spricht vom kulturellen „interplay“ (2004, S. 149; vgl. Breidbach 2004, S. 154). Wissenschaft wird verstanden als in ihrem spezialisierten Fachdiskurs „befangen“ (Hallet 2004, S. 144) und durch „Historizität“ charakterisiert; sie hat durchaus „Konstruktcharakter“ (ebd., S. 150; vgl. Breidbach 2004, S. 158). Auch wissenschaftliche Grundhaltungen manifestieren sich im Sprachgebrauch, so dass das fremdsprachliche Lernen insbesondere in den Geisteswissenschaften die Inhalte beeinflussen kann (vgl. Breidbach 2000, S. 179). Hallet schreibt: „Im didaktischen Raum ‚bilingualer Unterricht‘ sind *Sprachprobleme* also *Sachprobleme* oder Indizien für ‚Fremdheitserfahrungen‘“; er fordert entsprechen-

de Reflexion dieser Erfahrungen im bilingualen Unterricht (2004, S. 150-151), den er als ‚hybriden‘ didaktischen Raum sieht – und der seiner Meinung nach in positiver Hinsicht an der Auflösung traditioneller Identitäten mitwirken kann (ebd., S. 148-149).

Der Diskurs zu den Begriffen ‚Kultur‘ und ‚Interkulturalität‘ ist also in der bilingualen Sachfachdidaktik nicht unbedingt schmaler als in der interkulturellen Musikerziehung, sondern setzt andere Schwerpunkte. Der Kulturbegriff wird jedoch auch hier als zentraler Aspekt anerkannt. So schreibt Hallet: „Vermutlich handelt es sich bei ‚Kultur‘ um dasjenige Konzept in einem interkulturell orientierten Unterricht, das die größte Wirkungsmächtigkeit besitzt und das viele didaktische Entscheidungen offen oder verdeckt determiniert“ (2004, S. 141-142).

Kultureller Perspektivwechsel und Reflexion der kulturellen Perspektive

Der Begriff der kulturellen Perspektive bzw. des Perspektivwechsels wird in der entsprechenden musikpädagogischen Diskussion nicht allzu häufig verwendet. Schormann (1996, S. 2) weist darauf hin, dass „wir einen unserer Kultur eigenen Blickwinkel der Wahrnehmung [haben], der unseren Blick auf Fremdes einschränkt und es uns wahrnehmen lässt, so wie es unsere Kultur erlaubt.“

Die interkulturelle Pädagogik strebt eine multiperspektivische Sichtweise von Geschichte, Religion, Wirtschaft, Naturwissenschaft und Technik (vgl. Auernheimer 2003, S. 191), also letztendlich von Kultur und Wissenschaft sowie des globalen Miteinanders an; Nieke erläutert anhand des Beispiels der Türken vor Wien, wie ein geschichtliches Ereignis aus verschiedenen Perspektiven ganz unterschiedlich gedeutet werden kann (2000, S. 238). Hierbei soll nicht nur die fremde Kultur aus einem anderen Blickwinkel gesehen werden, sondern auch die eigene (vgl. Auernheimer 2003, S. 185); es soll zu einer Erweiterung des Kriterienkatalogs zur Beurteilung von Kultur kommen, der auch einen distanzierteren Blick auf die eigene Kultur ermöglicht (vgl. Schormann 1996, S. 2). So schreibt Böhle: „Erst die konfrontierende Begegnung mit anderen Musikkreisen und Sichtweisen lässt den eigenen Standort überhaupt erkennen“ (1996, S. 131).

Bilingualer Sachfachunterricht soll in besonderem Maße Multiperspektivität und Perspektivwechsel in Verband mit Empathiefähigkeit und Rollendistanz fördern (vgl. Wildhage, Otten 2003, S. 36; Krowke, O.J., S. 3; Finkbe-

ner, Fehling 2002, S. 14) – und zwar durch die Auseinandersetzung mit anderen ethnischen Kulturen, durch ein erhöhtes Sprach- und somit auch Kulturbewusstsein (vgl. Finkbeiner, Fehling 2002, S. 20-21; Christ 1999, S. 6) sowie durch die Sprengung fachlicher Perspektiven (vgl. Bach 2000, S. 21; vgl. auch Dethlefs-Forsbach 2005, S. 266).

Ein Perspektivwechsel, also das Einnehmen einer neuen Perspektive, das Abgleichen und Bewerten der beiden Perspektiven sowie das Hinterfragen der eigenen, beinhaltet notwendigerweise die Reflexion der entsprechenden Positionen. Reflexivität, so Breidbach, stellt sich jedoch „nicht automatisch ein[...], sondern [muss] didaktisch inszeniert und gedeutet werden“ (2004, S. 153). Im bilingualen Sachfachunterricht geschieht dies zum einen anhand von sprachlichen Erfahrungen: „Demnach ist die Begegnung mit einer Fremdsprache immer auch die Begegnung mit einer anderen ‚Weltsicht‘, als sie in der Muttersprache der Lernenden transportiert wird. Indem Lernende dessen gewahr werden, vollziehen sie reflexive Bewusstseinsprozesse“ (Breidbach 2004, S. 153; vgl. Otten, Wildhage 2003, S. 18-19). Zum anderen kann auch der Kontakt mit den Normen und Werten anderer Kulturen dazu führen, dass Schüler und Schülerinnen ihre eigene Kultur als relativ erfahren (Breidbach 2004, S. 153). Wie Reflexion jedoch methodisch herbeigeführt werden kann, wird hier nicht näher erläutert.

Auch in der interkulturellen Musikerziehung wird davon ausgegangen, dass der reine Kontakt mit einer anderen Kultur noch keine Reflexion und somit keine Multiperspektivität erzeugt: So soll die praktische Umsetzung von Musik aus anderen Kulturen keinesfalls Selbstzweck sein, sondern in Gesprächen oder vielleicht auch mit Methoden der szenischen Interpretation aufgearbeitet werden (Stroh 2005, S. 190-191).

Im Sinne eines konstruktivistischen Kulturbegriffes käme ein Perspektivwechsel durch eine Perturbation, eine Störung des eigenen Konstruktes von Wirklichkeit zustande, welches durch die Verarbeitung neuer Erfahrungen modifiziert oder erweitert würde (vgl. Krause 2007, S. 58) – eine Vorstellung, welche sich sowohl im Rahmen der interkulturellen Musikdidaktik als auch der bilingualen Sachfachdidaktik mit der Vorstellung eines Perspektivwechsels vereinen ließe. Gemeinsam ist beiden didaktischen Diskursen daher letztendlich die Vorstellung, dass die eigenkulturelle Perspektive durch ‚fremd‘-kulturelle Erfahrungen erweitert und relativiert werden kann, wenn diese Erfahrungen entsprechend reflektiert werden – und dass dies im Sinne des interkulturellen Lernens wünschenswert ist.

Ziele des interkulturellen Lernens

Die Ziele des interkulturellen Lernens – laut Auernheimer bislang noch nicht eindeutig definiert (2003, S. 166) – manifestieren sich zum Teil bereits in der Verwendung der entsprechenden Begrifflichkeiten: Ein friedliches Miteinander der Kulturen soll auf Verständnis und gegenseitiger Anerkennung basieren (vgl. Böhle 1996, S. 132). Schüler und Schülerinnen sollen also in die Lage versetzt werden, „fremde“ Kulturen, ebenso jedoch die eigene kritisch und fern von totalisierenden Klischees zu beurteilen (Auernheimer 2003, S. 180, 185). Dies soll zu einem „Austausch in partnerschaftlicher Kooperation“ (Schormann 1996, S. 1) führen, nicht zu einer eventuellen „Mitleidspädagogik“ (Auernheimer 2003, S. 175) oder einem auf Exotismus basierendem Unterhaltungsprogramm. Daher muss die Basis interkultureller Pädagogik nicht zuletzt solides, empirisch geprüftes Wissen bezüglich fremder Kulturen sein.

Ziele der interkulturellen Musikerziehung

Die Ziele der interkulturellen Musikerziehung sind vielfältig und zum Teil heterogen; sie haben sich über einen längeren Zeitraum und aus unterschiedlich wahrgenommenen gesellschaftlichen Bedürfnissen entwickelt.

Interkulturelle Musikerziehung ist um die Integration verschiedener (Musik-) Kulturen an deutschen Schulen bemüht: Ausgangspunkt ist also die vorhandene Multikulturalität im eigenen Land, gegenüber der bei Schülern und Schülerinnen Aufgeschlossenheit gefördert werden soll. Ein Schwerpunkt war hierbei lange die türkische Musik, da „türkische Kinder die größte ‚ausländische‘ Gruppe“ an deutschen Schulen darstellen (Barth 2000, S. 31) und sich „in der deutschen Schule nicht länger fremd, sondern [...] ernst genommen fühlen“ sollten (ebd., S. 30). Als weiterer Grund wurde angegeben, dass „sich die Musikkultur der Türkei unter musikimmanenten Gesichtspunkten am deutlichsten von der europäisch-abendländischen [unterscheidet] und [...] einer besonders intensiven Kennenlernphase von deutscher Seite“ bedarf (Merkt 1993). Interkulturelle Musikerziehung soll also „Verständnis und Toleranz für andere Musikkulturen [...] befördern“ (Schütz 1997, S. 5; vgl. Merkt 1996, S. 135) und den Schülern helfen, sich sowohl in kognitiver wie auch emotionaler Hinsicht für andere Musikkulturen zu öffnen (vgl. Böhle 1996, S. 60, 132) – nicht zuletzt auf der Basis einer „wissenschaftliche[n], qualifizierte[n] Auseinandersetzung mit anderen Musikkulturen“ ohne „Reduktion [...] auf Folkloristisches“ (Schütz 1997, S. 5; vgl. Merkt 1993).

Der Unterricht soll also die Schüler und Schülerinnen in die Lage versetzen, sich „der Vielfalt der Musik in der Welt und auch im eigenen Land zu stellen“ (Böhle 1996, S. 131). Somit soll ein entsprechendes Verständnis der Musik einerseits zu einem konfliktarmen und bereichernden Kulturaustausch im schulischen Rahmen führen, ebenso jedoch zu einem entsprechenden Miteinander im eigenen Land – Stroh spricht von „Modellen des Zusammenlebens von Menschen unterschiedlicher Kultur in einem staatlichen Gemeinwesen“ (2000, S. 138). Als Grundziel könnte also gelten, „dass in einer ‚multi-kulturellen Gesellschaft‘ (auf die die interkulturelle Bildung vorbereiten soll) alle Kulturen friedlich und in gegenseitigem Austausch miteinander leben“ (Barth 2000, S. 31). Trotz Barths Kritik an diesem Ziel (ebd., s.o.) bleibt festzuhalten, dass ein friedliches Miteinander und ein allgemeiner Austausch – ob nun über ethnische Grenzen hinweg oder ‚nur‘ über die Grenzen musikalischer Teilkulturen jedweder Art – gesellschaftlich wünschenswert wäre.

Der Schritt von der Multikulturalität im eigenen Land zu der in einer globalisierten Welt kann vielfältig und unter unterschiedlichen Zielsetzungen vollzogen werden; keinesfalls geht es hier um eine beliebige Auswahl. So bemängelt Stroh, dass in entsprechenden Lehrerfortbildungen vor allem ‚schicke‘ und tanzbare Musikkulturen thematisiert werden, weniger jedoch die im eigenen Land relevanten (2002, S. 7); „Bezugspunkt“ solle nicht „die exotische Ferne, sondern die unmittelbare multikulturelle Lebenswelt in der Nähe“ sein (2005, S. 188-189). Sein eigenes Lateinamerika-Kursthema jedoch begründet er mit den überall in Lateinamerika evidenten sozialen Ungerechtigkeiten, welche anhand von Musik zur Förderung eines entsprechenden politischen Bewusstseins thematisierbar sind¹. Schormann fordert, dass ein kultureller Austausch, zum Beispiel „zwischen den industriell entwickelten und den sogenannten Dritte-Welt-Ländern [...] in partnerschaftlicher Kooperation“ (1996, S. 1) und fern von jedweder kultureller Dominanz erfolgt. Voraussetzung hierfür ist die oft erwähnte „Prämisse der Gleichwertigkeit aller Kulturen“ (ebd., S. 1; vgl. Merkt 1993, S. 147; Barth 2000, S. 31). Somit kann auch der Blick in die Ferne im Sinne Strohs „zu bewusstem, aktivem, selbstbestimmtem und sozial verträglichem Handeln [...] befähigen“ (2005, S. 188-189).

¹ Vgl. diverse Materialien auf <http://www.uni-oldenburg.de/musik-for/lateinamerika/index.html>.

Die erhoffte gesellschaftspolitische Wirkung interkultureller Musikerziehung kann sich jedoch nur auf der Basis einer entsprechenden Veränderung des Individuums entfalten. So fordert Schormann, dass „die Schüler durch die Auseinandersetzung mit dem Anderen selbst eine Veränderung erfahren sollen. Sie sollen ihren Kriterienkatalog an Wertmaßstäben anhand ihrer Erfahrungen erweitern oder verändern können“ (1996, S. 6). Vor allem aber sollen sie mit Musik und Kultur bewusst und selbstbestimmt umgehen – sich nach Merkt „als Produzenten ihrer Kultur erleben – und dies im Vollbesitz des Wissens um die kulturellen Quellen und Traditionen, die sie speisen“ (1993). Nach Schormann sollen sie „lernen zu verstehen, wie die eigene Enkulturation kulturelle Identität und interkulturelle Kommunikation verstärken kann“ (1996, S. 6). Stroh (2002) prägt hierfür den Begriff der „multikulturelle[n] Handlungskompetenz“ (S. 4), definiert als „die Fähigkeit [...], aktiv, selbstbestimmt und bewusst die vielfältigen kulturellen Angebote nutzen zu können“ (ebd.). Dies beinhaltet zum einen individuelle Medienkompetenz im weitesten Sinne, zum anderen aber auch die Übernahme gesellschaftlicher Verantwortung: „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“ (ebd., S. 5). Diese soll nämlich die Konstruktion der Lebenswelt der Jugendlichen positiv beeinflussen (ebd., S. 3), also Reflexion anstelle eines rein an ‚Spaßkriterien‘ ausgerichteten passiven Konsums von Kulturgütern stellen (ebd., S. 4). Musikunterricht kann also in einer entscheidenden Entwicklungsphase von Kindern und Jugendlichen, nach Böhle der des „musikalische[n] Spracherwerb[s]“ (1996, S. 63), wichtige Grundlagen legen – nicht nur für einen gesellschaftlich als sinnvoll erachteten Umgang mit Musik, sondern für ein gesellschaftlich verträgliches Aushandeln der kulturellen Identität im Allgemeinen. Andernorts schreibt Stroh:

„Es ist zu erwarten, dass in ein oder zwei Jahrzehnten jede Art von Musikunterricht sich als interkulturell versteht. Es ist zu erwarten, dass der Musikunterricht zu einem Ort wird, an dem Kinder und Jugendliche ihre musikalischen Identitäten aushandeln können. Da die außerschulische Welt den Kindern und Jugendlichen wenig kompetente Anleitung und Möglichkeit bietet, ihre musikalische Identität bewusst, aktiv, selbstbestimmt und sozial verträglich auszuhandeln, werden Schule und Musikunterricht zu Orten, an denen musikalische Identitäten, die sich nicht bewusst, pas-

siv, fremdbestimmt oder sozial unverträglich herausgebildet haben, überprüft, re- und dekonstruiert werden können“ (2005, S. 189).

Ziele der bilingualen Sachfachdidaktik

Ausgangspunkt des bilingualen Sachfachunterrichts ist die bessere Vermittlung der jeweiligen Fremdsprache (Christ 1999, S. 6); beinahe die gesamte didaktische Aufarbeitung erfolgte aus Sicht der Sprach-, nicht der Sachfachdidaktik (Bach 2000, S. 17; Hallet 1998, S. 116).

Nach Breidbach (2000, S. 177, in Anlehnung an Korte et al. 1997, S. 212) wird bilingualer Unterricht im Allgemeinen jedoch dreifach begründet: Zum einen wird hier die Unterstützung des regulären Fremdsprachunterrichts genannt, zum anderen die Erweiterung der Wettbewerbschancen auf globalisierten Arbeitsmärkten (vgl. Otten, Wildhage 2003, S. 12; Zydati 1997, S. 67)². Noch vor diesen Aspekten nennt Breidbach (ebd.) jedoch die Förderung interkulturellen Lernens.

Interkulturelle Kompetenz bzw. Handlungsfähigkeit und Empathie werden häufig als Leitziele des bilingualen Unterrichts bezeichnet (vgl. Otten 1999; Christ 1999, S. 6; Wildhage, Otten 2003, S. 36). Fremdverstehen als generelles Ziel der Fremdsprachdidaktik soll der Verständigung in unserer multikulturellen Gesellschaft dienen (Kster 2004, S. 126), wobei die in der Schule gelehrt Sprachen ja in der Regel nicht die der in unserer Gesellschaft lebenden ‚Ausländer‘ sind. Die kulturelle Aufgeschlossenheit, die mit bilingualem Sachfachunterricht gefördert werden kann, bleibt also theoretischer als die, welche sich aus dem direkten Nebeneinander der Kulturen im Klassenzimmer ergibt, bietet jedoch ebenso viele Möglichkeiten, neue kulturelle Inhalte kennen zu lernen.

Interkulturelles Lernen wird durch bilingualen Sachfachunterricht auf zweifache Art und Weise gefördert: Wie bereits dargestellt, sollen bereits so-

² Zydati (1997, S. 67) sieht in durch bilingualen Unterricht geförderter Zweisprachigkeit in Hinblick auf ein „auf wirtschaftliche und politische Einigung zustrebendes Europa“ „eine gesellschaftliche Notwendigkeit für breite Kreise der Bevölkerung“. Breidbach hingegen (2000, S. 177-178) kritisiert das ‚Arbeitsmarkt-Argument‘ als „extrapdagogisch“ und relativiert dessen Relevanz gerade für Geisteswissenschaftler.

wohl die der fremden Sprache inhärenten Denkweisen als auch die damit verbundene kulturell beeinflusste Ausrichtung des Sachfaches einen kulturellen Perspektivwechsel erzeugen und Schülern und Schülerinnen zeigen, dass Wissen und Lernen relativ und kulturabhängig ist. Des Weiteren werden jedoch auch die im Unterricht behandelten Inhalte an der sprachlichen ‚Zielkultur‘ ausgerichtet (vgl. Hallet 1998, passim; Christ 1999, S. 6). Hierbei wird die Strategie der Immersion, des ‚Eintauchens‘ in eine andere Sprache und Kultur, verfolgt (Niemeier 2000, S. 37-38): Schüler und Schülerinnen sollen soweit wie möglich im ‚fremden‘ sprachlich-kulturellen Rahmen agieren und denken lernen, um diesen zu verstehen – wobei der bilinguale Unterricht natürlich reflektieren muss, dass er nicht tatsächlich die ‚fremde‘ Kultur darstellt, sondern ein ‚hybrides Konstrukt‘, in dem Kultur und Verstehen in ganz besonderer Art und Weise ausgehandelt werden müssen (vgl. Hallet 2004, S. 148-149).

Gemeinsamkeiten und Unterschiede der beiden Konzepte

Ohne Zweifel haben beide Konzepte, interkulturelle Musikerziehung und bilingualer Sachfachunterricht, viele Gemeinsamkeiten: Sowohl interkulturelle Musikerziehung als auch bilingualer Sachfachunterricht agieren im Kontext des allgemeinbildenden, in der Regel durch Fachgrenzen und Stoffvorgaben klar gegliederten Schulsystems und müssen sich dort zum Teil den nötigen Raum zur Umsetzung der entsprechenden Ziele noch schaffen. Im Rahmen des allgemein bildenden Musikunterrichts könnte hierbei ein Vorteil sein, dass die entsprechenden Lehrpläne vielfältige Anknüpfungspunkte enthalten (vgl. Ullrich 1997, S. 88-89) oder so offen formuliert sind, dass Unterrichtsinhalte oft frei – manchmal quasi beliebig – ausgewählt werden können (vgl. Dethlefs-Forsbach 2005, S. 241).

Die interkulturelle Musikerziehung geht als Voraussetzung von einer eher multikulturellen Klasse aus, in der Schüler und Schülerinnen ihre kulturellen Hintergründe einbringen können – was keinesfalls eine Beschränkung der Inhalte auf diese oder eine Beschränkung der Ziele auf die Belange der Klasse bedeuten muss. Generell ist aber eine Ausrichtung ‚von der eigenen zur globalen Interkulturalität‘ evident.

Im bilingualen Sachfachunterricht wird der eventuell unterschiedlichen Herkunft der Schüler und Schülerinnen kein expliziter Raum gegeben; vielmehr zeigt sich eine Ausrichtung ‚von der globalen (eventuell) zur eigenen Interkulturalität‘. Fremdverstehen wird an exemplarischen Beispielen relativ

theoretisch behandelt; kulturelle Konflikte sind grundsätzlich didaktisch inszeniert und können in diesem ‚Schutzraum‘ erst einmal erprobt werden – ohne Garantie, dass sich ein entsprechender Transfereffekt einstellt, welcher der interkulturellen Verständigung in der eigenen Lebenswelt dient.

Ähnlich sieht es mit den Zielen von interkultureller Musikerziehung und bilinguaem Sachfachunterricht aus: Beide streben Fremdverstehen (und somit letztendlich Völkerverständigung), Horizonterweiterung und das Reflektieren und Hinterfragen der eigenen Kultur an; unterschiedliche Ausrichtungen, welche schon in den angenommenen Voraussetzungen deutlich werden, zielen doch letztendlich in die gleiche Richtung. Dennoch gibt es natürlich auch fachspezifische Ziele, welche beiden didaktischen Konzepten einen spezifischen Schwerpunkt geben – musikalisch-ästhetische im (interkulturellen) Musikunterricht und (fremd-)sprachliche im bilingualen (Musik-)Unterricht. Wie diese Ziele miteinander vereinbart werden könnten, soll im Folgenden ausgeführt werden.

Musikalisch-ästhetische Erfahrungen und die Rolle von Sprache

Während in der interkulturellen Musikerziehung davon ausgegangen wird, dass die Auseinandersetzung mit anderen Kulturen auch die musikalische Wahrnehmung verändert, wurde diese Frage im Zusammenhang mit der bilingualen Sachfachdidaktik noch nicht erörtert – vermutlich aufgrund des bislang kaum vorhandenen Diskurses zum bilingualen Musikunterricht (vgl. Rosenbrock 2006, S. 143). Somit stellt sich die Frage nach der Rolle ästhetisch-musikalischer Erfahrungen im bilingualen Musikunterricht sowohl unter Aspekt der Interkulturalität als auch der (Fremd-) Sprachlichkeit.

Die Rolle von ästhetischen Erfahrungen, vom musikalischen Erleben des ‚Fremden‘, ist in der interkulturellen Musikerziehung nicht unumstritten. Wenn Stroh unter Erwähnung musikalischer Beispiele aus verschiedensten Kulturkreisen darauf hinweist, dass es in musikalischer Hinsicht noch „viel Schönes und Wertvolles auf dieser Welt zu erleben gibt“ (2000, S. 151), wenn Barth fragt, wie es gelingen könne, „dass die SchülerInnen an einer ihnen fremden Musik neue musikalisch-ästhetische Erfahrungen machen können“ und wie „sie motiviert werden können, sich mit neuartigen Klängen und Rhythmen auseinander zu setzen“ (2000, S. 36-37), so wird deutlich, dass Neugier und Freude am Unentdeckten durchaus eine Motivation hinter interkultureller Musikerziehung ist. Diese Neugier wird allerdings nur unter Vor-

behalt ausgedrückt, zumal sich die interkulturelle Musikerziehung mit dem Vorwurf des Exotismus oder einer spaßorientierten Konsumhaltung auseinandersetzen muss. Zu Recht erfährt die nicht zuletzt auch kommerziell verwertbare „Globalisierung der Musikkulturen“ (Stroh 2005, S. 188; vgl. auch Ott 1998, S. 304), von Schormann gar als „Chor der One-World-Gesänge“ (1996, S. 4) betitelt, Kritik von Seiten der Musikdidaktik.

Kritisiert wird die von Schormann beschriebene naive Herangehensweise an (für westlich sozialisierte Ohren) gefällige Klänge aus aller Welt, gar die Annahme, Musik sei eine Universalsprache, die ethnische und sprachliche Grenzen überwinden könne (ebd., S. 5). Diesen will die interkulturelle Musikerziehung jedoch mit fundierten musikethnologischen Kenntnissen begegnen. So weist Böhle darauf hin, dass man bei geschätzten 15000 Musikkulturen keinesfalls von einer Universalsprache sprechen könne – ungewohnte Klänge würden bei Hörern zwar oft Gefallen finden, doch der kulturelle Hintergrund, das zugrunde liegende Weltbild, die Werte und die soziale Bedeutung der Musik würden nicht verstanden (1996, S. 58-64, 137; vgl. Kopiez 2004, S. 78-82). Musik zu hören, heißt also keinesfalls automatisch, sie zu verstehen. Nichtsdestoweniger spricht Schütz zu Recht der „Begegnung mit Musik [...] eine durch nichts zu ersetzende, existentielle Bedeutung“ als „musikalische[r] Erfahrung“ zu (1997, S. 4). Das Erleben fremder Musik, sei es hörend oder durch eigene Musikpraxis, hat also seinen festen Platz im Musikunterricht, doch interkulturelles Lernen bedarf der weiterführenden Reflexion (vgl. Merkt 1993; Ullrich 1997, S. 87) auf der Basis wissenschaftlicher Forschung (vgl. Schütz 1997, S. 5; Merkt 1993) und unter Einbeziehung der jeweiligen gesellschaftlichen Funktion und Wirkung der Musik (vgl. Stroh 2002, S. 5; Schormann 1996, S. 6). Auch sei hier stets darauf verwiesen, dass im Musikunterricht nur ein winziger Ausschnitt aus der „weltweite[n] unerschöpfliche[n] Vielfalt musikbezogener Ausdrucksformen“ (Schütz 1997, S. 6) behandelt werden kann. Bei der Auswahl dieses Ausschnittes können weder Musikdidaktik noch Musikethnologie die alleinige Autorität für sich beanspruchen (vgl. Barth 2000, S. 33-36); auch hier sollte ein Abstimmen auf die Bedeutungszuweisung durch die individuelle Lerngruppe erfolgen. Somit ist die Wissenschaft nur eine von mehreren Basen für vielfältige ästhetische Erfahrungen, die im interkulturellen Musikunterricht gemacht werden sollen. Zentral ist ein ausgewogenes Verhältnis zwischen dem fundierten Verständnis anderer Kulturen, der Reflexion ihrer emotionalen Wirkung, aber auch der individuellen Bedeutungszuweisung, denn hierin bestehen musikspezifische Chancen interkultureller Verständigung (vgl. Böhle 1996, S. 132; Ullrich 1997, S. 88-89).

Bilingualer, interkultureller Musikunterricht hätte nun die Aufgabe, musikalisch-ästhetische Erfahrungen und sprachliche Erfahrungen auf unterschiedliche Art und Weise so miteinander zu verknüpfen, dass beide Erfahrungsbereiche voneinander profitieren und interkulturelles Lernen ermöglichen. Hierzu muss der Zusammenhang zwischen Musik und Sprache in einer größeren Tiefe reflektiert werden, als es der Ansatz von Malan (2004) tut. Die von ihr beschriebene Unterrichtsreihe schult in Klang- und Sprachexperimenten die Wahrnehmung und Produktion auditiver Basisfunktionen wie Klangfarbe, Rhythmus und Intonation: Sowohl Sprach- als auch Musikunterricht könnten hiervon profitieren, schreibt sie (S. 51-55). Ein geschärftes Bewusstsein für derartige Zusammenhänge kann natürlich auch indirekt einer interkulturellen Kommunikation förderlich sein; allerdings sollte die hierauf aufbauende Reflexion stärker in die Tiefe gehen, also die Wirkung von Klang, Sprache und Musik auf uns und deren kulturspezifische Dimensionen aufgreifen.

Gerade in Hinblick auf diese Wirkung sind jedoch noch viele Aspekte unerforscht; der Zusammenhang zwischen Sprache und Musikwahrnehmung bietet daher Anlass zu Spekulationen, die trotz mangelnder empirischer Basis experimentell und durchaus fruchtbar genutzt werden könnten. Quasi analog zu der dem bilingualen Unterricht zugrunde liegenden Annahme, dass Denken durch Sprache geformt wird und daher der enge Kontakt mit einer fremden Sprache das Denken beeinflusst, könnte die Frage gestellt werden, ob Musik Gefühle (mit-)formt – und ob der enge Kontakt mit einer anderen Ästhetik in der Lage ist, das eigene Gefühlsspektrum zu verändern, ggf. auch zu erweitern. Diese Spekulation könnte durchaus Thema einer bilingual-interkulturellen Unterrichtsreihe sein, in der Schüler und Schülerinnen selbst entsprechende Erfahrungen sammeln und reflektieren: Der Kontakt mit einer anderen Musik – und somit einer anderen Ästhetik – löst, so wird unterstellt, in erster Linie eine emotionale Reaktion aus, die der Verständigung mit anderen Kulturen dienlich oder hinderlich sein kann. Macht die interkulturelle Musikerziehung sich zur Aufgabe, gerade diese emotionale Reaktion anzuregen, zu reflektieren und wo nötig ‚aufzufangen‘, so ist ein Ernstnehmen von Musik als ästhetisches, Emotionen auslösendes Kulturprodukt zwingend erforderlich. Hiermit muss sich auch ein interkulturell ausgerichteter bilingualer Musikunterricht auseinandersetzen; es bleibt jedoch zu diskutieren, inwiefern die Erfahrungen ‚Denken in einer fremden Sprache‘ und ‚Fühlen mit fremder Musik‘ fruchtbar miteinander verbunden werden können.

Grundsätzlich stellt sich in Hinblick auf einen bilingualen Musikunterricht die Frage, welche Verbindung ästhetisch-emotionale Aspekte mit Sprache ein-

gehen können oder sollen. Helms weist auf den kommunikativen Aspekt von Musik hin – Musik sei schon eine Sprache, die etwas mitteile (2004, S. 296-297). Hierbei reflektiert Helms nicht die Rolle, die unterschiedliche kulturelle Hintergründe bei der ‚Entschlüsselung der Mitteilung‘ spielen, so dieses denn möglich ist; er weist jedoch darauf hin, dass das verbale Beschreiben von Musik seine Grenzen hat: „Musikunterricht braucht die Sprache nicht notwendig“ (ebd., S. 296). Aus diesem Grund plädiert er für einen Musikunterricht, der neben Sprache und Musik möglichst viele und vielfältige Medien mit einbezieht und somit vielfältige Kommunikationsprozesse anregt (2004a, S. 10). Auch Ullrich erklärt: „Gerade die Musik hat die Möglichkeit der nonverbalen Verständigung, kann Anleitung durch Zeichen geben, vermittelt durch Klänge Verstehen“ (1997, S. 88-89). Merkt (1993) fordert hingegen, musikalische Erfahrungen müssten Gesprächsanlass sein. Somit beinhaltet die Verbindung von Musik und Sprache eine doppelte Kontroverse, die gerade im Kontext von interkultureller Musikerziehung und bilingualer Sachfachdidaktik besondere Brisanz erhält – ob nämlich Musik gleich einer Sprache verstanden werden kann (und wenn ja, von wem und unter welchen Umständen) und ob die Vermittlung von Musik der Sprache bedarf (und wenn nein, mit welchen Konsequenzen für den Musikunterricht).

Die philosophischen Dimensionen dieser Fragen treten vielleicht in den Hintergrund bei der Vorstellung eines tatsächlich sprach-losen Musikunterrichts bzw. bei der Frage, was Schüler und Schülerinnen meinen, nach dem Hören eines Musikstückes verstanden zu haben – und auch dies ließe sich ohne Sprache nur sehr begrenzt vergleichen. Nichtsdestoweniger sollte Musik nicht auf ihre sprachlich fassbaren Aspekte reduziert werden. Musikalisch-nonverbale Erfahrungen und sprachliche Reflexion müssen also ineinander greifen, ohne dass ihre genaue Beziehung hier abschließend geklärt werden könnte oder müsste. Genau hier jedoch kann die gängige Praxis des bilingualen Sachfachunterrichtes – in gewisser Weise auch der interkulturellen Musikerziehung – anknüpfen. So schreibt Ullrich: „Der Schlüsselbegriff interkulturellen Lernens lautet ‚Immersion‘, nämlich das Eintauchen in eine andere Kultur und Sprache. Die sprachliche Reflexion des Unterrichtsganges, zu der auch Musik gehört werden sollte, leitet dann zum eigenen Ausprobieren und Nachmachen über“ (1997, S. 87).

Immersion, ein zentraler Begriff des bilingualen Unterrichts (vgl. Niemeier 2000, S. 34-38; Thürmann 2000, S. 78-79), bedeutet, sich einer Sprache und / oder Kultur als Ganzes zu stellen, sich also quasi auf konstruktivistische, nicht-reduzierte Art und Weise darauf einzulassen, sich einen eigenen Weg

des (Kennen-) Lernens zu suchen (vgl. Wolff 1996, S. 49, 52). Dies ist natürlich nur dann sinnvoll, wenn der Gegenstand in sich stimmig ist – im bilingualen interkulturellen Musikunterricht letztendlich, wenn zwischen Unterrichtssprache und Unterrichtsgegenstand eine ‚Passung‘ besteht, die sie zu einer ganzheitlichen Lernumgebung werden lassen (vgl. dazu Dirks 2004, S. 131; Stroh, Rosenbrock 2006, S. 8; Rymarczyk 2004, S. 289). In dieser ganzheitlichen Lernumgebung spielen Musik – mit ihrem emotional-ästhetischen, unmittelbar und nicht zuletzt auch körperlich wirkenden Gehalt – *und* Sprache – mit ihrer Möglichkeit, sowohl Emotionen zu reflektieren als auch ästhetische Eindrücke mit Wissen und Wissenschaft zu verknüpfen – eine zentrale Rolle und ermöglichen eine sinnvolle Verknüpfung von bilingualem und interkulturellem Musikunterricht.

Bilinguale interkulturelle Musikerziehung – sinnvoll oder nicht?

Nach einem ausgiebigen Vergleich der beiden didaktischen Konzepte stellt sich die Frage nach Synergieeffekten und unerwünschten Interferenzen – danach, wie die beiden didaktischen Ausrichtungen voneinander profitieren können, was sie vielleicht sogar voneinander ‚lernen‘ können, aber auch, welche Art von Verknüpfung vermieden werden sollte. Zunächst einmal muss das Zusammenwirken der Konzepte garantieren, dass der aus ihnen resultierende Musikunterricht ‚guter Musikunterricht‘ wird – und das bedeutet nach beiden Vorstellungen von Interkulturalität, dass kulturelle Differenzen, aber auch Machtverhältnisse reflektiert werden – mit dem Ziel der gegenseitigen Anerkennung der Kulturen, einem Miteinander, das nicht nur oberflächlich konfliktfrei, sondern tatsächlich konstruktiv, fair und friedlich ist. Hierzu sollen andere Kulturen erfahren und reflektiert werden – und das in musikalischer und in sprachlicher Hinsicht.

Synergieeffekte ergeben sich sicherlich bei einer entsprechenden ‚Passung‘ von Sprache und Inhalt, wie bei Stroh / Rosenbrock (2006, S. 8) beobachtet. Allerdings kann die dort beschriebene Umsetzung der *West Side Story* (vgl. auch Rosenbrock 2005) im szenischen Spiel nur sehr bedingt als interkulturelle Musikerziehung bezeichnet werden: Die Kultur, mit der eine Auseinandersetzung erfolgte, ist zum Teil die US-amerikanische, zum Teil die puertoricanische, so dass durchaus auch ein kultureller Konflikt Thema der Unterrichtseinheit war, welcher Transfereffekte zulassen kann. Die sowohl räumliche als auch zeitliche Distanz der Schüler und Schülerinnen zu den Inhalten und der Musikkultur von *West Side Story* greift aber eben nicht deren eigene Lebens-

welt auf, beschäftigt sich eben nicht mit der kulturellen Vielfalt im eigenen Land. So lange sich bilingualer, meist englischsprachiger Musikunterricht nur mit Inhalten aus dem englischsprachigen Raum beschäftigt, kann er dieses zentrale Kriterium der interkulturellen Musikerziehung nicht erfüllen – selbst wenn er über den Kulturraum der USA und Großbritanniens und über (vermeintlich mono-)kulturellen ‚Mainstream‘ hinausgeht.

Mit seinem ‚bilingual Triangle‘ argumentiert Hallet (1998) allerdings, bilingualer Sachfachunterricht solle sich keineswegs auf die Inhalte der ‚zielsprachigen‘ Kultur beschränken, sondern sich ebenso mit kulturübergreifenden, globalen Inhalten sowie mit Aspekten der eigenen Kultur beschäftigen. Zum einen müssten sich die Menschen in einer globalisierten Welt ständig über Vorgänge und Probleme verständigen, die alle angehen – seien es Probleme wie Umweltverschmutzung und kriegerische Auseinandersetzungen, seien es – um musikrelevante Aspekte zu nennen – die kulturelle Wirkung der internationalen Massenmedien, der international verbreiteten Popmusik oder auch die ‚Weltmusik‘. Des Weiteren sei es unabdingbar, seine eigene Kultur in der Fremdsprache darstellen zu können; daher müsse die eigene Geschichte – und die eigene Lebenswelt – im bilingualen Unterricht thematisiert werden.

Hallet geht nicht spezifisch darauf ein, inwiefern die eigene Lebenswelt eine multikulturelle ist. Dennoch ist durchaus denkbar, dass interkulturelle Inhalte in allen drei Teilbereichen thematisiert werden und dabei voneinander – und von der Bilingualität des Unterrichtes – profitieren. Das Eintauchen in eine gleichzeitig ‚fremde‘ und ‚zielsprachige‘, aber – das Beispiel der *West Side Story* zeigt es – ebenfalls keineswegs monolithische Musikkultur kann das Gespür für andere Kulturen als komplexe Systeme mit eigenen Wertvorstellungen und einer eigenen Ästhetik schärfen. Die Beschäftigung mit globalen musikalischen Entwicklungen, welche zumindest bei der Unterrichtssprache Englisch meist ebenfalls eine sprachliche Passung bietet, lässt über internationale Zusammenhänge, nicht zuletzt über Machtverhältnisse nachdenken. Der sprachliche Bruch erfolgt erst bei dem Blick zurück zur eigenen Lebenswelt: Hier ist ebenfalls nicht nur eine Musikkultur und nicht nur eine Sprache zu entdecken; manches, was bei der Beschäftigung mit der Ferne aufgefallen ist, lässt sich in der eigenen Lebenswelt wiederfinden – oder lässt deren Besonderheiten klar werden. Je nach Lerngruppe können eigene Erfahrungen verschiedener kultureller Herkunft und Identitäten eingebunden werden – vielleicht sogar in geringem Umfang, so durch die Einbeziehung entsprechender Musikbeispiele, die ‚Utopie‘ Auernheimers (2003, S. 192) wahr werden lassen und aus dem bilingualen Unterricht einen multilingualen machen. Uner-

wünschte Interferenzen entstehen hier jedoch, wenn aus dem bilingualen interkulturellen Musikunterricht ein Sprach- und Kulturwirrwarr wird, wenn reale, lebensweltliche Anliegen der Schüler und Schülerinnen darunter leiden, dass deren Behandlung in einer fremden Sprache unerwünschte Distanz schafft. Dann sollte auf die deutsche Sprache zurückgegriffen werden, in der Hoffnung, dass diese im Klassendurchschnitt die optimale Verständigungsbasis ist. Andererseits ist durchaus auch denkbar, dass die fremde Sprache eine erwünschte Distanz zur eigenen Situation, vergleichbar mit dem Rollenschutz, schaffen kann; die positiven Reaktionen einer Lerngruppe auf das szenische Spiel in Englisch (vgl. Rosenbrock 2005, S. 57-58) mögen in diese Richtung deuten. Generell jedoch sollte die Reflexion von Distanz und Nähe stets ein Potential für Transfereffekte beim Erfahren kultureller Differenzen bieten, welche Parallelen zwischen der eigenen Lebenswelt, der wie auch immer gear teten ‚Zielkultur‘ und dem globalen Zusammenleben ziehen lässt. Auf dieser Basis sollte jedoch die bilinguale Sachfachdidaktik – in Bezug auf das Fach Musik und darüber hinaus – die multikulturelle Lebenswelt der Schüler und Schülerinnen miteinbeziehen, wenn sie interkulturelles Lernen inszenieren will, also der Ebene der ethnisch-sprachlichen Kultur und der Wissenschaftskultur eine weitere hinzufügen.

Synergieeffekte sind aber auch in sprachreflektorischer Hinsicht denkbar: Der Aspekt der Sprachlichkeit des Lernens, der Immersion in ein ganzheitliches kulturell-sprachliches System und die damit verbundenen konstruktivistischen Lernansätze (vgl. Wolff 1996) mögen dem Diskurs um interkulturelle Musikerziehung neue Anstöße geben. Auch die Reflexion des Einflusses von Sprache und Fachsprache für die Wahrnehmung von Musik und Musikkulturen kann hier eine Bereicherung darstellen, die den Zielsetzungen beider didaktischer Konzepte gerecht wird. Letztendlich kann dies auch eine Grundlage dafür bieten, die Frage einer etwaigen ‚Universalsprache Musik‘ zum Unterrichtsthema zu machen und von einer Lerngruppe selbst beantworten zu lassen.

Wer bilingualen interkulturellen Musikunterricht erteilen möchte, wagt sich ohne Zweifel an ein hochkomplexes Vorhaben. Mut könnte hierbei machen, dass sich beide didaktischen Ausrichtungen gegenseitig befruchten und ergänzen können – und dass ihre Ziele trotz zum Teil unterschiedlicher Schwerpunkte doch viele Gemeinsamkeiten haben.

Literatur

- Auernheimer, Georg: *Einführung in die interkulturelle Pädagogik*. Darmstadt (WGB) 2004.
- Bach, Gerhard: *Bilingualer Unterricht: Lernen - Lehren - Forschen*. Aus: Bach, Gerhard; Niemeier, Susanne (Hrsg.): *Bilingualer Unterricht: Grundlagen, Methoden, Praxis, Perspektiven*. Frankfurt am Main [u.a.] (Lang) 2000. S. 11-23.
- Barth, Dorothee: *Zum Kulturbegriff in der interkulturellen Musikpädagogik*. Aus: (Hrsg.): Knolle, Nils *Kultureller Wandel und Musikpädagogik*. Essen (Die blaue Eule) 2000. (=Musikpädagogische Forschung, 21) S. 27-50.
- Barth, Dorothee: *Nicht Ethnie, nicht Bildung, sondern Bedeutungszuweisung. Plädoyer für einen bedeutungsorientierten Kulturbegriff*. Aus: Schläbitz, Norbert: *Interkulturalität als Gegenstand der Musikpädagogik*. Essen (Die blaue Eule) 2007. (=Musikpädagogische Forschung, 28). S. 30-49.
- Bausch, Karl-Richard: *Zwei- und Mehrsprachigkeit*. Aus: Bausch, Karl-Richard; Christ, Herbert; Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 3. Auflage. Tübingen [u.a.] (Francke) 1995. S. S. 81-87.
- Breidbach, Stephan: *Bilinguale Didaktik zwischen allen Stühlen? Das Verhältnis zwischen Fremdsprachendidaktik und Sachfachdidaktiken*. Aus: Bach, Gerhard; Niemeier, Susanne (Hrsg.): *Bilingualer Unterricht: Grundlagen, Methoden, Praxis, Perspektiven*. Frankfurt am Main [u.a.] (Lang) 2000. S. 173-184.
- Breidbach, Stephan: *Bilingualer Sachfachunterricht als neues interdisziplinäres Forschungsfeld*. Aus: Breidbach, Stephan; Bach, Gerhard; Wolff, Dieter (Hrsg.): *Bilingualer Sachfachunterricht. Didaktik, Lehrer-/Lernerforschung und Bildungspolitik zwischen Theorie und Empirie*. Frankfurt a.M (Lang) 2002. (=Mehrsprachigkeit in Schule und Unterricht, 1) S. 11-27.
- Dethlefs-Forsbach, Beate Christiane: *Fächerübergreifender Unterricht aus der Sicht des Faches Musik. Eine historisch-systematische Untersuchung von Theorien und Praxen sowie der Entwurf eigener Modelle und einer Konzeption des fächerübergreifenden Unterrichts mit Musik*. Baltmannsweiler (Schneider) 2005.

- Dirks, Una: ‚Kulturhüter‘ oder ‚Weltenwanderer‘? Zwei ‚ideale‘ Realtypen bilingualen Sachfachunterrichts. Aus: Bonnet, Andreas; Breidbach, Stefan (Hrsg.): Didaktiken im Dialog. Konzepte des Lehrens und Wege des Lernens im bilingualen Sachfachunterricht. Frankfurt a.M. (Lang) 2004. (=Mehrsprachigkeit in Schule und Unterricht, 2) S. 129-140.
- Finkbeiner, Claudia; Fehling, Sylvia: Bilingualer Unterricht: *Aktueller Stand und Implementierungsmöglichkeiten im Studium*. Aus: Finkbeiner, Claudia (Hrsg.): Bilingualer Unterricht: Lehren und Lernen in zwei Sprachen. Hannover (Schroedel) 2002. S. 9-22.
- Hallet, Wolfgang: *The Bilingual Triangle. Überlegungen zu einer Didaktik des bilingualen Sachfachunterrichts*. In: Praxis des neusprachlichen Unterrichts, Jg. 1998, H. 45, S. 115-125.
- Hallet, Wolfgang: *Bilingualer Sachfachunterricht als interkultureller Diskursraum*. Aus: Bonnet, Andreas; Breidbach, Stefan (Hrsg.): Didaktiken im Dialog. Konzepte des Lehrens und Wege des Lernens im bilingualen Sachfachunterricht. Frankfurt a.M. (Lang) 2004. (=Mehrsprachigkeit in Schule und Unterricht, 2) S. 141-152.
- Helms, Dietrich: *Musik dreisprachig? Probleme und Chancen eines bilingualen Musikunterrichtes*. Aus: Bonnet, Andreas; Breidbach, Stefan (Hrsg.): Didaktiken im Dialog. Konzepte des Lehrens und Wege des Lernens im bilingualen Sachfachunterricht. Frankfurt a.M. (Lang) 2004. (=Mehrsprachigkeit in Schule und Unterricht, 2) S. 291-304.
- Helms, Dietrich: „*Tanzende Vampire: Musik, Theater und bilingualer Sachfachunterricht*.“ In: Englisch, 39. Jg. (2004), H. 1, S. 9-15.
- Kopiez, Reinhard: *Der Mythos von Musik als universell verständlicher Sprache*. Aus: Bullerjahn, Claudia; Löffler, Wolfgang (Hrsg.): Musikermymen. Alltagstheorien, Legenden und Medieninszenierungen. Hilderheim [u.a] (Olms) 2004. S. 49-94.
- Korte, Barbara; Müller, Klaus Peter; Schmied, Josef (Hrsg.): *Einführung in die Anglistik*. Stuttgart (Metzler) 1997.
- Krause, Martina: *Kulturkonstruktion durch Bedeutungskonstruktion? Perspektiven für einen Musikunterricht als Ort der Konstituierung von Kultur*. Aus: Schläbitz, Norbert: Interkulturalität als Gegenstand der Musikpädagogik. Essen (Die blaue Eule) 2007. (=Musikpädagogische Forschung, 28). S. 30-49. S. 51-66.

- Krowke, A.: *Bilingualer Sach(fach)unterricht in der Sek. I*. Veröffentlicht unter: <http://bildung.hessen.de/bilingual/magazin/aufsaeetze>. O.J.
- Küster, Lutz: Einleitung: *Interkulturelle Bildung und bilingualer Sachfachunterricht*. Aus: Bonnet, Andreas; Breidbach, Stefan (Hrsg.): *Didaktiken im Dialog. Konzepte des Lehrens und Wege des Lernens im bilingualen Sachfachunterricht*. Frankfurt a.M. (Lang) 2004. (=Mehrsprachigkeit in Schule und Unterricht, 2) S. 127-128.
- Malan, Saskia: „*The Sound of Nonsense*“ - ein Projekt zu Musik und Sprache im bilingualen Sachfachunterricht. In: *Englisch*, 39. Jg. (2004), H. 1, S. 51-56.
- Merkt, Irmgard: *Das Eigene und das Fremde. Zur Entwicklung interkultureller Musikerziehung*. Aus: Böhle, Reinhard C. (Hrsg.): *Möglichkeiten der Interkulturellen Ästhetischen Erziehung in Theorie und Praxis*. Frankfurt (Verlag für Interkulturelle Kommunikation) 1993. S. 141-151.
- Merkt, Irmgard: *Populäre Musik und interkultureller Musikunterricht*. Aus: Terhag, Jürgen (Hrsg.): *Populäre Musik und Pädagogik. Grundlagen und Praxismaterialien*. Bd.2 Oldershausen (Lugert) 1996. S. 133-135.
- Merkt, Irmgard (2001): *Musikerziehung interkulturell. Ausländer- und Einwanderungspolitik*. Aus: *Musik in der Schule*, 4/2001, S. 4-7.
- Nieke, Wolfgang: *Interkulturelle Erziehung und Bildung. Wertorientierung im Alltag*. 2., überarbeitete und ergänzte Auflage. Opladen (Leske + Budrich) 2000.
- Niemeier, Susanne: *Bilingualismus und „bilinguale“ Bildungsgänge aus kognitiv-linguistischer Sicht*. Aus: Bach, Gerhard; Niemeier, Susanne (Hrsg.): *Bilingualer Unterricht: Grundlagen, Methoden, Praxis, Perspektiven*. Frankfurt am Main [u.a.] (Lang) 2000. S. 27-49.
- Otten, Edgar: *Nachdenken über den funktionalen Einsatz von Fremdsprache(n) und Muttersprache(n) in der inhaltsbezogenen Arbeit*. Veröffentlicht unter: http://www.spz.tu-darmstadt.de/projekt_ejournal/jg_04_2/beitrag/otten5.htm. In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* [Online], 4. Jg. (1999).
- Otten, Edgar; Wildhage, Manfred: *Content and Language Integrated Learning. Eckpunkte einer ‚kleinen‘ Didaktik des bilingualen Sachfachunterrichts*. Aus: Wildhage, Manfred; Otten, Edgar (Hrsg.): *Praxis des bilingualen Unterrichts*. Berlin (Cornelsen) 2003. S. 12-45.

- Rosenbrock, Anja: „*West Side Story*“ im bilingualen Musikunterricht unter Einbindung von Methoden der szenischen Interpretation. Ein Unterrichtsversuch im Schuljahrgang 9 des Gymnasiums. Leer. 2. Staatsexamensarbeit, 2005.
- Rosenbrock, Anja: *Bilingualer Musikunterricht an allgemein bildenden Schulen – Chancen und mögliche Probleme: Eine Vorstudie*. Aus: Knolle, Niels (Hrsg.): Lehr- und Lernforschung in der Musikpädagogik. Essen (Die blaue Eule) 2006. (=Musikpädagogische Forschung, 27) S. 139-157.
- Rymarczyk, Jutta: *Einleitung: Bilingualer Sachfachunterricht aus Sicht künstlerisch-ästhetischer Fachdidaktiken und Sport*. Aus: Bonnet, Andreas; Breidbach, Stefan (Hrsg.): Didaktiken im Dialog. Konzepte des Lehrens und Wege des Lernens im bilingualen Sachfachunterricht. Frankfurt a.M. (Lang) 2004. (=Mehrsprachigkeit in Schule und Unterricht, 2) S. 289-290.
- Schormann, Carola: *Aspekte und Formen didaktischen Handelns. Musikdidaktik und außereuropäische Musik: Der interkulturelle Imperativ*. Aus: Böhle, Reinhard C. (Hrsg.): Aspekte und Formen Interkultureller Musikerziehung. Beiträge vom 2. Symposium zur Interkulturellen Ästhetischen Erziehung an der HdK Berlin. Frankfurt a. M. (Verlag für Interkulturelle Kommunikation) 1996. S. 12-22. Zitiert nach: <http://www.uni-oldenburg.de/musik-for/ime/schormann1996.pdf>.
- Schütz, Volker: *Interkulturelle Musikerziehung. Vom Umgang mit dem Fremden als Weg zum Eigenen*. In: Musik und Bildung, Jg. 1997, H. 5, S. 4-7.
- Stroh, Wolfgang Martin: „*eine welt musik lehre*“ – Begründung und Problematisierung eines notwendigen Projektes. Aus: (Hrsg.): Knolle, Nils Kultureller Wandel und Musikpädagogik. Essen (Die blaue Eule) 2000. (=Musikpädagogische Forschung, 21) S. 138-151.
- Stroh, Wolfgang Martin: *Ein schlechtes Gewissen macht noch keinen guten Musikunterricht. Über die Motivation, multikulturell Musik zu unterrichten*. In: Diskussion Musikpädagogik, Jg. 2001, H. 11, S. 6-19.
- Stroh, Wolfgang Martin: *Multikulti und die interkulturelle Musikerziehung*. In: AfS-Magazin, Jg. 2002, H 13, S. 3-7.
- Stroh, Wolfgang Martin: *Musik der einen Welt im Unterricht*. Aus: Jank, Werner (Hrsg.): Musikdidaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II. Berlin (Cornelson) 2005. S. 185-192.

- Stroh, Wolfgang Martin; Rosenbrock, Anja: *Musiktheater im Original? Perspektiven der Szenischen Interpretation der „West Side Story“ auf Englisch*. In: Musik und Unterricht, 39. Jg. (2006), H. 83, S. 4-15.
- Thürmann, Eike: *Eine eigenständige Methodik für den bilingualen Sachfachunterricht?* Aus: Bach, Gerhard; Niemeier, Susanne (Hrsg.): *Bilingualer Unterricht: Grundlagen, Methoden, Praxis, Perspektiven*. Frankfurt am Main [u.a.] (Lang) 2000. S. 75-93.
- Ullrich, Almut: *Musikunterricht in einer multikulturellen Gesellschaft*. Aus: Helms, Siegmund (Hrsg.): *Handbuch des Musikunterrichts. Primarstufe*. Kassel (Bosse) 1997. S. 49-56.
- Wolff, Dieter: *Bilingualer Sachfachunterricht: Versuch einer lernpsychologischen und fachdidaktischen Begründung*. Vortragstext. Wuppertal 1996. Veröffentlicht unter:
http://www2.uni-Wuppertal.de/FB4/bilingu/bilingualer_sachfachunterricht.htm
- Zydati, Wolfgang: *Umriss eines Spracherwerbskonzepts für den zweisprachigen Unterricht bilingualer Lerngruppen in der Berliner Grundschule. Gutachten für den Schulversuch „Staatliche Europaschule Berlin“*. Berlin (Berliner Institut für Lehrerfort- und Weiterbildung und Schulentwicklung) 1997.
- Zydati, Wolfgang: *Konzeptuelle Grundlagen einer eigenständigen Didaktik des bilingualen Sachfachunterrichts: Forschungsstand und Forschungsprogramm*. Aus: Breidbach, Stephan; Bach, Gerhard; Wolff, Dieter (Hrsg.): *Bilingualer Sachfachunterricht. Didaktik, Lehrer-/Lernerforschung und Bildungspolitik zwischen Theorie und Empirie*. Frankfurt a.M (Lang) 2002. (=Mehrsprachigkeit in Schule und Unterricht, 1) S. 31-61.

Was soll Sandra lernen, wenn sie türkisch singt?

Die Lehr-Lern-Ziele der Musikpädagogik in Bezug auf Interkulturalität

„Jeder Kompetenzbegriff kann deskriptiv oder normativ verwendet werden. Im ersten Fall wird multikulturelles Handeln festgestellt und beschrieben [...]. Pädagogisch ist die deskriptive Verwendung allerdings unzureichend. Da Pädagogik auf Weiterentwicklung, Veränderung und Verbesserung abzielt, muss sie auch werten.“¹

Die Lernenden sollen Vielfältiges im interkulturellen Musikunterricht erwerben: Erfahrung, Wissen, Kompetenzen, Einstellungen, Fertigkeiten. In Unterrichtsmaterialien werden die verschiedensten Themen angeboten und können auf die unterschiedlichste Art erschlossen werden. Doch nach welchen Gesichtspunkten soll ausgewählt und gewichtet werden? Was soll überhaupt gelernt werden im interkulturellen Musikunterricht? Wie könnte man eine stets erweiterbare Liste von Zielen ordnen?

Diese Fragen sollen an Entwürfe des interkulturellen Musikunterrichts gestellt werden. Dazu stelle ich im Folgenden zunächst ein Modell für die Lehr-Lern-Ziele des allgemeinen Musikunterrichts in drei Dimensionen vor, das ich dann jeweils auf den interkulturellen Musikunterricht (1.b, 2.b, 3.b) anwende. Erstens stelle ich Wissen, Fertigkeiten, Werte, Erfahrungen und Kompetenz in einen Zusammenhang (1.a). Zweitens unterscheide ich vier Kompetenzklassen (2.a) und drittens gehe ich auf die Bedeutung von Inhalten oder musikalischen Praxen für den Unterricht ein (3.a).

Mit Lehr-Lern-Zielen² bezeichne ich alle mit dem Lernvorgang intendierten Veränderungen beim Lernenden.

1 Stroh, Wolfgang Martin (2000), S. 4

2 Jank und Meyer (2002), S. 52

Der Verdienst dieser Untersuchung soll sein, mit dem Raster eines allgemeinen Kompetenzkonzepts musikpädagogische Fragestellungen im Zusammenhang des interkulturellen Musikunterrichts zu betrachten und anschlussfähig darzustellen. Das Modell bietet eine gedankliche Ordnung zu Vergleich und Diskussion der Texte an. Dabei finden sich viele Übereinstimmungen zwischen den Entwürfen, aber auch Kontroversen, implizite Annahmen können offenkundig gemacht und fundiert hinterfragt werden.

Wenn auch die Lehr-Lern-Ziele des Unterrichts nicht mit dem tatsächlichen Lernergebnis gleichgesetzt werden können, so gibt diese Untersuchung doch auch Anhaltspunkte für Fragen nach der Effektivität von geplanten oder stattgefundenen Lernphasen.

Drei Dimensionen musikalischen Lernens

1 Wissen, Fertigkeit, Einstellungen und Erfahrung

1.a Modell³

Unterricht zielt meist auf den Erwerb von Kompetenzen, das sind Handlungsdispositionen in konkreten Situationen. Kompetenz ist vom Subjekt her definiert, deshalb ist sie nicht im Voraus definierbar, sondern wird von einem Beobachter aufgrund eines Verhaltens zugewiesen⁴. Kompetenzen bilden sich aus Wissen und Fertigkeiten, Werten und Erfahrungen. Wissen und Fertigkeiten können in definierten Handlungen - Qualifikationen – abgeprüft werden: seien das nun Klassenarbeiten oder operationalisierte Tests. Einstellungen⁵ sind internalisierte Entscheidungsgrundlagen und da vor jeder Handlung eine Entscheidung steht, Bedingung für Kompetenz. „[Einstellungen]⁶ selbst oder ihre als Normen sanktionierten oder als Regeln operationalisierten Formen bilden die entscheidenden Bestandteile des Kulturprogramms: Sie fungieren als Ordner des selbstorganisierten Tuns und Handelns. Sie bilden damit auch,

³ Nach Erpenbeck (2006), S.6

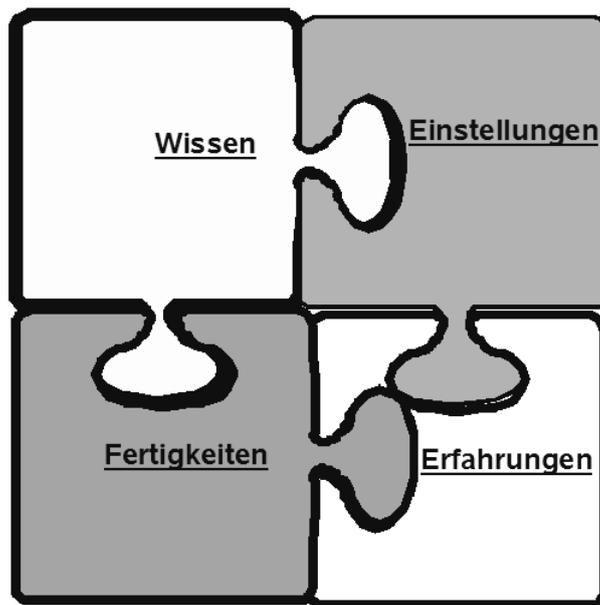
⁴ s. a. Kaiser (2001)

⁵ Ich entwickle dieses Modell nach Erpenbeck (2004a). Den dort verwendeten Begriff „Werte“ halte ich im musikpädagogischen Kontext für missverständlich und ersetze ihn durch den Begriff „Einstellungen“.

⁶ i. Orig.: „Werte“

durch die handelnden Individuen zu eigenen Emotionen und Motivationen umgewandelt, interiorisiert, den wichtigsten Bestandteil ihrer Handlungsdispositionen.“⁷ Dies sind zum Beispiel Einstellungen bis hin zu moralischen Wertungen, aber auch einfach musikalische Vorlieben.

Erlern werden Wissen, Fertigkeiten,
Einstellungen und Erfahrungen



Spannend wird hierbei sein, im einzelnen musikpädagogischen Modell zu sehen,

- welche Zusammenhänge und Bedingungen zwischen Wissen, Fertigkeiten, Erfahrung, Einstellungen und Kompetenzen gesehen werden.
- welche Gewichtung der Bildung von Fertigkeiten zugemessen wird und welche Erfahrungen erworben werden sollen.
- welches Wissen erworben werden soll.

⁷ Erpenbeck (2004a), S.84

1.b Interkulturelle Musikpädagogik

Wissen wird in den Entwürfen ausgeklammert

Ein älterer, kognitiver Ansatz für interkulturellen Musikunterricht ging den Weg, „Musik zu analysieren und den kulturellen Hintergrund zu erklären, um so Sinn und Bedeutung der Musik *verstehbar* zu machen.“⁸ Als Lernziel stand das Verständnis der Musik im Vordergrund. Ein Konzept von Kompetenz lag diesem Unterricht nicht zu Grunde. Verstehen war das Ziel und der Weg dazu das Wissen um die Struktur der Musik und den kulturellen Zusammenhang. Von diesem Ansatz hat sich die theoretische Musikpädagogik weitgehend gelöst: „Eine neuere Richtung bemüht sich, die Musik durch handlungsorientierte Impulse *erfahrbar* zu machen.“⁹

In aktuellen Schriften zur Musikpädagogik finden sich nun aber wieder wenige bis gar keine Hinweise darauf, welche Wissensgegenstände im Zusammenhang mit interkultureller Musikpädagogik eine Rolle spielen könnten oder sollten. Dadurch ergibt sich eine definitorische Leerstelle, die dann wohl auf verschiedene Weise gefüllt wird: Lehrer werden entscheiden, welche Wissensinhalte ihnen in diesem Zusammenhang wichtig erscheinen und den Schülern diese nahe bringen. Kein didaktischer Entwurf soll und kann alle Determinanten des Unterrichts festlegen. Allerdings halte ich es für fraglich, ob diese Leerstelle taktisch sinnvoll ist - im Sinne einer Individualisierung des Unterrichts - oder ob sich damit nicht eher eine Wahllosigkeit ergibt. Zumindest wären Aussagen der Musikpädagogik sinnvoll, was an Wissens-Lerninhalten wichtig oder unverzichtbar erscheint.

Fertigkeiten werden kaum erwähnt

Ins Zentrum und an den Anfang des interkulturellen Musikunterrichts ist generell heute das eigene Musizieren gerückt. Oft wird dabei sicher implizit davon ausgegangen, dass dies auch nach Möglichkeit adäquat zu geschehen hat und damit ist eben auch der Erwerb von musikalischen Fertigkeiten gemeint. Allerdings finden sich wenige konkrete Angaben, auf welche Weise und mit welcher Fertigkeit die Lernenden aktiv Musik machen sollen. Auch diese definitorische Leerstelle wird von den Lehrenden in der konkreten Unterrichtssitu-

⁸ Barth (2000), S. 33

⁹ Barth (2000), S. 33

ation bestimmt werden müssen. Hinweise dazu jedoch wären wichtig, um der Gefahr vorzubeugen, dass mit geringen erworbenen Fertigkeiten der Anspruch des interkulturellen Musikunterrichts verfehlt wird.

Erfahrungen sollen so authentisch wie möglich sein

Volker Schütz beschreibt die Erfahrung von Musik: „Musik kann uns verzaubern. [...] Gleichberechtigte Partner in dieser Begegnung sind der Mensch und die Sache Musik. Der Mensch hat Erfahrungen, Erkenntnisse über sich, über die Musik, evtl. auch über deren Urheber, dessen Zeit, über die Situation der Begegnung u. ä. gewonnen.“¹⁰

Ich möchte dieses schöne Bild variieren und von Musik nicht als einer „Sache“, sondern von einer Praxis reden, deren Erlebnis Spuren hinterlässt, eben die Erfahrung, die vom interkulturellen Musikunterricht bleibt.

Schütz unterscheidet weiter unterschiedliche Aspekte dieser Erfahrung:

„IME [Interkultureller Musikunterricht] fordert und fördert die Begegnung mit vielfältigen musikalischen Ausdrucksformen mit dem Ziel,

- zur (grammatikalischen, kulturellen, sozialen) Erfahrung der Sache Musik beizutragen,
- zu einer affektiv und kognitiv gestützten Haltung (Toleranz) gegenüber anderen musikbezogenen Ausdrucksformen zu kommen, sich damit als Subjekt in dem Begegnungsprozeß zu erleben und zu definieren (= Erfahrungen mit sich selbst machen),
- zu Erfahrungen mit/Erkenntnissen über musikalische(n) Ausdrucksformen anderer Menschen (aus anderen Kulturen) beizutragen.

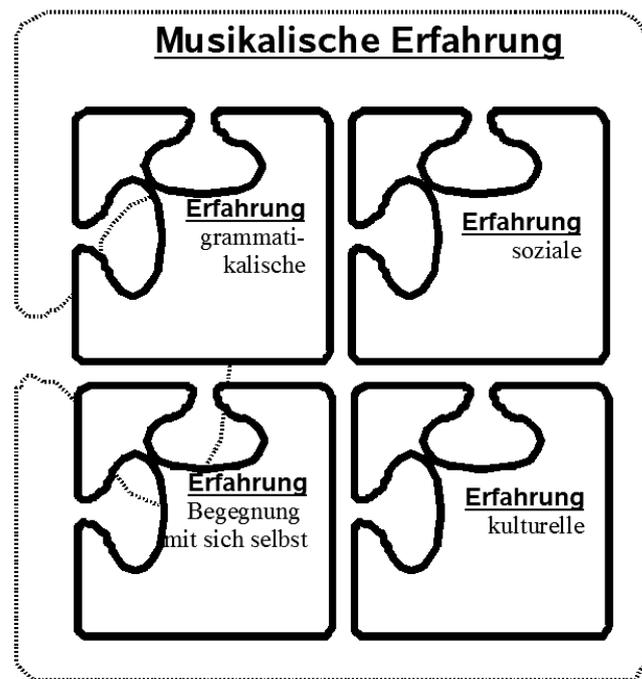
Soweit sind Erfahrungs- und Erkenntnisprozesse der IME problemlos in einen übergreifenden Zusammenhang musikalischer Erfahrungsgewinnung einzuordnen. Sie bilden einen Teilbereich im Prozeß des Erfahrens und Verstehens von musikalischen Ausdrucksformen überhaupt und damit auch im Prozeß der musikalischen Entwicklung und Entfaltung des Menschen.“¹¹

¹⁰ Schütz (1997), S. 4

¹¹ Schütz (1997), S. 6

Also ergibt sich eine Gliederung von Aspekten von musikalischer Erfahrung, die sich dann auf die speziellen Inhalte des interkulturellen Musikunterrichts beziehen.

Schütz: Begegnung mit Musik bildet verschiedene Erfahrungen



Musik als Kulturäußerung ist eine Frucht menschlicher Erfahrung, die sich in der Begegnung mit ihr wieder erschließen kann.

„Wenn Musik also als etwas angesehen werden kann, worin sich Erfahrungen von Menschen niederschlagen – in welcher Form auch immer –, so kann eine Begegnung mit Musik zum Aufscheinen, evtl. auch zur Erkenntnis dieser Erfahrungen führen. Damit wird der Erfahrungsschatz des Menschen in einem Bereich erweitert, der offensichtlich eine besonders herausgehobene Bedeutung für die Entfaltung menschlicher Sinn- und Erfahrungspotentiale, letztlich für die Bildung des Menschen hat: im Bereich sinnlicher Erfahrung und Erkenntnis.“¹²

¹² Schütz (1997), S.5

Indem sich in der Musik die musikalischen Welten fremder Menschen und Gesellschaften erschließt, ergibt sich im Interkulturellen Musikunterricht die Chance, die Erfahrungsfähigkeit zu erweitern.

Als pädagogischer Weg wird von Reinhard Böhle vorgeschlagen, „vom Vertrauten ins Unvertraute vorzudringen oder durch Konfrontation mit dem Unvertrauten Handlungs- und Erkenntnisprozesse in Gang zu setzen.“¹³

Eigenes Musizieren und Tun stellt heute sicher die Hauptstraße zur Musik anderer Kulturen im Musikunterricht dar. Für ein Gelingen jedoch gibt es klare Kriterien: „Eine Annäherung an fremde Musik sei nur möglich, wenn ihr jeweiliger funktionaler Zusammenhang und ihre Einbettung in den gesamt-kulturellen Kontext berücksichtigt, wenn die Musik *erfahren* würde.“¹⁴

Dazu ist eine möglichst authentische Musikerfahrung jedoch Voraussetzung, denn: „Wenn aber – im erfahrungsorientierten Ansatz – die Musik bewusst aus ihrem kulturellen Kontext gelöst wird [...] *Was* erfahren die SchülerInnen *dabei*?“¹⁵

Ein ausgewähltes Instrumentarium ist sinnvoll und eine soziokulturell möglichst authentische Musiziersituation, idealerweise, wenn speziell außerschulische Lehrende ihre jeweils eigene Musik erlebbar machen.

„Erfahrung“, so zeigt diese Untersuchung, muss genauer bestimmt werden. Sowohl die musikpädagogische Diskussion als auch der konkrete Unterricht brauchen deshalb Nachdenken und Entscheidungen über die Erfahrungen, die im interkulturellen Musikunterricht gemacht werden oder gemacht werden sollen: Geht es um „grammatikalische Erfahrungen“¹⁶, Verzaubern durch die Musik¹⁷, soziales Erleben, Ausdrucksformen, musikalische Basiserfahrungen oder alles zusammen und was ist primär?

¹³ Böhle (1996), S. 50

¹⁴ Barth (2000), S. 35

¹⁵ Barth (2000), S. 34

¹⁶ Schütz (1997), S. 6

¹⁷ Schütz (1997), S. 4

Einstellungen: Offenheit und Toleranz

Toleranz und Weltoffenheit stellen meist das prominenteste Lernziel des interkulturellen Musikunterrichts dar. „Students are not only entitled to learn about America’s Western music heritage, but also to learn to respect the musics of its various cultural subgroups.“¹⁸

Weltoffenheit wird erreicht, indem die Lernenden eigene gefestigte Einstellungen loslassen.

„Solche Erkenntnisse bergen die Chance, die in unserer bürgerlichen Musikkultur geltenden musikbezogenen Normen und Wertsetzungen als historisch entstandene und keineswegs weltweit (universell) gültige zu erkennen. Die Erkenntnis, daß jede der vielen weltweit lebendigen Musikkulturen ihre je eigenen Normen und Wertesysteme entwickelt hat, könnte zu einer Hinterfragung des eigenen musikästhetischen Standpunkts und seiner Funktionen, auch zu seiner Ausweitung führen.“¹⁹

Das Loslassen fester Einstellungen macht frei für neue Erfahrungen:

„Aus diesem Prozeß einer positiven Verunsicherung von bislang fraglos hingenommenen musikbezogenen Normen und Werten könnte eine Einstellung erwachsen, die den Prozeß musikalischer Erfahrungsgewinnung befördern könnte. Sie zeichnet sich aus durch eine Bereitschaft zur Hinwendung zu Neuem, durch Neugier und Offenheit, durch das Wissen um die prinzipielle Unabgeschlossenheit von musikbezogenen Erfahrungs- und Verstehensprozessen, durch ein Wissen um die prinzipielle Unererschöpflichkeit menschlicher Kreativität.“²⁰

Die im interkulturellen Musikunterricht angestrebten Einstellungen sind oft politisch motiviert: Empathie und ein Verantwortungsgefühl für die Welt und ihre Kulturen²¹ sollen erzeugt werden.

¹⁸ Volk (1998), S. 5

¹⁹ Schütz (1997), S. 7

²⁰ Schütz (1997), S. 7

²¹ Volk (1998), S. 5

Thomas Ott redet in „Didaktische Überlegungen zu afrikanischer Musik“ von einer didaktischen Analyse, der man die Unternehmung unterziehen sollte:

“Unter den gesellschaftlichen Ansprüchen an die Nachwachsen- den spielt in unserem Fall sicherlich die Forderung nach Konflikt- fähigkeit und Toleranz, nach der Bereitschaft, sich auf Fremdes einzulassen, nach der Fähigkeit, die Angst vor dem Fremden nicht in Hass auf das Fremde umschlagen zu lassen, an erster Stelle. Im Zusammenhang damit: individuelle Bereitschaft, die globale Ver- antwortung unserer wie auch immer westlichen, nördlichen oder nordwestlichen Gesellschaft mitzutragen, die Komplexität der glo- balen Zusammenhänge und die Probleme der einen Welt als die eigenen zu erkennen – und der Weg dahin führt unter anderem über Empathie, Compassion, sich emotional einlassen auf die Si- tuation von Menschen aus und in den von uns abhängigen Teilen der Welt. [...] Und ein weiterer Gesichtspunkt: Introduction in Musikkultur nannte Heinz Antholz vor 25 Jahren das Hauptziel des Musikunterrichts und formulierte, dass in die Zuständigkeit je- des Schülers der gesellschaftliche und künstlerische Fortbestand eben dieser Musikkultur fallen müsse. Ein Vierteljahrhundert spä- ter muss man unter Musikkultur wohl mehr verstehen als die abendländische Konzertkultur und das häusliche Streichquartettspiel – und dies bedeutet: Die Verantwortlichkeit der Nachwachsenen für die Kulturen dieser Welt wird zu einem pädagogischen Gesichtspunkt.“²²

Häufig wird davon ausgegangen, dass aus der Offenheit für fremde Musiken auch eine generelle Toleranz erwächst: „The study of people and how they live, in combination with ecological issues, can foster concern for balance, tolerance, the wise use of resources, and respect for the other inhabitants of the earth. Students can learn from other peoples how to live within their own world spaces.“²³

Es scheint nicht ausgeschlossen, dass aus einer solchen Offenheit für frem- de Musiken auch eine Offenheit und Achtung für Fremdes und Fremde über- haupt erwächst, allerdings auch keinesfalls zwingend notwendig. Zuerst ein-

²² Ott (1996), S. 50

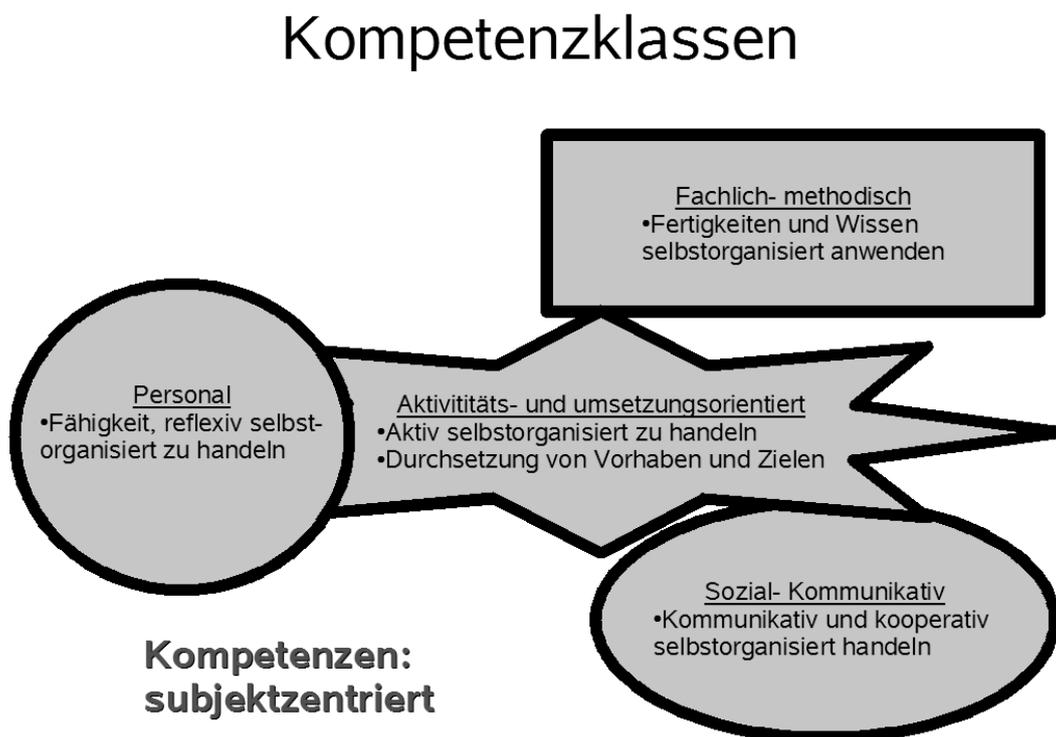
²³ Volk (1998), S. 5

mal bezieht sich die Offenheit auf eine bestimmte musikalische Praxis, die erfahren wird und die Geschichte kennt genügend Beispiele, wo Menschen von anderen trotz Wertschätzung ihrer Musik achtungslos und geringschätzig behandelt wurden.

Auf Geschmack und Einstellungen, so kann man zusammenfassen, soll die Begegnung mit dem Fremden vor allem eine weitende Wirkung haben. Ziel ist eine Offenheit für neue Erfahrungen, andere Ästhetiken und Weltsichten. Zuerst beziehen sich im interkulturellen Musikunterricht erworbene Einstellungen stets auf die dort erlebten Praxen. Es bleibt, darzustellen, durch welche Praxen die erwünschten Einstellungen erzeugt oder begünstigt werden.

2. Kompetenzklassen

2.a Modell²⁴



Kompetenzen werden üblicherweise Klassen zugeordnet. In meinem Modell übernehme ich die Klassifikation von John Erpenbeck.

²⁴ Nach Erpenbeck (2004b), S. 84

Er selbst erläutert näher:

„Grundkompetenzen

- Da ist die Fähigkeit, sich selbst gegenüber klug und kritisch zu sein, produktive Einstellungen, Werthaltungen und Ideale zu entwickeln. Wir sprechen von personaler Kompetenz.
- Da ist die Fähigkeit, alles Wissen und Können, alle Ergebnisse sozialer Kommunikation, alle persönlichen Werte und Ideale auch wirklich willensstark und aktiv umsetzen zu können und dabei alle anderen Kompetenzen zu integrieren. Wir sprechen von aktivitäts- und handlungsbezogener Kompetenz.
- Da ist die Fähigkeit, mit fachlichem und methodischem Wissen gut ausgerüstet, schier unlösbare Probleme schöpferisch zu bewältigen. Wir sprechen von fachlich-methodischer Kompetenz
- Da ist die Fähigkeit, sich aus eigenem Antrieb mit anderen zusammen- und auseinanderzusetzen. Kreativ zu kooperieren und zu kommunizieren. Wir sprechen von sozial-kommunikativer Kompetenz.²⁵

Handelnd greifen Menschen auf ihre Kompetenzen in unterschiedlicher Gewichtung zu. Die individuelle Strategie zur Lösung von Problemen bestimmt sich dadurch, welche Kompetenzen jemandem überhaupt zur Verfügung stehen, aber auch durch persönliche Vorlieben und Charaktermerkmale. Tests²⁶ ermitteln für fiktive Konfliktsituationen etwa, ob vorrangig sachlich argumentiert (fachlich-methodische Kompetenz), selbstkritisch der eigene Weg überprüft und korrigiert (personale Kompetenz), mit großer Energie ein eingeschlagener Weg verfolgt (Aktivitäts- und umsetzungsorientiert) oder zusammen mit anderen eine Kompromisslösung (sozial-kommunikative Kompetenz) gesucht wird.

Für die Untersuchung ordne ich Kompetenzen, die als Ziele des interkulturellen Musikunterrichts formuliert werden, diesen Klassen zu. Diese Zuordnung ist nicht als strenge Klassifikation zu verstehen.

²⁵ Übergänge Umbrüche (2005) Präsentation John Erpenbeck, S. 22, Unterstreichungen hinzugefügt

²⁶ Etwa des Informationszentrums für selbstorganisiertes Lernen und multimediale Kommunikation oder des Computerprogramms KODE®

Die Musikpädagogik hat den allgemeinen Bildungstrend von der Ausrichtung auf Wissen und Fertigkeiten hin zum Kompetenzerwerb mitvollzogen. In Irmgard Merkts Kommentar finden sich die Erpenbeckschen Kompetenzklassen wieder:

„Unterrichtsziele formulieren sich heute nicht mehr nur aus der erfolgreichen – weil abprüfbaren – Vermittlung bestimmter und exemplarischer Unterrichtsinhalte. Unterrichtsziele formulieren sich heute ebenso aus der Vermittlung von Schlüsselkompetenzen, die aus der Beschäftigung mit Kultur erwachsen. Schlüsselkompetenzen sind beispielsweise die soziale Kompetenz, die Kommunikationskompetenz, sind Teamfähigkeit, rhetorische und künstlerische Kompetenzen. Die Musik verliert hier durchaus etwas von der Aura, von der sie im traditionellen werkorientierten Unterricht umgeben ist. Sie wird zu einem Gegenstand mit verschiedenen Bedeutungszusammenhängen und zu einem Gegenstand, der sich über verschiedene Zugangsweisen erschließen lässt. Musik wird nicht länger auf ein unsichtbares Podest gehoben – wird in der jeweils angemessenen Weise und vor dem Hintergrund der jeweils stimmigen Bedeutung in Besitz genommen.“²⁷

Musik sollte jedoch, so scheint mir zu ergänzen, weniger als ein Objekt gesehen werden als vielmehr als eine Tätigkeit, wie dies D.J Elliott als Basis seiner Philosophy of Music Education tut²⁸ oder als eine Variante im Zusammenhang kultureller Bedeutungszuweisung. Inhalte, nicht nur als musikalische Werke, sondern als musikalische Praxen und somit als Bestandteile von musikalischer Kultur, haben damit eine andere Bedeutung. Sie stellen nicht einen Lerngegenstand dar, sondern präzisieren die zu erwerbenden Kompetenzen, Erfahrungen und Werte.

2.2 Interkulturelle Musikpädagogik

Personale Kompetenzen

Immer wieder findet sich in den Texten zum interkulturellen Musikunterricht die Ansicht, dass erst durch personale Kompetenzen wie Sensibilität, Selbstre-

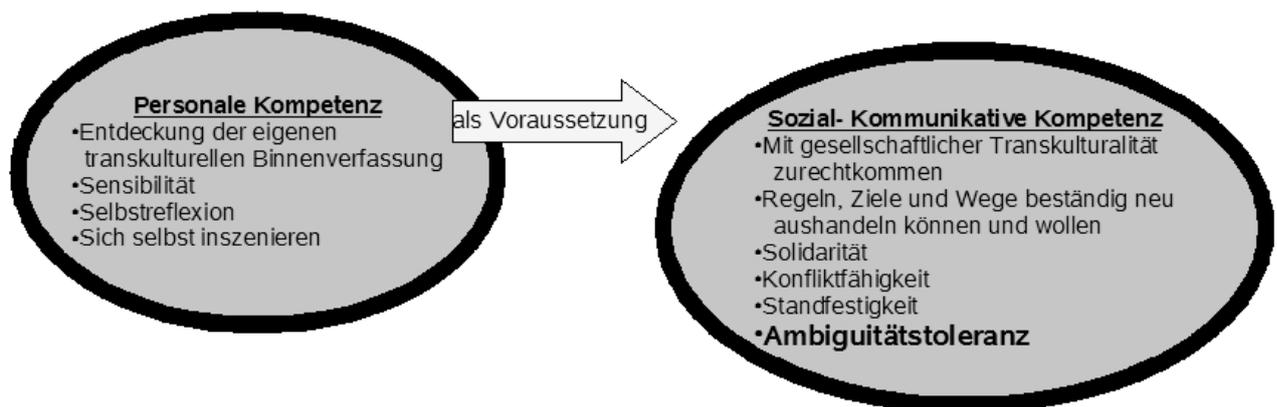
²⁷ Merkt (2001), S. 6

²⁸ Elliott (1995)

flexion und Bestimmung der eigenen musikalischen Identität der Zugang zu anderen Kulturen möglich sei. Sozial-kommunikative Kompetenzen wie Konfliktfähigkeit, Standfestigkeit, aber auch Kompromissbereitschaft und Offenheit fußen auf dieser vorhergehenden personalen Kompetenz. „Die Entdeckung und Akzeptierung der transkulturellen Binnenverfassung der Individuen, also unserer eigenen transkulturellen Binnenverfassung [.. ist] Voraussetzung, um mit der gesellschaftlichen Transkulturalität überhaupt zurechtzukommen.“²⁹

Der Musikunterricht soll dazu Hilfe bieten, indem er einen Raum bietet, in dem sich Individuen selbst inszenieren können.

Ein zusammenhängender Entwurf für personale Kompetenz, aus der sich sozial-kommunikative entwickeln kann, findet sich bei Wolfgang Martin Stroh³⁰.



„Wenn es bei der alltäglichen Lebensführung, der beruflichen Entwicklung wie bei der Gestaltung von Freundschaft, Liebe und Familie eine solche Pluralität von Mustern und Normen wie heute gibt, dann müssen die Menschen in den verschiedenen Bezügen und Situationen die Regeln, Normen, Ziele und Wege beständig neu aushandeln können und wollen. Dazu gehören viel Sensibilität, Selbstreflexion und Solidarität, dazu gehören Konfliktfähigkeit und Standfestigkeit ebenso wie die Fähigkeit, sich einzuordnen [...]. Eine wichtige psychische Voraussetzung für eine produktive, bejahende Annahme dieser Vieldeutigkeit und Offenheit ist Ambi-

²⁹ Jank (2005), S.120

³⁰ Stroh (2005)

guitätstoleranz. Ambiguitätstoleranz umschreibt die Fähigkeit eines Subjekts, auf Menschen und Situationen einzugehen, diese weiter zu erkunden, anstatt sich von Diffusität und Vagheit entmutigen zu lassen oder nach einem ‚Alles-oder-nichts‘-Prinzip zu werten und zu entscheiden.“³¹

Wolfgang M. Stroh zeichnet hier einen Weg vor für den Kompetenztransfer vom speziellen musikalischen Fall zu allgemeiner Vermittlungskompetenz und Toleranz und teilt diese Hoffnung mit David J. Elliott: „I shall take a leap of faith at this point and suggest that the induction of students into different music cultures may be one of the most powerful ways to achieve a larger educational goal: preparing children to work effectively and tolerantly with others to solve shared community problems.“³²

Sozial-kommunikative Kompetenz

Anders herum wird argumentiert, dass man sich selbst besser verstehen lernt, wenn man andere versteht, also sozial-kommunikative Kompetenz sich fruchtbar auf die personale Kompetenz auswirkt. So dies konkret werden soll, wird Unterricht daran zu messen sein, ob aus der Begegnung mit Fremdem Selbstreflexion entsteht. Ein weiteres Ziel ist gemeinsames künstlerisches Musizieren und das Erkennen der „underlying believes“ hinter Musikkulturen. Besonders bedeutsam für sozial-kommunikative Kompetenz ist daher die Vermittlung und Einübung von Einstellungen.

Immer wieder wird auf die sich verändernde Gesellschaft verwiesen: „Mehr denn je ist heutzutage ein aufmerksamer und angemessener Umgang mit Andersartigkeit, Vielfalt und Differenz erforderlich.“³³ Nutzen sollen diese sozial kompetenten Menschen der Gesellschaft: Ausländische Schüler sollen sich selbst besser integrieren können und besser verstanden werden, kulturelle Unterschiede nicht zum Zusammenstoß, sondern zu Bereicherung führen³⁴.

An der speziellen Kulturäußerung Musik soll beispielhaft eine weltbewusste Einstellung erworben werden. „A second rationale focuses on world-

³¹ Stroh (2005), S. 122

³² Elliott (1995), S. 293

³³ Barth (2000), S. 27

³⁴ Barth (2000), S. 32

mindedness. By studying the various cultures around the world, students can develop a better understanding of international relationships. In addition, knowledge of world cultures can facilitate working within a worldwide economy, and help lead to world peace.³⁵

Zum menschenfreundlichen Ziel der Völkerverständigung tritt häufig die Absicht, die spätere professionelle Attraktivität der Lernenden auf dem globalisierten Weltmarkt zu steigern.

Fachlich-methodische Kompetenz

Wenn auch sozial-kommunikative Ziele für den interkulturellen Musikunterricht im Vordergrund stehen, so werden doch auch fachlich-methodische Kompetenzen genannt, die erlernt werden sollen:

„Das Ziel der interkulturellen Musikerziehung wird somit nicht mehr nur in der Fähigkeit gesehen, interkulturell kommunizieren zu können, sondern in der Fähigkeit jedes Einzelnen, bewusst, selbstbestimmt, aktiv und sozial verträglich zu handeln. Konkret bedeutet das, dass die Kinder lernen sollen im Supermarkt der musikalischen Beliebigkeiten sich bewusst, selbstbestimmt, aktiv und sozial verträglich das für sie jeweils Richtige auswählen zu können.“³⁶

Diese Kompetenz wird von Stroh musikbezogene *multikulturelle Handlungskompetenz* genannt.

Zu einer solchen fachlichen Kompetenz gehören wohl – in verschiedener Gewichtung – auch musikalische Fertigkeiten und dass „gelernt wird, wie Musik funktioniert – sowohl in einer Gesellschaft („Funktion von Musik“), als auch immanent bezüglich ihrer Wirkungen.³⁷ Der Unterricht soll den Lernenden die Möglichkeit erschließen, sich die Musik fremder Kulturen selbst zu erschließen und sich dadurch in mehreren musikalischen Kulturen zu Hause fühlen. „Students are not only entitled to learn about America’s Western music heritage, but also to learn enough about at least some of these musics to access

³⁵ Volk (1998), S.5

³⁶ Stroh (2005), S. 188

³⁷ Stroh (2000), S. 5 im Bezug auf Schütz und Merkt

them if they choose.“³⁸ Von den solchermaßen musikalisch Kompetenten erhofft man sich häufig auch eine Tradierung von Musikkulturen.

3 Inhalt: musikalische Praxen

3.a Modell

Alle dargestellten Ziele des interkulturellen Musikunterrichts, alle bei den Lernenden angestrebten Erfahrungen, Werte und Kompetenzen, alles Wissen und alle Fertigkeiten sind jedoch für Unterrichtsvorhaben noch unzureichend bestimmt, wenn sie nicht mit bestimmten Inhalten verknüpft sind. Als Inhalt wäre demnach nicht eigentlich ein bestimmter Musikstil oder ein Stück zu nennen, sondern die musikalische Praxis³⁹, die damit gemeint ist⁴⁰: So wäre der Inhalt und damit alle Fertigkeiten, Werte, Kompetenzen und Erfahrungen bei ein und demselben Trommelstück ganz unterschiedlich, wenn man es gemeinsam musizierend oder durch analytische Herangehensweise erarbeitete, wenn es im Klassenzimmer vom Lehrenden angeleitet oder spielerisch auf einem interkulturellen Fest erlebt würde.

Kompetenz, Wissen, Fertigkeiten, Einstellungen und Erfahrungen beziehen sich stets auf eine Praxis



³⁸ Volk (1998), S. 5

³⁹ Zur Definition von musikalischer Praxis: Kaiser (1999)

⁴⁰ Im Sinne von David James Elliott: „Music“ als bestimmte musikalische Praxis in einem bestimmten Stil, in Differenz zu „MUSIC“ als allgemein musikalische Betätigung, oder „music“, ein bestimmtes durch einen bestimmten Interpreten zum Klingen gebrachtes Musikstück Elliott (1995), S. 44

In diesem Sinne sind die musikalischen Praxen des Musikunterrichts auszuwählen und zu reflektieren: Was sind die Erfahrungen, die die Lernenden machen sollen oder machen, welche Kompetenzen sollen sie dabei erwerben und welche Werte werden vermittelt?

Anders herum kann man aber auch fragen: Welche Inhalte sind geeignet, die angestrebten Kompetenzen und Werte zu bilden, durch welche musikalischen Praxen wird Weltoffenheit, Selbstreflexion und Kompromissbereitschaft eingeübt? Und: warum funktioniert dies auch oft nicht?

3.b Die Praxis bestimmt, was gelernt wird

In den vorgeschlagenen Praxen des interkulturellen Musikunterrichts unterscheiden sich die Entwürfe wesentlich: Es macht einen wesentlichen Unterschied, ob Lernende vor allem transkulturelle Übungen, szenisches Spiel oder Musizieren einfacher Patterns im Zentrum erleben, in welcher sozialen Situation die Praxen stattfinden, ob über Bilder oder Aufnahmen reflektiert wird, ob vor allem die Darstellung der Musik authentisch sein soll oder die Vermittlungssituation.

David J. Elliott fordert die gemeinsame künstlerische Tätigkeit im Musikunterricht und meint damit auch ein anspruchsvolles technisches und interpretatorisches Niveau des Musizierens: “The *dynamic multicultural curriculum* overlaps our concept of the music curriculum as a reflective practicum. I have urged that music students can best achieve the values of MUSIC by learning to work together artistically (in action) in the context of familiar and unfamiliar music cultures. Such efforts inevitably include encounters with familiar and unfamiliar beliefs, preferences, and outcomes.”⁴¹

Im Folgenden stelle ich mit Hilfe meines dreidimensionalen Modells zwei Entwürfe interkulturellen Musikunterrichts dar und untersuche, welches Wissen und welche Fertigkeiten, Erfahrungen und Einstellungen erworben werden sollen, zu welcher Art von Kompetenz diese führen sollen und welche Praxen im Zentrum des interkulturellen Musikunterrichts stehen.

⁴¹ Elliott (1995), S. 293

Darstellung zweier Modelle Interkulturellen Musikunterrichts

Stroh: Erweiterter Schnittstellenansatz: viele offene Stellen

Wolfgang Martin Stroh formuliert eine Erweiterung des Schnittstellenansatzes von Irmgard Merkt⁴². Hier findet sich das Einüben von spezifisch musikalischen Fertigkeiten erst in einem fünften Erarbeitungsschritt wieder. Der zeitlichen Anordnung entspricht durchaus eine Gewichtung: Eigentlich wichtig sind die Erfahrungen der Lernenden mit dem musikalisch-kulturellen Phänomen Musik, die hier szenisch vermittelt werden sollen. Nach diesem Modell eines Unterrichts folgen musikalischen Basiserfahrungen szenische Übungen, erst später und dadurch motiviert wird über das Erfahrene reflektiert und dabei Wissen erworben und der eigentliche Erwerb von musikalischen Fertigkeiten folgt erst vor der Aufführung. Dieser Aufbau ist umstritten: Sind musikalische Fertigkeiten Voraussetzung für Lernen über Musik anderer Kulturen oder ist ein musizierender Zugang auch ohne diese, vom Gestus und kulturellen Kontext her, denkbar?⁴³ Wissen und Fertigkeiten sind in diesem Modell eng verzahnt: Die Lernenden sollen nicht nur um die Merkmale der Musik wissen, sondern diese auch musizierend, singend und tanzend nachvollziehen.

„Der erweiterte Schnittstellenansatz [...]

1. Die erste Schnittstelle sind musikalische Basiserfahrungen und archetypische, transkulturelle Übungen, die zum kulturellen Inhalt des Folgenden hinführen.
2. Szenisches Spiel: Der kulturspezifisch geprägte Hintergrund wird zusammen mit dem Basismaterial (Schritt 2) in einem szenischen Spiel zusammengeführt. Diese Phase ist die Kernphase der Interkulturellen Musikerziehung nach dem erweiterten Schnittstellenansatz.
3. Szenische Interpretation: Mit den hinterfragenden Methoden der Szenischen Interpretation wird der interkulturelle Vergleich durchgeführt. Hierzu sind spezifische methodische Fähigkeiten der Lehrer notwendig.
4. Musikalische Vertiefung: Durch Einstudierungen (Lieder, Musikstücke, Tänze) oder/und Hören bzw. Ansehen originaler Situationen und Musikstü-

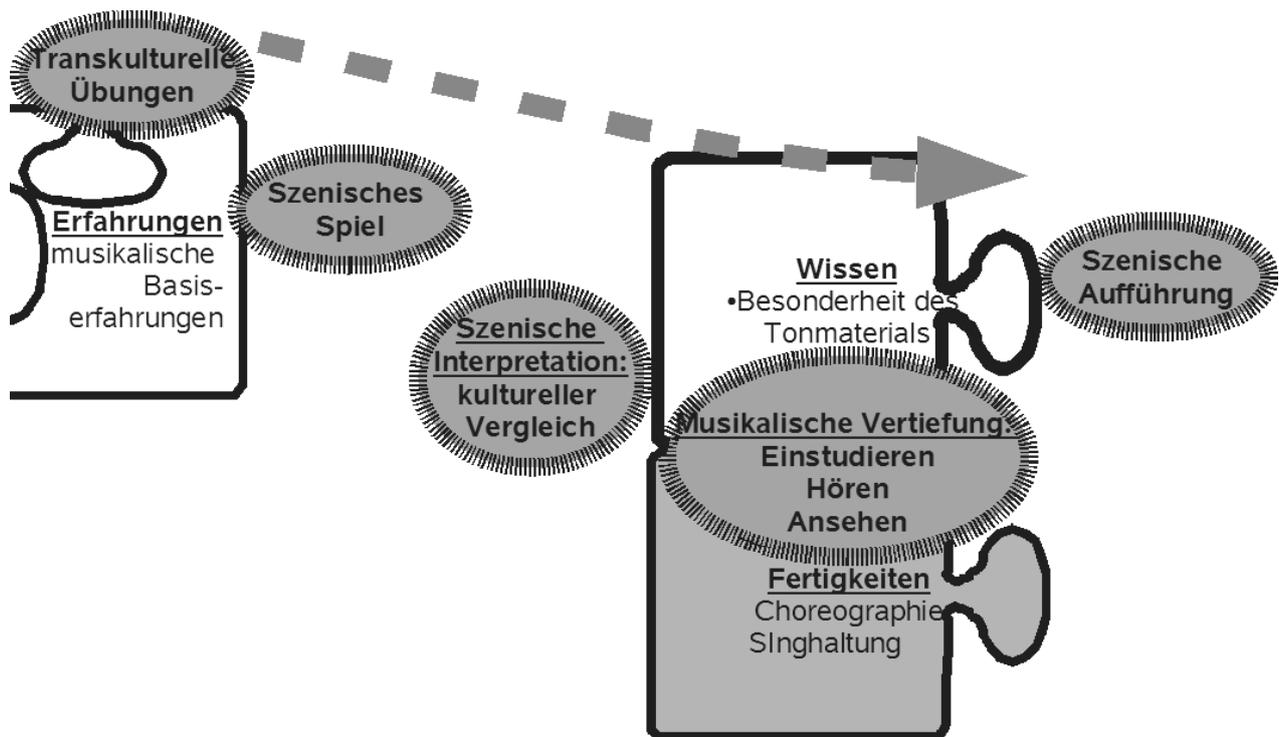
⁴² Merkt (1993)

⁴³ Siehe hierzu auch Jank und Stroh (2006)

cke wird musikalisch vertiefend gearbeitet - kulturspezifischer Stimmausdruck (Singhaltung), Besonderheiten des Tonmaterials, Liedeinstudierung, Tanzschritte bzw. Choreografie., „Vom Bekannten zum Unbekannten“.

5. Szenische Aufführung: Alle erarbeiteten musikalischen Spiel-Bausteine werden zu einem Stück zusammengefügt, das öffentlich vorgeführt werden kann.⁴⁴

Stroh: Erfahrung vor Wissen und Fertigkeiten

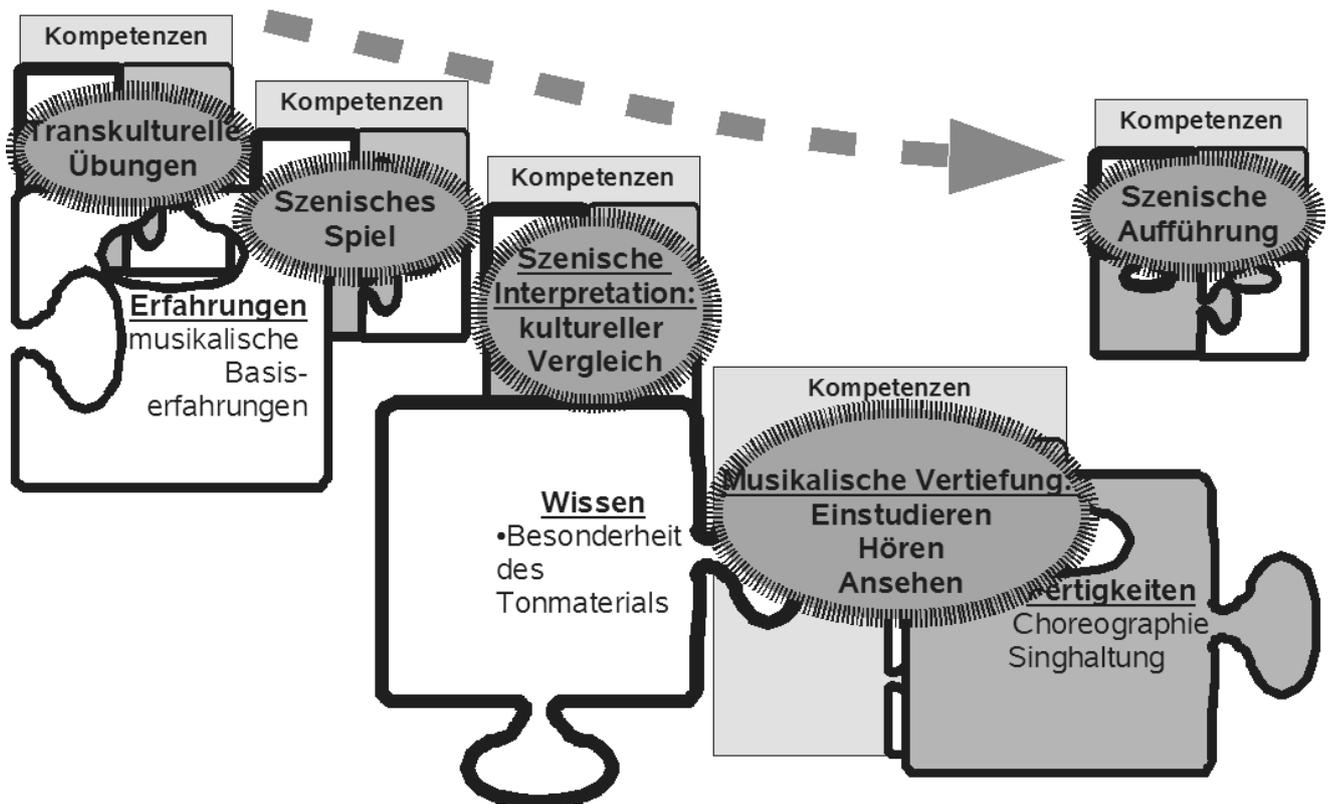


Nicht genannte Lehr-Lern-Ziele des interkulturellen Musikunterrichts werden dennoch angestrebt und erreicht. Für und durch jede Praxis erwerben die Lernenden Wissen, Fertigkeiten, Einstellungen und Kompetenzen und machen Erfahrungen. Hier wird zum Beispiel deutlich, dass vor allem im Bereich der szenischen Arbeit viel gelernt werden wird und es wäre möglich, zu fragen, ob diese Gewichtung für Musikunterricht passend und unverzichtbar ist. Auf Basis meines Modells ergibt sich eine ergiebige Möglichkeit zur Reflexion von Entwürfen interkulturellen Musikunterrichts auf theoretischer Ebene, aber auch für den Lehrer, der den Unterricht durchführt: Treffen sich die Lehr-Lern-Ziele eines didaktischen Entwurfs mit den eigenen? Welche Kompetenzen

⁴⁴ Stroh (2005), S. 191

haben die Lernenden im Unterricht wirklich erworben? Bedingen sich die angestrebten Ziele gegenseitig?

Stroh: jede Praxis fördert und verlangt Wissen, Fertigkeiten, Einstellungen und Kompetenzen



Volker Schütz Interkulturelle Musikerziehung

In Volker Schütz Entwurf eines interkulturellen Unterrichts ist die Praxis wesentlich stärker auf die Musik selbst konzentriert. Dabei steht Musik Machen in Produktion, Reproduktion, Transposition und Reflexion an erster Stelle. Erst dann folgt das Hören der Musik. Wissen um die musikalischen Ausdrucksformen anderer Menschen soll erworben werden, Erfahrungsgewinnung findet auf vielen Ebenen statt: kulturell, sozial und durch die Begegnung mit der Musik auch mit sich selbst. Die Vorstellung einer grammatikalischen Erfahrung reicht in den Bereich des Wissens mit hinein. Die Einstellung der Toleranz ist hier in der Tat auf die Praxis bezogen, die den Musikunterricht ausmacht. Das häufige Postulat eines automatischen Transfers einer toleranten Einstellung auf andere Lebensbereiche macht Schütz zu Recht nicht. In diesem Text finden sich keine expliziten Aussagen zu angestrebten Kompetenzen, da Musik jedoch als Kulturäußerung verstanden wird, soll deren Verständnis zu

einer kulturellen, nach unserem Modell sozial-kommunikativen Kompetenz führen.

Volker Schütz: Erst Musik machen, dann Hören



„IME soll mit dem Musikmachen beginnen. Musikmachen meint alle denkbaren und möglichen Formen der Produktion, Reproduktion, Transposition von Musik mit all den damit verbundenen Reflexionsprozessen in der Gruppe/ Klasse. Das bloße Hören von Musik baut als zweiter Schritt auf dem bereits musikpraktisch Erfahrenen auf. An diesen Zielsetzungen bemessen, bewegt sich IME prinzipiell im Bedingungsrahmen musikalischer Erfahrungsvermittlung, wie er oben skizziert wurde: IME fordert und fördert die Begegnung mit vielfältigen musikalischen Ausdrucksformen mit dem Ziel,

- zur (grammatikalischen, kulturellen, sozialen) Erfahrung der Sache Musik beizutragen,

- zu einer affektiv und kognitiv gestützten Haltung (Toleranz) gegenüber anderen musikbezogenen Ausdrucksformen zu kommen, sich damit als Subjekt in dem Begegnungsprozeß zu erleben und zu definieren (= Erfahrungen mit sich selbst machen),
- zu Erfahrungen mit/Erkenntnissen über musikalische Ausdrucksformen anderer Menschen (aus anderen Kulturen) beizutragen.

Soweit sind Erfahrungs- und Erkenntnisprozesse der IME problemlos in einen übergreifenden Zusammenhang musikalischer Erfahrungsgewinnung einzuordnen. Sie bilden einen Teilbereich im Prozeß des Erfahrens und Verstehens von musikalischen Ausdrucksformen überhaupt und damit auch im Prozeß der musikalischen Entwicklung und Entfaltung des Menschen.⁴⁵

Fragen an die interkulturelle Musikpädagogik

Aus der Reflexion mit Hilfe des Gedankenmodells ergibt sich ein zusammenhängender Überblick über die Lehr-Lern-Ziele des interkulturellen Musikunterrichts. Es ergeben sich aber auch Fragen, and die Entwürfe und den interkulturellen Musikunterricht überhaupt, die zum Teil noch offen sind.

- Sollte der Unterricht zuerst auf Erfahrungen mit fremder Musik zielen und später auf den Erwerb von Wissen und Fertigkeiten oder ist es sinnvoller, erst Fertigkeiten zu erwerben, um dann einen adäquaten Zugang zur fremden Musik zu bekommen?
- Welche Erfahrungen sollen die Lernenden im interkulturellen Musikunterricht machen und welche machen sie wirklich?
- Muss man erst den eigenen Standpunkt, die Werte und Normen der eigenen Kultur kennen (personale Kompetenz), um Zugang zu anderen und deren Kultur zu finden (sozial-kommunikative Kompetenz)?
- Welche fachlich-methodischen Kompetenzen werden angestrebt? Sind sie im interkulturellen Musikunterricht unterbewertet?
- Welche musikalischen Beispiele sollten verwendet werden?
- Welche sozialen Bedingungen sind förderlich?

⁴⁵ Schütz (1997), S. 6

- Welche musikalischen Praxen sind geeignet, die angestrebten Erfahrungen, Werte und Kompetenzen herbeizuführen und welche nicht?
- Und wie sollten diese Praxen aufeinander folgen?

Literatur:

- Erpenbeck, John: 2006. Mehr Social skills - durch Social software? E-Learning Fachtagung in Salzburg: "Social Skills durch "Social Software" 23/24.5.2006. www.virgil.at/downloads/erpenbeck.pdf.
- Barth, Dorothee (2000): Zum Kulturbegriff in der Interkulturellen Musikpädagogik, in: Knolle, Niels (Hrsg.), Kultureller Wandel und Musikpädagogik, Essen, S. 27-50.
- Böhle, Reinhard C. (1996): Aspekte und Formen interkultureller Musikerziehung: Beiträge vom 2. Symposium zur Interkulturellen Ästhetischen Erziehung an der Hochschule der Künste Berlin, Frankfurt/M.
- Elliott, David James (1995): Music matters: a new philosophy of music education, New York.
- Erpenbeck, John (2004a): Schriftenreihe der Bundesvereinigung Kulturelle Jugendbildung, 63, Der Kompetenznachweis Kultur, Remscheid.
- Erpenbeck, John (2004b): Kompetenz, Kompetenzmessung und Kultur, in: Erpenbeck, John (Hrsg.), Der Kompetenznachweis Kultur, Remscheid, S. 79-89.
- Jank, Werner; Hilbert Meyer (2002): Didaktische Modelle, 5. Aufl., Berlin.
- Jank, Werner; Wolfgang Martin Stroh (2006): Aufbauender Musikunterricht - Königsweg oder Sackgasse? in: Pfeiffer, Wolfgang; Jürgen Terhag (Hrsg.), Musikunterricht heute 6, Oldershausen, S. 52-64.
- Jank, Werner (2005): Fachdidaktik, Musik-Didaktik : Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II, Berlin.
- Kaiser, Hermann J. (1999): Musik in der Schule?! Lernprozesse als ästhetische Bildungspraxis, in: AfS-Magazin, 8/1999, S. 5-11.
- Kaiser, Hermann J. (2001): Kompetent, aber wann? Über die Bestimmung von "musikalischer Kompetenz" in Prozessen ihres Erwerbs, in: Musik und Bildung, 3/2001, S. 5-10.
- Merkt, Irmgard (1993): Interkulturelle Musikerziehung, in: Musik und Unterricht, 22 S. 4-7.

- Merkt, Irmgard (2001): Musikerziehung Interkulturell, in: Musik in der Schule, 4/2001, S. 4-7.
- Ott, Thomas (1996): Didaktische Überlegungen zu afrikanischer Musik, in: Böhle, Reinhard C. (Hrsg.), Aspekte und Formen interkultureller Musikerziehung: Beiträge vom 2. Symposium zur Interkulturellen Ästhetischen Erziehung an der Hochschule der Künste Berlin, Frankfurt/M., S. 48-55.
- Schütz, Volker (1997): Interkulturelle Musikerziehung - Vom Umgang mit dem Fremden als Weg zum Eigenen, in: Musik und Bildung, 5/1997, S. 4-8.
- Stroh, Wolfgang Martin (2000): Multikulti und die interkulturelle Musikerziehung, in: AfS-Magazin, 13/2000 S. 3-7
http://www.afs-musik.de/pdf/AfS-Mag13_Stroh.pdf.
- Stroh, Wolfgang Martin (2005): Musik der einen Welt im Unterricht, in: Jank, Werner (Hrsg.), Musik-Didaktik : Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II, Berlin, S. 185-192.
- Übergänge Umbrüche 3. Konstanzer Lerntage 11./12. November 2005, veröffentlicht von: Lernende Region Bodensee.
- Volk, Terese M. (1998): Music, education, and multiculturalism: foundations and principles, New York [u.a.].

HANS JÜNGER

„Afrika“ im Schulbuch

Interviewstudie zur Rezeption von Unterrichtsmedien durch Musiklehrer¹

Fragestellung

Irmgard Sollinger hat 1994 bei einer Untersuchung der Darstellung afrikanischer Musik in 48 Schulmusikbüchern „latenten Rassismus und Eurozentrismus“ vorgefunden. Als Konsequenz fordert sie, sich im Unterricht einer „bewussten Sprache“ zu bedienen (z. B. negativ konnotierte Ausdrücke wie Neger, Eingeborener oder Häuptling zu vermeiden) und „die fremde Kultur respektvoll zu behandeln“ (z. B. immer wieder darauf hinzuweisen, dass „die eigene Musikkultur nur eine der vielen existierenden Musikkulturen ist“ - vgl. Sollinger 1995, S. 198f.).

Dieser Forderung kann man nur zustimmen. Problematisch ist aber die Prämisse, die der Kritik an Schulbüchern oft unausgesprochen zugrunde liegt: die Annahme der Identität von Schulbuchinhalten, Unterrichtsinhalten und Lernergebnissen. Sowohl die gelegentlich stattfindende „Schulbuchschelte“ der Interessenverbände, Kirchen und Parteien² als auch die Inhaltsanalysen der produktorientierten Schulbuchforschung³ gehen mehr oder weniger unhinter-

¹ Aus Gründen der Lesbarkeit verwende ich die männliche Form auch da, wo ich beide Geschlechter meine.

² Ein Beispiel aus jüngerer Vergangenheit ist der "Elmshorner Schulbuchskandal", bei dem eine Gewerkschaft (die IG Metall) ein Politik-Schulbuch mit Ausführungen über die „guten Seiten des Nationalsozialismus“ an den Pranger stellte (vgl. Peter Ahrens: *Die guten Seiten der Nazis*. In: die tageszeitung Nr. 7189 vom 23. 10. 2003, S. 24)

³ In der deutschen Schulbuchforschung dominieren seit den 50er Jahren ideologiekritische Untersuchungen der Behandlung bestimmter Inhalte (z. B. Islam, Frauen, Gewerkschaften) - vgl. Veröffentlichungen des Georg- Eckert-Instituts für internationale Schulbuchforschung in Braunschweig.

fragt von einem sehr einfachen Modell medialer Kommunikation aus: Der Sender sendet, das Medium vermittelt, der Empfänger empfängt - was der Autor ins Schulbuch schreibt, landet eins zu eins in den Schülerköpfen.

Medientheoretiker haben heute eine erheblich differenziertere Sicht der Dinge. So betrachten Früh und Schönbach (1982) in ihrem „dynamisch-transaktionalen Ansatz“ die medial vermittelte Kommunikation als einen Prozess des Aushandelns zwischen den Interessen des Kommunikators - z. B. eines Autors - und des Rezipienten - z. B. eines Lesers. An diesem Prozess sind beide Seiten sowohl aktiv als auch passiv beteiligt: Der Schulbuchautor z. B. trifft Entscheidungen über Inhalte und Gestaltung seines Buches, muss dabei aber Marktmechanismen und bildungspolitische Rahmenbedingungen berücksichtigen; der Leser andererseits entscheidet über Umfang und Art der Verwendung des Buches, er filtert und interpretiert dessen Inhalte, ist dabei aber auf das Angebotene beschränkt und sozialisationsbedingten Gewohnheiten in seinem Medienverhalten unterworfen.

Um die Wirkung von Schulbüchern auf die Einstellungen ihrer Leser angemessen beurteilen zu können, genügt es demnach nicht, Texte und Bilder zu analysieren. Man muss vielmehr auch untersuchen, was Lehrer und Schüler mit ihnen machen, wie sie sie verwenden und wie sie sie verstehen. Erst wenn ich weiß, von wem und wie das von mir als rassistisch oder eurozentristisch empfundene Medium rezipiert wird, kann ich entscheiden, ob und in welchen Kontexten es zu befürworten oder abzulehnen ist.

Die vorliegende Studie knüpft an einer Untersuchung zur Verwendung von Schulbüchern im Musikunterricht an, die ich von 1999 bis 2004 durchgeführt habe (Jünger 2006). Ich konnte nachweisen, dass zumindest in Hamburg Musiklehrbücher nur in seltenen Ausnahmefällen im Unterricht eingesetzt werden (dabei handelt es sich meist um Notsituationen wie z. B. Vertretungsstunden). Die Schüler kommen also gar nicht erst mit einem eventuell vorhandenen "latenten Rassismus" in Kontakt. Ich konnte aber auch feststellen, dass Schulmusikbücher durchaus von Musiklehrern rezipiert werden. Sie spielen nämlich bei der Vorbereitung des Unterrichts eine nicht zu unterschätzende Rolle: Sie dienen als Materialsteinbruch bei der Erstellung eigener Arbeitsblätter, als Nachschlagewerke für fachliche Informationen, als didaktische Ratgeber in Fragen der Stoffauswahl und der methodischen Aufbereitung der Unterrichtsinhalte und als Quelle didaktischer Anregung und Instrument didaktischer Reflexion.

Eine Untersuchung der Rezeption von Unterrichtsmedien durch Schüler erübrigt sich damit zwar nicht, aber beim Medium Schulbuch rückt die Zielgruppe der Musiklehrer in den Mittelpunkt des Interesses. Denn es ist ja denkbar, dass die den Schulmusikbüchern zu Grunde liegenden musikdidaktischen Konzepte indirekt - über die Musiklehrer - in den Musikunterricht hineinwirken und dass auf diesem Wege auch Einstellungen und Haltungen an die Schüler herangetragen werden - unerwünschte wie "Rassismus und Eurozentrismus", aber auch wünschenswerte wie "Respekt gegenüber fremden Kulturen".

Ob das tatsächlich möglich ist und auf welche Weise es vor sich gehen kann, war die Fragestellung der vorliegenden Studie. Am Beispiel von Konzepten interkultureller Musikpädagogik wollte ich herausfinden, welchen Einfluss die didaktischen Entscheidungen der Schulbuchautoren auf die didaktischen Vorstellungen von Musiklehrern haben. Im Einzelnen waren dabei folgende Fragen zu klären:

1. Wie nehmen Musiklehrer die unterschiedlichen Weisen wahr, in denen Schulmusikbücher mit kultureller Vielfalt umgehen? Bemerkten sie diese Unterschiede? Wie deuten sie sie?
2. Wie reagieren Musiklehrer auf diese unterschiedlichen Umgangsweisen? Wie bewerten sie sie? Welche Konsequenzen ziehen sie für ihr berufliches Handeln?

Relevant ist diese Fragestellung, weil ihre Beantwortung es erlaubt, Gefahren und Chancen des Mediums Schulbuch abzuschätzen. Sind von didaktisch fragwürdigen Schulbüchern negative Effekte auf das didaktische Denken von Musiklehrern und damit auf Musikunterricht zu befürchten, dann sollten die Anstrengungen auf dem Gebiet der Schulbuchkritik verstärkt werden; sind andererseits von didaktisch innovativen Schulbüchern positive Effekte zu erwarten, dann sollte das Medium als Transportmittel für didaktische Propaganda verwendet werden; sind aber weder negative noch positive Effekte nachzuweisen, dann sind weitere Bemühungen um das Medium Schulmusikbuch hinfällig.

Methoden

Die Fragestellung zielt nicht auf allgemein gültige Aussagen, sondern auf die Erfassung der Vielfalt der Erscheinungen. Sie legt daher qualitative Methoden

nahe. Das beginnt bei der Auswahl der Datenquellen. Antworten auf meine Fragen habe ich mir am ehesten von Interviews mit Musiklehrern erwartet. Diese habe ich - der Strategie des theoretischen Sampling (Glaser/Strauss 1979) folgend - nicht repräsentativ, sondern theoriegeleitet ausgewählt. Ich habe mit einem Lehrer begonnen, den ich bereits in der Vorgängeruntersuchung befragt hatte und dessen Umgang mit Schulbüchern ich daher bereits kannte. Dann habe ich nach und nach jeweils die Gesprächspartner einbezogen, von denen ich mir am ehesten neue Informationen erwartete.

Zur Strukturierung der Gespräche habe ich einen Leitfaden konstruiert, der aus zwei Teilen besteht (einen Überblick gibt Tabelle 1). Der erste Teil folgt dem Modell des fokussierten Interviews (Merton/Kendall 1979). Hierbei handelt es sich um eine Interviewform, die speziell für die Medienforschung entwickelt worden ist. Alle Gesprächspartner werden zu Beginn des Gesprächs mit dem gleichen Stimulus konfrontiert und dann nach dessen Wirkung befragt. Zuvor wird der Stimulus einer Inhaltsanalyse unterzogen, so dass sich objektive Sachverhalte und subjektive Interpretationen aufeinander beziehen und voneinander unterscheiden lassen.

1. Objektebene			2. Metaebene		
1.1. unstrukturierte Fragen	1.2. halbstrukturierte Fragen		1.3. strukturierte Fragen	2.1. Wirkungen der Beschäftigung mit dem Stimulus	2.2. Eignung der Medien zur Kommunikation Didaktik/Praxis
keine Vorgaben	Vorgabe des Stimulus	Vorgabe der Reaktion	Vorgabe von Stimulus und Reaktion		

Tabelle 1: Aufbau des Interview-Leitfadens

Für meine Untersuchung habe ich als Stimulus zwei Schulbuchdoppelseiten ausgewählt, die sich unter vergleichbaren Aspekten mit dem Thema afrikanische Musik befassen, die sich aber deutlich in ihrer didaktischen Konzeption unterscheiden. Es handelt sich um *Soundcheck 1* (1999), S. 172/173 und *Amadeus 1* (1999), S. 132/133 (vgl. Anhang). Beide Bücher sind für die Jahrgangsstufen 5 und 6 gedacht, beide Doppelseiten enthalten Noten, Text und Begleitrhythmus eines afrikanischen Liedes, Informationstexte zur Funktion der Musik in Afrika, Fotos von musizierenden Afrikanern, Abbildungen europäischer Kinder und Aufgabenstellungen. Sie legen jedoch sehr unterschiedli-

che Sichtweisen auf afrikanische Musik und unterschiedliche Umgangsweisen mit ihr nahe: Die *Soundcheck*-Seiten präsentieren sie als exotischen und fremdartigen Gegenstand ernsthafter Reflexion, auf den *Amadeus*-Seiten erscheint sie als vergleichsweise vertrautes und recht attraktives musikpraktisches Angebot (eine zugespitzte Gegenüberstellung der Unterschiede zeigt Tabelle 2).

<i>Soundcheck</i> , S. 172/173	<i>Amadeus</i> , S. 132/133
Afrikanische Kultur ist fremdartig und schwer zugänglich (merkwürdige Riten, unscharfe Schwarzweißfotos, schwieriger Rhythmus).	Afrikanische Kultur ist vertraut und leicht zugänglich (popmusikähnliches Outfit, einfacher Rhythmus, Selbstbauinstrumente).
Afrikanische Kultur ist eine Einheit („die“ Afrikaner).	Afrikanische Kultur ist vielfältig (Guinea, Baga).
Afrikanische Musik ist eine ernste Angelegenheit (misstrauische Mienen).	Afrikanische Musik ist eine fröhliche Angelegenheit (lachende Gesichter).
Afrikaner sind arm (Lendenschurz und Baströckchen).	Afrikaner sind nicht arm (westliche Kleidung, Autos).
Afrikanische Musik ist etwas Besonderes (bedarf eines eigenen Kapitels: „Begegnungen“).	Afrikanisches ist etwas Normales (ist nur ein Beispiel im Kapitel „Rhythmus“).
Afrikanische Musik ist etwas, worüber man nachdenken muss (Aufgabe: „Überlegt ...“).	Afrikanische Musik soll gehört und gespielt werden (Aufgabe: „Hört ...“, „Spielt ...“).

Tabelle 2: Inhaltsanalytischer Vergleich der beiden Schulbuchdoppelseiten⁴

Die eine der beiden Doppelseiten (*Soundcheck*) erhielten die Gesprächspartner wegen des umfangreicheren Informationstextes einige Tage vor dem Interview, verbunden mit der Bitte, sie sich als Vorbereitung auf den Termin in Ruhe anzusehen, allerdings ohne spezielle Fragestellung. Zu Beginn des Interviews wurden sie dann in allgemeiner Form gebeten, ihre Meinung zu formulieren. Erst dann bekamen sie die zweite Doppelseite (*Amadeus*) und wurden aufgefordert, direkt zu Protokoll geben, worauf ihr Blick fiel und was ihnen dabei durch den Kopf ging.

⁴ Diese Gegenüberstellung darf nicht missverstanden werden: Sie bezieht sich ausschließlich auf die beiden aus ihrem jeweiligen Kontext isolierten Doppelseiten; die sonstige Behandlung des Themas in den beiden Schulbüchern ist nicht berücksichtigt.

Merton und Kendall (1979) empfehlen, die Nichtbeeinflussung der Interviewpartner durch eine non-direktive Fragetechnik und durch eine zunehmende Strukturierung mit Hilfe von drei Frageformen sicherzustellen. Dementsprechend beginnt mein Leitfaden mit sehr offenen „unstrukturierten“ Fragen (z. B. „Wie finden Sie diese Schulbuchseite?“); es folgen „halbstrukturierte“ Fragen, die entweder einen konkret benannten Teil oder Aspekt des Stimulus vorgeben und die Reaktion offen lassen („Wie finden Sie die Fotos?“) oder die Reaktion vorgeben und den Stimulus offen lassen („Würden Sie sagen, diese Schulbuchseite legt den Schwerpunkt auf die Gemeinsamkeiten zwischen den Kulturen?“); „strukturierte“ Fragen schließlich geben sowohl Stimulus als auch Reaktion vor („Wenn jemand sagt: Dieses Foto von Kindern mit Lendenschurz fördert die Einstellung, dass Afrikaner primitiv sind, - würden Sie dem zustimmen?“).

Nachdem dieser erste Teil des Interviews in der Art eines Experiments Reaktionen auf die beiden Schulbuchdoppelseiten provoziert und erfasst hat, geht der zweite Teil des Leitfadens auf die Metaebene und fragt nach Einschätzungen hinsichtlich der Eignung von Schulbüchern als Kommunikationsmedium zwischen Didaktikern und Praktikern. Dabei geht es zuerst konkret um die Spuren, die die Beschäftigung mit den beiden vorgelegten Schulbuchdoppelseiten hinterlassen hat, dann allgemein um die Bedeutung des Schulbuchs und anderer Informationskanäle als Quelle didaktischer Anregung.

Nach jedem Interview habe ich folgende Schritte unternommen:

1. Ich habe die Äußerungen meines Gesprächspartners teiltranskribiert und unter dem Gesichtspunkt ihres Beitrags zur Beantwortung meiner Fragestellung zusammengefasst.
2. Diese Zusammenfassung habe ich dem Interviewten zur Zustimmung bzw. Korrektur vorgelegt („kommunikative Validierung“ nach Scheele/Groeben 1988).
3. Dann habe ich die Daten theoretisch kodiert (Strauss/Corbin 1996) und zur Formulierung einer vorläufigen Theorie verwendet.
4. Auf dieser Grundlage habe ich meinen Leitfaden revidiert und den nächsten Fall ausgewählt.

Ich habe diesen Prozess solange fortgesetzt, bis die Theorie für jede meiner Fragestellungen mehrere Antworten anbot und weitere Interviews keine wesentlich neuen Informationen erwarten ließen.

Ergebnisse

Ich habe im Sommer 2006 fünf einstündige Interviews geführt. Tabelle 3 zeigt für jeden der befragten Musiklehrer die Schulform, an der er arbeitet, den Lehramtsstudiengang, den er absolviert hat, und die Fächer, die er studiert hat.

Lehrer	Kurt	Frieda	Paul	Nick	Heidi
Schulform	Gesamtschule	Gymnasium	Gesamtschule	Gymnasium	Gesamtschule
Lehramt	Gymnasium	Gymnasium	Gymnasium	Gymnasium	Haupt-/Realsch.
Studium	Deutsch, Gmk	Musik, Mathe	Musik, Religion	Musik, Deutsch	Biologie

Tabelle 3: Merkmalskombinationen in der Stichprobe⁵

Die Interviewdaten erlauben mir nun eine empirisch begründete hypothetische Beschreibung der Rezeption von Schulbüchern durch Lehrer. Dabei betrachte ich den medialen Kommunikationsprozess aus zwei Blickwinkeln:

Zum einen richte ich meine Aufmerksamkeit auf das aktuelle innere Verhalten meiner Probanden. Ich nehme eine eher beobachtende Haltung ein und frage nach den unmittelbaren Reaktionen meiner Probanden auf mein Treatment (d. h. auf die Vorlage des Unterrichtsmaterials). Dabei interessieren mich wieder zwei Aspekte:

1. der aktive Vorgang der Wahrnehmung: Wie filtern meine Probanden die angebotenen Informationen, mit welcher „Brille“ sehen sie sich die Schulbuchseiten an?
2. der passive Vorgang der Wirkung: Welche Einflüsse haben die wahrgenommenen Informationen auf das didaktische Denken meiner Probanden, welche „Spuren“ hinterlässt die Lektüre der Schulbuchseiten bei ihnen?

⁵ Die Namen sind geändert.

Zum anderen richte ich meine Aufmerksamkeit auf überdauernde Einstellungen meiner Gesprächspartner. Ich nehme eine eher verstehende Haltung ein und frage nach den Vorstellungen und Ansichten meiner Gesprächspartner hinsichtlich der vorgelegten Schulbücher. Auch hier interessieren mich zwei Aspekte:

1. Meinungen zur Funktion der Schulbücher: Wie beurteilen meine Gesprächspartner die Brauchbarkeit des Mediums Schulbuch als Quelle didaktischer Anregung und Mittel didaktischer Reflexion und über welche „Kanäle“ sind sie für didaktische Innovationen erreichbar?
2. Meinungen zum Inhalt der Schulbücher: Wie beurteilen meine Gesprächspartner die didaktischen Konzepte, die den Schulbuchseiten zu Grunde liegen, und welche „Standpunkt“ vertreten sie hinsichtlich einer angemessenen Reaktion des Musikunterrichts auf die kulturelle Vielfalt unserer Gesellschaft?

1. Brillen

Musiklehrer unterscheiden sich in der Art, wie sie Schulbücher wahrnehmen und beurteilen. Jeder Musiklehrer bevorzugt eine bestimmte Perspektive, aus der er Schulbücher vorzugsweise betrachtet, eine Brille, durch die er das Schulbuch sieht. Folgende vier typische Fragehaltungen habe ich vorgefunden:

Fragen nach der Machbarkeit:

- a) Die Frage nach der Einsetzbarkeit: „Passt das?“ Der Lehrer prüft, ob das Material im Rahmen seines aktuellen Unterrichts verwendbar ist, d. h. ob es für das Alter der Lerngruppen, die er gerade zu betreuen hat, gedacht ist und ob es in die Unterrichtseinheiten, die er gerade zu unterrichten hat, eingebaut werden kann - „Habe ich Klassen, in denen ich das verwenden kann?“

Beispiel: „Aber wenn ich wieder 5 oder 6 habe, werde ich das machen.“
(Kurt)

- b) Die Frage nach der Schwierigkeit: „Geht das?“ Der Lehrer prüft, ob das Material angemessen hinsichtlich der Lernvoraussetzungen bei seinen Schülern ist, d. h. ob es deren Fähigkeiten und deren Interessen entspricht - „Werden sie das können oder ist es zu schwer für sie? Werden sie das mögen oder ablehnen?“ - Oder er prüft, ob das Material angemessen hinsicht-

lich der eigenen Kompetenzen und der eigenen Vorlieben ist - „Werde ich damit unterrichten können oder überfordert mich das? Habe ich dazu Lust oder widerstrebt mir das?“

Beispiel: „Was mich abschreckt sind diese Texte, das kann ich mir überhaupt nicht merken.“ (Heidi)

Fragen nach der Korrektheit:

- c) Die Frage nach der Richtigkeit: „Stimmt das?“ Der Lehrer prüft, ob das Material aus fachlicher Sicht einwandfrei ist, d. h. ob der Erkenntnisstand der Musikwissenschaft und anderer Wissenschaften berücksichtigt ist und der Unterrichtsgegenstand sachlich korrekt dargestellt wird - „Kann ich das fachlich vertreten oder enthält das Material Fehler?“

Beispiel: „Orale Tradition über eine Notation - da ist man im Zwiespalt, es geht gut, aber passt natürlich eigentlich nicht.“ (Paul)

- d) Die Frage nach der Wünschbarkeit: „Will ich das?“ Der Lehrer prüft, ob das Material hinsichtlich seines Bildungswerts zu verantworten ist, d. h. ob die impliziten Ziele dem Diskussionsstand der Musikdidaktik und der allgemeinen Didaktik einerseits, den eigenen Überzeugungen des Lehrers andererseits entsprechen - „Kann ich das pädagogisch vertreten“ - Oder er prüft, ob das Material methodisch so aufbereitet ist, dass es den angestrebten Zielen dient - „Bringt das meine Schüler weiter?“

Beispiel: „Sowas führt natürlich erstmal in die Mitte von Musik überhaupt, in die Machart von Musik. [...] Was verloren geht, ist Bedeutung von Musik, das findet hier nicht statt.“ (Nick)

2. Spuren

Die Beschäftigung mit Schulbüchern und den ihnen zugrunde liegenden Konzeptionen beeinflusst das didaktische Denken von Musiklehrern auf unterschiedliche Weise und in unterschiedlichem Maße. Es hinterlässt sowohl oberflächliche als auch tiefe Spuren. Folgende vier Einflussmöglichkeiten habe ich feststellen können:

Punktuelle Einstellungsänderungen:

- a) Neubewertung des Unterrichtsmaterials: Der Lehrer schätzt die Eignung des im Schulbuch präsentierten Materials jetzt anders ein als zuvor. - „Ich finde

das doch ganz gut bzw. doch nicht so gut.“ - Oder der Lehrer hat jetzt die Absicht, das im Schulbuch präsentierte Material bei nächster Gelegenheit in seinem Unterricht zu verwenden. - „Ich will das mal ausprobieren.“

Beispiel: „Also so ein Bild ist wirklich - je länger ich das angucke, das ist wirklich eine Katastrophe.“ (Kurt)

- b) Auswahl von Unterrichtsinhalten: Der Lehrer hat jetzt die Absicht, einen der im Schulbuch aufbereiteten Unterrichtsgegenstände bei nächster Gelegenheit in seinem Unterricht zu behandeln. - „Ich will das mal unterrichten.“

Beispiel: „Ich hab dies allerdings noch nie eingesetzt, obwohl ich mich gefragt habe bei der Lektüre: Warum eigentlich nicht?“ (Kurt)

Weitgreifende Einstellungsänderungen:

- c) Bewusstmachung von subjektiver Didaktik: Der Lehrer kann jetzt bislang implizite didaktische Vorstellungen explizieren, d. h. er kann jetzt darüber Auskunft geben, welche Ziele, Inhalte und Methoden des Musikunterrichts er für angemessen hält. - „Ich weiß jetzt, was ich will.“

Beispiel: „Es wirkt sich auf meinen Unterricht sehr praktisch aus, als ich es für ganz wichtig halte, dass die vielen impliziten didaktischen Zielsetzungen, die jeder mit sich herumträgt, bewusster werden, dadurch wird der Unterricht besser.“ (Nick)

- d) Unterschwellige Modifikation von subjektiver Didaktik: Der Lehrer hat jetzt andere implizite didaktische Vorstellungen als zuvor; d. h. er hält jetzt andere Ziele, Inhalte oder Methoden des Musikunterrichts für angemessen, allerdings ohne sich dessen bewusst zu sein, folglich auch ohne es zuzugeben. - „Es hat mich nicht angeregt.“

Beispiel: „Es würden jetzt nicht diese Beispiele mich dazu bringen, einen völlig anderen Musikunterricht geben zu wollen. Das nicht. Also ich würde es in mein Konzept dann integrieren, was mir entgegenkommt.“ (Frieda)

3. Kanäle

Musiklehrer verwenden Schulbücher zur persönlichen Fortbildung auf zweierlei Weise:

- a) Fachliche Information: Der Lehrer informiert sich über Unterrichtsgegenstände, mit denen er wenig vertraut ist.

Beispiel: „Das glaube ich schon, dass ein Musikbuch mir die Unsicherheit nimmt, mich mit bestimmten Themen, die mir nicht so geläufig sind, zu beschäftigen, das glaube ich schon.“ (Heidi)

- b) Didaktische Anregung: Der Lehrer lässt sich zu neuen Unterrichtsgegenständen und -themen, zu einer anderen methodischen Aufbereitung der Unterrichtsinhalte oder zum Nachdenken über seine Unterrichtsziele anregen.

Beispiel: „Ich finde auch gut, dass regelmäßig neue Schulbücher erscheinen, wo man dann sagen kann: Aha, jetzt machen die das so.“ (Kurt)

Häufiger als Schulbücher sind jedoch andere Medien und Situationen Quelle didaktischer Anregung und Instrument didaktischer Reflexion. Folgende Kommunikationskanäle werden als geeigneter empfunden:

Medien:

- Lehrpläne und Richtlinien: Interessant sind - auf Grund ihrer Verbindlichkeit für das alltägliche Unterrichtshandeln - neue Vorschriften. Sie werden zur Kenntnis genommen und auf Vereinbarkeit mit den eigenen Gewohnheiten geprüft.

Beispiel: „Wir haben ja sehr konkret was bekommen durch die neuen Rahmenpläne, also mit denen habe ich mich schon sehr intensiv beschäftigt.“ (Frieda)

- Fachzeitschriften: Didaktische Ausführungen werden dann gelesen, wenn deren praktische Konsequenzen durch Unterrichtsbeispiele und -materialien verdeutlicht werden. Häufig genannt wird *Praxis des Musikunterrichts* („Grüne Hefte“).

Beispiel: „Um mich zu erwischen, ist der Weg über ein praxisrelevantes Anwendungsbeispiel in den Grünen Heften der beste Weg [...], in diesem Zusammenhang ein Aufsatz über Didaktik, finde ich interessant, lese ich auch gerne.“ (Nick)

- E-mail-Liste (Dirk Bechtel, Köln): Hier spielen Aktualität und Interaktion eine zentrale Rolle. Man kann Fragen in dem Moment stellen, wo sie auftauchen, und erhält in der Regel umgehend Antwort.

Beispiel: „Das gucke ich mir täglich an [...]. Weil ich das so regelmäßig mache, nehme ich davon mehr Anregungen mit, das ist effektiver und praxisnäher als in Schulbücher zu gucken.“ (Kurt)

Situationen:

- Fortbildungsveranstaltungen und Tagungen: Der Vorteil wird in der face-to-face-Kommunikation mit Kollegen und Referenten gesehen, die Nachfragen und Diskussion ermöglicht und dazu ermutigt, heute Gelerntes oder Erfahrenes morgen im Unterricht umzusetzen.

Beispiel: „Wo man eben den persönlichen Austausch hat, wo ein Referent ist, der das persönlich vorträgt, [...] den man auch noch was fragen kann dazu, und dann nimmt man das mit, und dann direkt rein in den Schulalltag“ (Frieda)

- Gespräch mit Kollegen: Auch hier ist der direkte persönliche Kontakt zum Gesprächspartner der entscheidende Vorteil. Dazu kommt im Vergleich zu Fortbildungsveranstaltungen die größere Aktualität.

Beispiel: „Meine didaktischen Diskussionen finden mit [NN] statt. Das ist spannend, weil wir sehr verschiedene Ansichten haben. Wir gehen Bier trinken.“ (Nick)

- Gespräch mit Schülern: Diese Quelle didaktischer Anregung nennen Lehrer, die sich als „schülerorientiert“ verstehen. Sie machen den Unterricht selbst zum Unterrichtsgegenstand und denken mit ihren Schülern gemeinsam über didaktische Fragen nach.

Beispiel: „In Auseinandersetzung mit den Schülern eigentlich hauptsächlich. Wir denken insgesamt, und ich denke auch alleine viel über diese Idee nach, was Musikunterricht eigentlich soll.“ (Paul)

4. Standpunkte

Die didaktischen Positionen von Musiklehrern hinsichtlich des Umgangs mit fremden Musikkulturen im Musikunterricht der Beobachtungsstufe lassen sich dadurch beschreiben, dass man sie in den folgenden fünf Dimensionen verortet:

A. Realität vs. Klischee

a) Realität: Man sollte den Schülern ein kompromisslos realistisches und differenziertes Bild von der fremden Kultur vermitteln.

Beispiel: „Auf der anderen Seite ist dies natürlich tendenziell auch beschönigend, weil die Leute da alle frisch gewaschen und sauber gekleidet aussehen und durchaus wohlgenährt und gesund.“ (Kurt)

b) Klischee: Man sollte positive Stereotypen der Schüler nutzen, um sie zur Beschäftigung mit der fremden Kultur zu motivieren; davon ausgehend sollte man ihr Bild von der Kultur korrigieren und differenzieren.

Beispiel: „Denn das Klischee ist ja erstmal da in den Köpfen, und damit zu arbeiten, ist OK, wenn man nicht dabei stehen bleibt.“ (Nick)

B. Echtheit vs. Bearbeitung

a) Echtheit: Man sollte die Schüler nur mit ursprünglichen und unverfälschten Ausprägungen der fremden Kultur bekannt machen.

Beispiel: „Das hier scheint mir gestellt zu sein und schon sehr westlich beeinflusst, das gefällt mir nicht.“ (Heidi)

b) Bearbeitung: Man sollte Produkte der fremden Kultur den Interessen und Fähigkeiten der Schüler entsprechend bearbeiten, selbst wenn das die Authentizität beeinträchtigt.

Beispiel: „Authentizität wäre gar nicht wichtig. [...] Und für den Praxisbereich würde ich mich darüber hinweg setzen.“ (Frieda)

C. Exotik vs. Begegnung

a) Exotik: Man sollte die Andersartigkeit der fremden Kultur in den Vordergrund stellen, um die Schüler neugierig zu machen und damit sie kulturelle Vielfalt akzeptieren und schätzen lernen.

Beispiel: „Kinder in den Jahrgangsstufen haben ja oft einfach so'n Interesse am Exotischen.“ (Kurt)

b) Begegnung: Man sollte die Gemeinsamkeiten der fremden mit der eigenen Kultur in den Vordergrund stellen, damit die Schüler die fremde Kultur akzeptieren, verstehen und schätzen lernen.

Beispiel: „Hier ist eher eine Begegnung, habe ich das Gefühl, oder eine Begegnung ist möglich, durch die Aufbereitung, die viel ansprechender ist, lädt mich das ein, zieht mich das rein.“ (Paul)

D. Unterrichtseinheit vs. Unterrichtsprinzip

a) Unterrichtseinheit: Man sollte der fremden Kultur eine eigene Unterrichtseinheit widmen, weil nur so eine ernsthafte Auseinandersetzung mit der fremden Kultur möglich ist.

Beispiel: „Ich finde schon, dass man das ganz Besondere in einer extra Unterrichtseinheit herausarbeiten sollte.“ (Heidi)

b) Unterrichtsprinzip: Man sollte bei allen Unterrichtsthemen Beispiele aus verschiedenen Kulturen einbeziehen, weil dadurch die Schüler an kulturelle Vielfalt gewöhnt werden.

Beispiel: „Ich würde es einfach für den Praxisunterricht nehmen.“ (Frieda)

E. Theorie vs. Praxis

a) Theorie: Man sollte die Schüler über die fremde Kultur informieren und sie zur Reflexion ihres Verhältnis zur fremden Kultur anleiten.

Beispiel: „Ich finde, dass das hier umfassender dargestellt ist, dass hier die Musik besser in einen allgemein kulturellen Zusammenhang eingebettet ist.“ (Kurt)

b) Praxis: Man sollte die Schüler praktische Erfahrungen mit der fremden Kultur machen lassen.

Beispiel: „In dem überwiegenden Teil meines Musikunterrichts würde ich hauptsächlich praktisch rangehen und einfach nur ein paar Sachbemerkungen dazu geben, um was es sich hier handelt.“ (Frieda)

Diese fünf Dimensionen sind nicht unabhängig voneinander. Sie lassen sich gedanklich auf die Alternative „Sachorientierung vs. Schülerorientierung“ reduzieren. Ein Musiklehrer kann demnach eher anspruchsvoll, kompromisslos, puristisch sein (sozusagen ein „Hardliner“) oder nachgiebig, flexibel, pragmatisch (ein „Softie“).

Typ	Sachorientierung	Schülerorientierung
Dimension A	Realität: Heidi, Kurt	Klischee: Nick
Dimension B	Echtheit: Heidi, Nick	Bearbeitung: Frieda, Paul
Dimension C	Exotik: Heidi, Kurt	Begegnung: Frieda, Paul
Dimension D	Unterrichtseinheit: Heidi	Unterrichtsprinzip: Frieda, Kurt, Paul
Dimension E	Theorie: Kurt, Nick	Praxis: Frieda

Tabelle 4: Didaktische Standpunkte der interviewten Lehrer

Tatsächlich lassen sich zwei der fünf befragten Lehrer eindeutig, zwei weitere immerhin tendenziell den beiden Merkmalskombinationen zuordnen (vgl. Tabelle 4):

- Heidi spricht sich für ein realistisches Afrikabild, für die „echte“ Musik, für die Betonung des Exotischen und für eine eigene Unterrichtseinheit „afrikanische Musik“ aus (lediglich bei der Frage Theorie oder Praxis schwankt sie zwischen Anspruch und Neigung); damit vertritt sie den sachorientierten Standpunkt (Ähnliches gilt für Kurt).
- Frieda dagegen hält Authentizität für verzichtbar, legt den Schwerpunkt auf die Gemeinsamkeiten zwischen den Kulturen, praktiziert Interkulturalität als Unterrichtsprinzip und bevorzugt den praktischen Zugang (bei der Frage Realität oder Klischee hat sie nicht eindeutig Stellung bezogen); damit vertritt sie den schülerorientierten Standpunkt (Ähnliches gilt für Paul).

Fazit

Die fünf Interviews haben folgende Antworten auf meine Ausgangsfragen geliefert:

1. Wie nehmen Musiklehrer die unterschiedlichen Weisen wahr, in denen Schulmusikbücher mit kultureller Vielfalt umgehen?

Alle von mir befragten Musiklehrer haben die Unterschiede zwischen den didaktischen Konzepten der beiden vorgelegten Schulbuchdoppelseiten

bemerkt. Ich habe jedoch unterschiedliche Wahrnehmungs- und Beurteilungsstile („Brillen“) vorgefunden.

Nur ein Lehrer hat von sich aus den Umgang mit der fremden Kultur thematisiert. Für die vier anderen standen andere Aspekte im Vordergrund - vor allem die Schwierigkeit und die Attraktivität des Materials für die Schüler oder für sie selbst, die Einsetzbarkeit in den gegenwärtig zu betreuenden Lerngruppen und - in geringerem Maße - die wissenschaftliche Korrektheit. Erst auf entsprechende Fragen hin haben sie die Darstellung afrikanischer Musik in den Schulbüchern kommentiert.

Die befragten Lehrer haben die einzelnen Bestandteile der Seiten - Abbildungen, Noten, Texte - sehr verschieden gedeutet. Die meiste Aufmerksamkeit und die unterschiedlichsten Interpretationen haben die Fotos erfahren. Die Schwarzweißfotos in *Soundcheck* wurden vom einen für ethnologische Aufnahmen aus der Kaiserzeit gehalten, vom anderen für Dokumente einer heutigen Lebensweise in Afrika; das Farbfoto in *Amadeus* zeigte für den einen die Realität zeitgenössischer afrikanischer Kultur, für den anderen eine westlich beeinflusste Pseudofolklore.

Festzuhalten bleibt also: Wenn Musiklehrer ihre Aufmerksamkeit auch nicht unbedingt von sich aus auf die didaktische Konzeption von Schulmusikbüchern richten, so sind sie doch in der Lage, konzeptionelle Unterschiede wahrzunehmen. Allerdings kann es vorkommen, dass sie die Materialien sehr unterschiedlich interpretieren - Schulmusikbücher können in ihrem didaktischen Anspruch und in ihrer Haltung zu kultureller Vielfalt verschieden verstanden (und damit auch missverstanden) werden.

1. Wie reagieren Musiklehrer auf die unterschiedlichen Weisen, in denen Schulmusikbücher mit kultureller Vielfalt umgehen?

Die von mir befragten Musiklehrer bewerten die didaktischen Konzepte der beiden Schulbuchseiten unterschiedlich. Ihre didaktischen Standpunkte sind unabhängig von ihren Wahrnehmungs- und Beurteilungsstilen und bewegen sich zwischen zwei extremen Positionen: Das primäre Ziel des „sachorientierten“ Lehrers ist es, dass die Schüler afrikanische Musik richtig verstehen. Er hält es vor allem für wichtig, dass die kulturellen Traditionen realistisch und unverfälscht dargestellt werden. Er legt den Schwerpunkt auf die Konfrontation mit der Andersartigkeit afrikanischer Kultur und auf die reflektierende Auseinandersetzung mit ihr. Dafür hält er eine eigene Unterrichtseinheit für erforderlich. Aus seiner Sicht sind die Seiten

aus *Soundcheck* geeigneter. Das primäre Ziel des „schülerorientierten“ Lehrers ist es, dass die Schüler afrikanische Musik mögen. Er hält es für vorrangig, dass die Schüler positive Erfahrungen mit afrikanischer Kultur machen, und versucht diese vor allem dadurch herbeizuführen, dass er sie immer wieder - eingestreut in verschiedene Unterrichtseinheiten - afrikanische Musik singen, spielen und tanzen lässt. Er hält es für legitim und sinnvoll, an vorhandenen Klischees anzuküpfen und kulturelle Produkte auch auf Kosten der Authentizität an die Fähigkeiten und Interessen seiner Schüler anzupassen, wenn er sie dadurch zur Beschäftigung mit afrikanischer Kultur einladen kann. Er würde eher die Seiten aus *Amadeus* verwenden.

Die intensive Auseinandersetzung mit beiden Schulbuchdoppelseiten hat bei allen befragten Musiklehrern Spuren hinterlassen. Dabei handelt es sich entweder um Wirkungen geringer Reichweite - der Lehrer hat sich vorgenommen, das eine oder andere Unterrichtsmaterial einmal ausprobieren oder afrikanische Musik bei Gelegenheit im Unterricht zu behandeln - oder um grundlegende Einstellungsänderungen - der Lehrer hat sich seine didaktischen Prinzipien bewusst gemacht oder unterschwellig sogar revidiert. In welchem Umfang diese Absichten und Prinzipien tatsächlich irgendwann in Unterrichtshandeln umgesetzt werden, darüber erlauben die Interviewdaten keine Aussage.

Alles deutet darauf hin, dass das Schulbuch alleine als Kanal für den Transport didaktischer Innovation in die Schulpraxis nur bedingt geeignet ist. Die tatsächlich erhaltenen Anregungen schreiben die befragten Lehrer nicht so sehr den Schulbüchern selbst zu, als vielmehr dem Gespräch über die Schulbücher, d. h. dem Interview („Die Schulbücher selbst erklären sich nicht. Wahrscheinlich würden sie es tun, wenn ich mir zum Ziel gesetzt hätte, die Unterschiede herauszuarbeiten, das tue ich aber nicht ohne Aufforderung.“ Nick). Für bedeutsamer als Schulbücher halten die Lehrer andere Medien wie Lehrpläne, Fachzeitschriften und Internet, außerdem Situationen wie Fortbildungsveranstaltungen und persönliche Gespräche mit Kollegen und Schülern. Ausschlaggebend scheinen die größere Aktualität und die Möglichkeit der Interaktion zu sein.

Was den Umgang von Musiklehrern mit kultureller Vielfalt betrifft, so bleibt festzuhalten: Manche verfolgen eher das Ziel, dass ihre Schüler fremde Kulturen verstehen, anderen ist es wichtiger, dass ihre Schüler fremde Kulturen schätzen lernen. Hinsichtlich der Rezeption von Schulbüchern bleibt fest-

zuhalten: Wenn sich Musiklehrer mit Schulbüchern und deren impliziten didaktischen Konzeptionen auseinandersetzen, kann es zu Einstellungsänderungen unterschiedlicher Reichweite kommen. Eine solche Auseinandersetzung findet am wahrscheinlichsten in sozialen Situationen statt, in denen Schulbücher Gesprächsgegenstand sind, z. B. in Fortbildungsveranstaltungen.

Aus diesen Ergebnissen lassen sich mediendidaktische und musikdidaktische Konsequenzen ableiten. Aus Sicht der Mediendidaktik ziehe ich drei Folgerungen:

1. Schulbuchautoren sollten ihre didaktischen Entscheidungen transparent machen. Da Schülerbände ohnehin kaum von Schülern, sondern eher von Lehrern gelesen werden, Lehrerbände wiederum auch von Lehrern so gut wie nicht zur Kenntnis genommen werden (vgl. Jünger 2006, S. 194), spricht viel dafür, didaktische Überlegungen direkt im Unterrichtsmaterial zu platzieren (so wie es das Schulbuch *Musik aktuell* 1971 oder Kopiervorlagensammlungen wie *RAAbits* 1993ff. bereits vorgemacht haben). Missverständnissen würde so vorgebeugt, die Wirksamkeit würde erhöht.
2. Schulbuchforscher sollten Rezeptionsforschung betreiben - nicht wie der Forscher, sondern wie der Adressat das Material versteht, ist interessant. Daneben haben auch inhaltsanalytische Studien - wie die eingangs erwähnte - ihre Berechtigung, denn auch wenn Schulmusikbücher gar nicht in Schülerhand gelangen, so können sie doch zumindest im Rahmen der Lehreraus- und -fortbildung anregende Wirkung entfalten. Lohnender ist es aber vielleicht, anstelle von Musiklehrbüchern lieber andere Schulbuchformen - z. B. Themenhefte oder Materialsammlungen - und andere Medien - z. B. Fachzeitschriften oder Internetangebote - zu untersuchen.
3. Musikpädagogen sollten bei der Propagierung didaktischer Innovation auf „schnelle“ Medien (wie z. B. das Internet) und auf den persönlichen Kontakt zu Musiklehrern (wie er z. B. auf Fortbildungsveranstaltungen hergestellt wird) setzen. Dabei können Schulbücher - obwohl für sich alleine wenig wirkungsvoll - als Mittel der Veranschaulichung hilfreich sein - sei es als Vorbild oder als Negativbeispiel. Dies gilt nicht zuletzt für den Umgang mit kultureller Vielfalt. Wie die erstaunlich positive Bewertung der *Soundcheck*-Seiten zeigt, ist hier noch viel zu tun.

Aus musikdidaktischer Sicht ist festzuhalten: Musikdidaktiker sollten nicht nur Konzepte von interkulturellem Musikunterricht entwerfen, sondern auch

Methoden entwickeln, die dazu führen, dass ihre Entwürfe tatsächlich verwirklicht werden:

1. Vermittlungsmethoden, damit die Lehrer die Vorstellungen der Musikdidaktiker verstehen,
2. Propagandamethoden, damit sie sie auch umsetzen.

Literatur

- Aust, Gabriele u. a. (1999): Soundcheck 1. Für den Musikunterricht an Gymnasien, Förder- und Orientierungsstufen der Klassen 5 - 6. Hannover: Metzler
- Breckoff, Werner u. a. (1971): Musik aktuell. Informationen, Dokumente, Aufgaben. Ein Musikbuch für die Sekundar- und Studienstufe. Kassel: Bärenreiter
- Früh, Werner / Schönbach, Klaus (1982): Der dynamisch-transaktionale Ansatz. Ein neues Paradigma der Medienwirkungsforschung. In: Publizistik. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag, Jg. 27, S. 74 - 88
- Glaser, Barney G. / Strauss, Anselm L. (1979): Die Entdeckung gegenstandsbezogener Theorie. Eine Grundstrategie qualitativer Sozialforschung. In: Hopf, Christel / Weingarten, Elmar (Hrsg.): Qualitative Sozialforschung. Stuttgart: Klett, S. 91 - 166
- Jünger, Hans (2006): Schulbücher im Musikunterricht? Quantitativ-qualitative Untersuchungen zur Verwendung von Musiklehrbüchern an allgemein bildenden Schulen. Hamburg: LIT
- Leitz, Bernhard (Hg.)(1993ff.): RAAbits Musik. Impulse und Materialien für die kreative Unterrichtsgestaltung. Stuttgart: Raabe
- Lugert, Wulf Dieter / Küntzel, Bettina (Hg.)(1999): Amadeus 1. Unterrichtswerk für den Musikunterricht in den Klassenstufen 5 und 6. Oldershausen: Lugert
- Merton, Robert K. / Kendall, Patricia L. (1979): The focussed interview. In: Hopf, Christel / Weingarten, Elmar (Hg.): Qualitative Sozialforschung. Stuttgart: Klett, S. 171-203
- Scheele, Brigitte / Groeben, Norbert (1988): Dialog-Konsens-Methoden zur Rekonstruktion Subjektiver Theorien. Die Heidelberger Struktur-Lege-

- Technik (SLT), konsensuale Ziel-Mittel-Argumentation und kommunikative Flußdiagramm-Beschreibung von Handlungen. Tübingen: Francke
- Sollinger, Irmgard (1994): Da laß' dich nicht ruhig nieder! Rassismus und Eurozentrismus in Musikbüchern der Sekundarstufe I. Frankfurt/M.: IKO
- Sollinger, Irmgard (1995): Der Neger trifft auf die europäische Musikkultur. Afrikanische Menschen und ihre Musik in Musiklehrbüchern der Sekundarstufe 1 und 2. In: Internationale Schulbuchforschung. Hannover: Hahn, Jg. 17, H. 2, S. 187 - 200
- Strauss, Anselm L. / Corbin, Juliet (1996): Grounded Theory. Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Weinheim: Beltz

Anhang

- Aust, Gabriele u. a. (1999): Soundcheck 1. Für den Musikunterricht an Gymnasien, Förder- und Orientierungsstufen der Klassen 5 - 6. Hannover: Metzler, S. 172/173;
- © Bildungshaus Schulbuchverlage Westermann Schroedel Diesterweg Schöningh Winklers GmbH, Braunschweig www.schroedel.de
- Lugert, Wulf Dieter / Küntzel, Bettina (Hg.)(1999): Amadeus 1. Unterrichtswerk für den Musikunterricht in den Klassenstufen 5 und 6. Oldershausen: Lugert, S. 132/133

Anhang

172 Begegnungen

Musik spielt vor allem im Leben auf dem Lande eine große Rolle. So werden bei verschiedenen Tätigkeiten oder Arbeiten, z.B. auf dem Feld, Lieder gesungen oder die Arbeit wird mit Trommelmusik begleitet. Auch für besondere Anlässe wie Geburt, Hochzeit oder Tod gibt es die passende Musik.

Und fast immer bewegen sich die Afrikaner auch zur Musik. Wichtig für Jungen und Mädchen ist in vielen Gegenden die Zeremonie zur Einführung in das Erwachsenenleben. Dazu ziehen sie sich (Mädchen und Jungen getrennt) an einen Ort außerhalb des Dorfes zurück und können so mehrere Monate lang ihre Eltern nicht sehen. Bei einem Lehrer bzw. einer Lehrerin lernen sie z.B. Gedichte, Lieder und Tänze, die in der Kultur ihres Volkes wichtig sind. Bei ihrer Rückkehr ins Dorf führen sie den Erwachsenen bestimmte Gesänge und Tänze vor.

AUFGABE

- Überlegt, ob es bestimmte Geschichten, Gedichte oder Lieder gibt, die alle deutschen Kinder lernen, weil sie typisch für unsere Kultur sind und deswegen immer weiter überliefert werden sollen.



Jungen aus Angola bei der Rückkehr ins Dorf

Das Lied *Lenon* aus Ghana singen Jungen und Mädchen oft zusammen. Sie stellen sich im Kreis nebeneinander auf und gehen beim Singen rechts herum. Dabei wird auf eine bestimmte Art und Weise geklatscht. Am Anfang zeigt die rechte Handfläche nach oben und die linke nach unten. Auf der 1. Zählzeit klatscht man **auf** bzw. **unter** die Hände der beiden Nachbarn. Dann dreht man die Hände um und klatscht auf 3. andersherum mit den Nachbarhänden zusammen. Im zweiten Takt verändert sich die Handstellung nicht, wenn man in die eigenen Hände bzw. in die der Nachbarn klatscht. – Der Text handelt von dem Geliebten.

Die Vorsängerin singt:

Ataa Oblanyo (Mein Freund)
 Nigbe etee (Wo ist er hingegangen?)
 Etee ablotsi (Er ist ins Ausland verreist.)
 Mini eyaa fee (Was macht er da?)
 Eyafee shika ga (Er will einen goldenen Ring für mich machen lassen.)
 Keba ni wowo (Er wird wiederkommen und ihn mir an den Finger stecken.)

Die anderen antworten nach jeder Zeile:

lenon (Er ist der Einzige.)

Lenon

Ghana
Transkription: Gabriele Aust

<i>Vorsänger</i>	<i>Chor</i>
A - taa O - blan - - yo	le - non
Nig - be e - - tee	le - non
E - tee a - blo - - tsi	le - non
Mi - ni e - yaa - - fee	le - non
E - ya - fee shi - ka ga	le - non
<i>Chor</i>	
Ke - ba ni wo - wo	le - non le - non le - non le - non

Füße	rechts	links nachstellen,	stehen bleiben
Hände	Nachbarn	Nachbarn	eigene Nachbarn eigene



DER RHYTHMUS



SIE TANZT IM AUTO!

Ein Tanzlied aus Afrika

X Die Baga sind eine Volksgruppe in dem afrikanischen Land Guinea.

A boron ma?
Ma boron ma?
Eee!
A boron ma?
Ma boron ma?
Eee!
A boron ma?
Ma boron ma?
E laila!
Baga Giné fare boron ma woto kui!
Eee!

Tanzt sie wohl den Tanz?
Oder tanzt sie den Tanz nicht?
Eee!
Tanzt sie wohl den Tanz?
Oder tanzt sie den Tanz nicht?
Eee!
Tanzt sie wohl den Tanz?
Oder tanzt sie den Tanz nicht?
Na so was!
Die Baga-Frau tanzt sogar im Auto!
Eee!



Die Trommeln Dununba, Kenkeni und Sangban. Auf ihnen sind noch kleine Glocken befestigt.



- ◆ Hört euch die einzelnen Instrumente an (H 158–H 161) und versucht sie in den Noten wieder zu erkennen.
- ◆ In welcher Reihenfolge setzen diese Instrumente bei H 162 ein?
- ◆ Spielt die Rhythmen selbst in dieser Reihenfolge! Mit H 163 könnt ihr euch das ganze Lied anhören.



✗ In Schwarzafrika spielen Trommeln in der Musik eine wichtige Rolle. Meist spielen mehrere Trommeln zusammen, deren Rhythmen sich ergänzen.

Glocke
Sangban

Sangban mit kleiner Glocke (H 160)

Kenkeni (H 161)

Dununba (H 159)

Schellen (H 158)

Diese Trommeln haben Schülerinnen und Schüler selbst gebaut!



Die Darstellung des griechischen Lieds *Dóxa to theó* in deutschen Musiklehrbüchern

Einleitung

Die Ausländerpädagogik und die interkulturelle Musikerziehung bemühen sich seit den 70er Jahren um das Einbeziehen von Liedern aus anderen Ländern in den Musiklehrbüchern¹. Diese Lieder werden jedoch oft, in Vergleich mit ihren originalen Quellen, mit Verfälschungen und Mängeln abgedruckt. Im vorliegenden Beitrag werden die Darstellungen des griechischen Lieds *Dóxa to theó* („Gepriesen sei mein Gott“) von Mikis Theodorakis² in verschiedenen Musiklehrbüchern analysiert und Kriterien für eine sinnvolle Aufbereitung sowohl für griechische Lieder als auch für Lieder aus anderen Ländern für seine Aufnahme in den Musiklehrbüchern formuliert. Außerdem wird die besondere Gattung der griechischen Liedform *Entechno-Lied*, zu der das Lied *Dóxa to theó* gehört, erläutert.

Die musikpädagogische Schulbuchforschung hat sich mit verschiedenen Lerninhalten der Musiklehrbücher auseinandergesetzt, jedoch liegen nur vereinzelte Untersuchungen vor, die sich eigens der didaktischen Aufbereitung eines konkreten Lerninhalts in den Musiklehrbüchern widmen.³ Die vorliegende Studie möchte dazu beitragen, diese Lücke zu schließen.

¹ Unter dem Begriff „Musiklehrbuch“ fasse ich alle für die verschiedenen Schularten und -stufen genehmigten Musikschulbücher sowie einige eigenständige, für mein Thema relevante, Liederbücher, die nicht für den Schulmusikunterricht konzipiert sind, zusammen. Wenn ich mich nur auf die Musikschulbücher beziehen möchte, dann verwende ich die Bezeichnung *Unterrichtswerke*.

² Mikis Theodorakis (*1925). Griechischer Komponist, Politiker und Schriftsteller. Sein Werk enthält Sinfonien, Opern, Oratorien, Kammermusik, Ballett-, Theater- und Filmmusiken, sowie mehr als 1000 Lieder.

³ Vgl. jedoch Kocina 1991: *Musikhören*; Eckhardt 1992: *Ausländische Lieder*; Sollinger 1994: *Außereuropäische Musik*; Giger 1999: *Der schwarzafrikanische*

Griechische Lieder in deutschen Musiklehrbüchern

Seit Beginn der 70er Jahre besuchten in zunehmendem Maße Kinder ausländischer Arbeitnehmer deutsche Schulen. Die Ausländerpädagogik forderte unter anderem die Berücksichtigung der kulturellen Identität dieser Kinder (vgl. Merkt 1985, S. 87). Infolgedessen bezogen die Musiklehrbücher entsprechende Lerninhalte ein, zumeist Lieder und Tänze aus den Herkunftsländern der ausländischen Schüler (vgl. Merkt 2004b, S. 330). Irmgard Merkt betont, dass „der Bezug zu Liedern und Musikstücken des Herkunftslandes ... die pädagogische Situation nicht nur atmosphärisch [verändere] – das ganze pädagogische Leben [werde] dadurch leichter, spielerischer, heiterer“ (ebd., S. 330). Da ein Großteil der ausländischen Schüler⁴ griechischer Herkunft war, wurden erstmals auch griechische Lieder in die deutschen Musiklehrbücher aufgenommen. Folgende Tabelle veranschaulicht die Ausländerquote an allgemeinbildenden Schulen in Deutschland:

Jahr	1975	1985	1995	2005
Ausländische Schüler insgesamt	393198	666960	913338	951314
Griechische Schüler	50923	41481	34801	33244

Tabelle 1: Ausländische bzw. griechische Schüler in Deutschland (1975-2005).⁵

Aber welche griechischen Lieder sind in den deutschen Musiklehrbüchern enthalten und in welchem Umfang? Zu dieser Frage stehen nur vereinzelt Da-

Mensch; Benne 2005: *Lieder aus aller Welt*; Lamberts-Piel 2005: *Filmmusik*. Für einen zusammenfassenden Bericht von diesen Untersuchungen vgl. Jünger 2006, S. 57ff.

⁴ Aus Gründen des Textflusses werden die Wörter „Schüler“ und „Lehrer“ nur in der männlichen Form genannt. Mit diesem grammatischen Geschlecht sind sowohl Schülerinnen und Schüler als auch Lehrerinnen und Lehrer gemeint.

⁵ Vgl. Statistisches Bundesamt, *Schulstatistik 1950-1999, Ausländische Schüler/innen nach Staatsangehörigkeit*, in:

<http://www.destatis.de/basis/d/biwiku/schultab13.php>. Stand: 20.12. 2006

ten für die Primar- und die Orientierungsstufe zur Verfügung. Laut Rainer Eckhardt sind in Unterrichtswerken der Orientierungsstufe die griechischen Lieder im Vergleich mit Liedern aus anderen Ländern „unterrepräsentiert“. Sie stellen lediglich 2,3 % der Lieder aus anderen Ländern dar (vgl. Eckhardt 1992, S. 241). In Unterrichtswerken für die Grundschule machen die griechischen Lieder nur 2,9 % aller „nicht deutschen“ Lieder aus (vgl. Benne 2005, S. 79). Die genannten Zahlen beweisen allerdings nicht, dass griechische Lieder im Unterricht tatsächlich thematisiert werden. Es steht keine einschlägige Untersuchung zur Verfügung, die sich mit der didaktischen Umsetzung griechischer oder anderer ausländischer Lieder bzw. anderer interkultureller Lerninhalte bezüglich der Praxis des Musikunterrichts auseinandersetzt. Vor diesem Hintergrund wäre eine empirische Untersuchung unter Lehrern und Schülern aufschlussreich.

Gegenstand der Untersuchung

Gegenstand meiner Untersuchung sind die Veröffentlichungen des Lieds *Dóxa to theó* und seine Aufbereitung in den Musiklehrbüchern. Um der Frage nachzugehen, wie das Lied *Dóxa to theó* in den Musiklehrbüchern dargestellt und behandelt wurde, habe ich die Musiklehrbücher, die seit den 70er Jahren erschienen sind, nach Veröffentlichungen des Lieds untersucht. Bei den gefundenen Veröffentlichungen⁶ habe ich die jeweilige Aufbereitung des Noten- bzw. Liedtexts, die Hintergrundinformationen und die didaktischen Hinweise einer vergleichenden Analyse unterzogen und mit den originalen Quellen verglichen. Das Lied *Dóxa to theó* wurde erstmals 1982 im *Banjo Liederbuch* veröffentlicht (vgl. Anhang: **Musikbeispiel 1**). Es befindet sich im Kapitel mit dem Titel „Aus der Heimat ausländischer Arbeiter“, in dem auch Lieder aus der Heimat der damaligen Gastarbeiter (Türkei, Italien, Griechenland, Jugoslawien, und Spanien) enthalten sind (vgl. *Banjo Liederbuch*, 1982, S. 120ff.). Die Autoren vom *Banjo Liederbuch* haben dieses Kapitel eingerichtet, da sie die damalige aktuelle „gesellschaftliche Wirklichkeit“ in ihrem neuen Unterrichtswerk einfließen lassen wollten (vgl. Geck 1984, S. 29). Die Fassung des Lieds vom *Banjo Liederbuch* wurde danach in *Banjo Musik 5/6*⁷, in *Musik-*

⁶ Vgl. **Tab. 2**.

⁷ Die Unterrichtseinheit, die das Lied *Dóxa to theó* beinhaltet, ist in *Banjo Liederbuch* identisch zu *Banjo Musik 5/6*. Somit unterscheide ich nicht zwischen den beiden Ausgaben und fasse sie unter dem Namen *Banjo* zusammen. Ich unterscheide lediglich bei Bedarf.

land, Rondo sowie mit geringfügigen Änderungen in *Spielpläne Musik* und in den Liederbüchern *Der neue Zupfgeigenhansl*, *Liederwolke* und *111 Lieder* aufgenommen (vgl. **Tab. 2**). Es ist indes nicht verwunderlich, dass das Lied *Dóxa to theó* zuerst in einem Unterrichtswerk für die Hauptschule (*Banjo*) erschienen ist. Die Hauptschule war und ist heutzutage weiterhin die Schule mit dem größten Ausländeranteil. Als die Zahl ausländischer Schüler auch an anderen Schularten allmählich zunahm, hielten auch Lieder aus den Heimatkulturen jener Schüler Einzug in Unterrichtswerke dieser Schultypen (vgl. Merkt 1985, S. 87). Deshalb wurde das Lied *Dóxa to theó* anschließend in *Spielpläne* (ein Unterrichtswerk für Gymnasien), in *Musikland* und *Rondo* (Unterrichtswerke für Realschulen) aufgenommen (vgl. **Tab. 2**).

Liederbücher		Unterrichtswerke	
<i>Banjo Liederbuch</i>	1982	<i>Banjo Musik 5/6</i>	1985
<i>Der neue Zupfgeigenhansl</i>	1983	<i>Spielpläne Musik 9/10</i>	1988
<i>So singt Griechenland</i>	1983	<i>Spielpläne Musik 2</i> ⁸	1991
<i>Mikis Theodorakis Liederbuch</i>	1983	<i>Musikland 7/8</i>	1992
<i>Liederwolke</i>	1986	<i>Rondo 7/8</i>	1996
<i>111 Lieder</i>	1993		

Tabelle 2: Liste der Musiklehrbücher mit Veröffentlichungen des Lieds *Dóxa to theó*.

Analyse

Hintergrundinformationen

Das Lied *Dóxa to theó* ist eines der bekanntesten Lieder des griechischen Komponisten Mikis Theodorakis. Es wurde 1963 für das Theaterstück *Die*

⁸ Die Unterrichtseinheit, die das Lied *Dóxa to theó* beinhaltet, ist in *Der neue Zupfgeigenhansl* und in beiden Ausgaben der *Spielpläne Musik* identisch. Somit unterscheidet sich nicht zwischen *Spielpläne Musik 9/10*, *Spielpläne Musik 2* und *Der neue Zupfgeigenhansl* und fasse sie alle unter der vereinfachten Bezeichnung *Spielpläne* zusammen.

*Nachbarschaft der Engel*⁹ von Jákowos Kambanéllis komponiert und bildet zusammen mit drei weiteren Liedern den gleichnamigen Liederzyklus *Die Nachbarschaft der Engel*, AST 154.¹⁰ Diese vier Lieder wurden zunächst in Griechenland sehr erfolgreich und danach durch Theodorakis Konzerte im Ausland international bekannt. Die Lieder des Liederzyklus gehören zu der von Mikis Theodorakis und Mános Chatzidákis¹¹ geprägten Gattung des griechischen Lieds *Entechno-Lied* (volkstümliches Kunstlied)¹², in welchem Elemente des Volks- und Kunstlieds miteinander verschmelzen. Ein *Entechno-Lied* ist ein auf ein Gedicht komponiertes Strophenlied. Seine Melodie ist einfach und die Begleitung durch Akkorde vorgegeben. Üblicherweise sieht das *Entechno-Lied* ein volkstümliches griechisches Orchester vor, dessen Besetzung gleichfalls von Theodorakis geprägt wurde: zwei Bousouki¹³, Gitarre, Bass, Klavier und Schlagzeug. Mikis Theodorakis widmete sich dieser Gattung besonders in seiner zweiten Schaffensperiode (1960-1980). In diesen Jahren komponierte er über 700 solcher Lieder, die sich fast allesamt auf 80 Liederzyklen verteilen (vgl. Koutoulas 1998, S. 21). Neben Theodorakis und Chatzidákis komponierten auch andere griechische Komponisten wie z.B. Stávros Xarchákos (*1939), Jánnis Markópoulos (*1939), u.a. *Entechno-Lieder*. Die Tradition des *Entechno-Lieds* wird auch von jüngeren griechischen Komponisten und Liedermachern weitergeführt.

⁹ Gr.: Η γειτονιά των Αγγέλων, UA: 4.10.1963, Kotopouli-Theater, Athen (vgl. Koutoulas 1998, S.182).

¹⁰ Die Abkürzung AST bezeichnet die Nummerierung des Werkverzeichnisses von Mikis Theodorakis (vgl. Koutoulas 1998, S.87).

¹¹ Mános Chatzidákis (1925-1994). Griechischer Komponist und Dirigent. Er komponierte symphonische Musik, Bühnenwerke, Musik zu griechischen und internationalen Filmen, mehrere Liederzyklen und einzelne Lieder.

¹² *Entechno-Lied*, gr.: έντεχνο λαϊκό τραγούδι (*éntechno laikó tragouídi*). In der deutschsprachigen Literatur wurde dieser Gattungsname bisher mit der Bezeichnung „künstlerisches Volkslied“ übersetzt (s. Fußnote 17). Es wäre jedoch sinnvoller den griechischen Begriff *Entechno-Lied* oder mindestens die präzisere Übersetzung „volkstümliches Kunstlied“ zu verwenden, um das Wesen dieser besonderen Gattung zu betonen.

¹³ Gr.: μπουζούκι (Bousouúki): Griechisches, volkstümliches, langhalslautformiges, Zupfmusikinstrument mit vier metallischen Doppelseiten, das aus dem altgriechischen *Pandurís* und dem griechischen Volksmusikinstrument *Tamburàs* (turkisch: Saz) stammt. Das Bousouúki ist das Hauptmusikinstrument der griechischen volkstümlichen Musik.

	Volkslied	Entechno-Lied	Kunstlied
Melodie	einfach		kunstvoll; ausgebildeten Sängern zugeeignet
	Komponist meistens unbekannt	Komponist bekannt	
Text	Dichter unbekannt	Gedicht eines Lyrikers	
Strophen	Strophenlied		Strophenlied oder durchkomponiertes Lied
Begleitung	regionaltypisch	mit festgelegten Harmonien	komponiert
Besetzung	Volksmusikinstrumente	Griechisches volkstümliches Orchester	klassische Musikinstrumente (oft Gesang und Klavier)

Tabelle 3: Charakteristika des Entechno-Lieds im Vergleich zum griechischen Volks- und Kunstlied.

Die Gattung des *Entechno-Lieds* und ihre Charakteristika werden in keinem der Unterrichtswerke erwähnt. In *Spielpläne* wird das Lied als „Protestlied“ und im *Banjo* als „politisches“ oder als Volkslied beschrieben. Gail Holst betont jedoch, dass das *Dóxa to theó* kein politisches Lied ist (vgl. *Mikis Theodorakis Liederbuch* 1983, S.17). Im Lehrerband von *Banjo Musik 5/6* werden allerdings die Lieder von Mikis Theodorakis allesamt als „politisch“ charakterisiert (vgl. *Banjo Musik 5/6*, Lehrerband 1985, S.60f). Theodorakis hat zwar politische Lieder komponiert, aber man kann nicht behaupten, dass alle seine Lieder politische Lieder seien. Im Lehrerband von *Banjo Musik 5/6* werden die Spielweise und die Instrumente des „Bousouki-Orchesters“¹⁴ und die Unterschiede zwischen der „griechischen“ und der „europäischen“ Musik erläutert. Hierbei wird fahrlässigerweise die griechische volkstümliche Musik mit

¹⁴ Mit „Bousouki-Orchester“ ist das volkstümliche griechische Orchester gemeint (s.o.).

der griechischen Volksmusik gleichgesetzt, denn es wird behauptet, dass ein „Bousouki-Orchester“ typisch für die griechische Volksmusik sei, was jedoch unzutreffend ist.¹⁵ Das Lied *Dóxa to theó* wurde von den Autoren des *Banjo Liederbuchs* offenbar für ein Volkslied gehalten, sonst hätten sie es nicht unter dem Kapitel „Aus der Heimat ausländischer Arbeiter“ aufgeführt, in welchem alle anderen Länder mit „mündlich überlieferten“ Volksliedern vertreten sind (vgl. *Banjo Liederbuch* 1982, S. 120ff.). Das Lied könnte am ehesten als „religiöses Lied“ oder „Arbeitslied“ bezeichnet werden. Im Liedtext wird hauptsächlich der harte Arbeitsalltag der Maurer beschrieben. Laut Liedtext konnten die Maurer in Griechenland in den Nachkriegsjahren mit ihrem Tageslohn nur „ein Stück Brot und ein Gläschen Wein“¹⁶ kaufen, aber dennoch waren sie mit ihrer Arbeit und ihrem Leben zufrieden und lobten Gott dafür mit der Aussage „Dóxa to theó“ (Gepriesen sei mein Gott). In diesem Zusammenhang sollte erwähnt werden, dass Griechenland nach dem zweiten Weltkrieg und dem Griechischen Bürgerkrieg (1946-1949) für mehrere Jahrzehnte in eine schwierige ökonomische Situation geraten war.

Die Lehrerbände von *Banjo Musik* und *Spielpläne* enthalten Informationen und biographische Angaben über Theodorakis, sein politisches Engagement und über das Verbot seiner Lieder während der Zeit der Militärdiktatur in Griechenland (1967-1974). Die Schülerbücher *Spielpläne* und *Rondo* beinhalten eine Kurzbiographie über Theodorakis. Im *Musikland* und *Banjo Liederbuch* befinden sich weder Informationen zum Komponisten noch Erläuterungen über die Entstehung des Lieds und dessen soziokulturellen Hintergrund¹⁷ (vgl. Anhang: **Musikbeispiel 1: *Dóxa to theó***, *Banjo Liederbuch*, 1982, S. 126). Die Lehrerbände der oben genannten Unterrichtswerke enthalten wenig oder keine Literaturhinweise zu Theodorakis, obwohl seit Mitte der 80er Jahre ausreichende Literatur in deutscher Sprache über Theodorakis und seine Musik vorliegt.¹⁸ *Musikland* und *Rondo* enthalten keine Literaturhinweise zu *Dóxa to theó* oder zu seinem Komponisten. In Literaturhinweisen der *Spiel-*

¹⁵ In Griechenland lässt sich die volkstümliche Musik sehr stark von der Volksmusik unterscheiden, deshalb muss man bei der Benutzung der beiden Begriffe sehr vorsichtig sein.

¹⁶ Liedtext aus dem Refrain der ersten Strophe (vgl. **Musikbeispiel 3**).

¹⁷ Im *Banjo Liederbuch* werden nur in dem Kapitel „Gegen Unrecht und Krieg“ geschichtliche Hintergründe erläutert (vgl. *Banjo Liederbuch*, 1982, Einleitung).

¹⁸ Vgl. Theodorakis 1984, 1987, 1988, 1992, Koutoulas / Zacher 1986, Wagner 1984, 1995.

pläne wird das *Mikis Theodorakis Liederbuch* erwähnt. *Banjo Musik* verweist auf zwei weiterführende Quellen, die sich aber nicht direkt mit Theodorakis in Verbindung bringen lassen (vgl. *Banjo Musik* 5/6, Lehrerband 1985, S. 61). In den meisten Musiklehrbüchern, bis auf *So singt Griechenland*, *Mikis Theodorakis Liederbuch*, *111 Lieder* und *Liederwolke*, wird als Textdichter Mikis Theodorakis angegeben. Im Lehrerband zu *Spielpläne Musik* wird jedoch darauf hingewiesen, dass es sich bei dem Liedtext um ein Gedicht des griechischen Lyrikers Jákowos Kambanéllis handelt, wobei versehentlich dem Komponisten die Autorschaft des Textes zugeschrieben wurde (vgl. *Spielpläne Musik* 9/10- 10/11, Lehrerband 1994, S. 11). Die allgemeinen Mängel und Ungenauigkeiten der Sachinformationen in den Musiklehrwerken lassen darauf schließen, dass die Literatur über Theodorakis und seine Musik von den Schulbuchautoren außer Acht gelassen wurde, obwohl im Lehrerband *Spielpläne* die „Informationsgenauigkeit“ betont wird (vgl. ebd., S.4).

Musiklehrbücher	Hintergrund-Informationen	Verfälschte Informationen über die Liedgattung oder den Dichter	Erläuterung des 'Entechno-Lieds	Mikis Theodorakis Biographie	Literaturhinweise über Theodorakis
<i>Banjo</i>	X	X	–	X	X
<i>Der neue Zupfgeigenhansl</i>	–	X	–	X	–
<i>Liederwolke</i>	–	–	–	–	–
<i>Mikis Theodorakis Liederbuch</i>	X	–	–	X	–
<i>Musikland</i>	–	X	–	–	–
<i>So singt Griechenland</i>	–	–	–	–	–
<i>Spielpläne Musik</i>	X	X	–	X	X
<i>Rondo</i>	–	X	–	X	–
<i>111 Lieder</i>	–	–	–	–	–

Tabelle 4: Verfälschungen und Mängel in den Hintergrundinformationen der verschiedenen Musiklehrbücher.

Notentext

Wie schon vorher erwähnt wurde, wurde die Fassung des Lieds vom *Banjo Liederbuch* danach in *Banjo Musik 5/6*, *Musikland*, *Spielpläne Musik*, *Rondo* und in den Liederbüchern *Der neue Zupfgeigenhansl*, *Liederwolke* und *111 Lieder* aufgenommen. Das Lied *Dóxa to theó* besteht aus drei zweizeiligen Strophen und einem zweizeiligen sich wiederholenden Refrain. Im Refrain ändert sich (nach jeder Strophe) der Text nur in der ersten Zeile, wengleich der Text der zweiten Zeile „kai dóxa to theó“ unverändert bleibt (vgl. Anhang: **Musikbeispiel 3**). Die Wiederholung des Refrains wird nur im Notentext der Liederbücher *So singt Griechenland*, und *Mikis Theodorakis Liederbuch* notiert. Im *Musikland* wird die Wiederholung im Liedtext notiert, jedoch nicht im Notentext. Vergleicht man den gedruckten Notentext im *Banjo*, *Musikland*, *Spielpläne Musik*, *Rondo*, *Liederwolke* und *111 Lieder* mit den Hörbeispielen¹⁹ auf den mitgelieferten Begleitkassetten, so stellt man fest, dass die Textverteilung in den genannten Musiklehrbüchern nicht mit den Hörbeispielen übereinstimmt. Zudem ist zu bemerken, dass der Text des Refrains stattdessen auf die Melodie der Strophe verteilt wurde, und zwar genau an der Stelle, die eigentlich ein dreitaktiges Melisma²⁰ besitzt (vgl. Anhang: **Musikbeispiel 2: Melisma**). Das Melisma befindet sich im originalen Notentext in der zweiten Strophenzeile und wird beim ersten Mal auf die Silbe -pí- des Worts „ljopíri“²¹ gesungen. Die syllabische Verteilung des Refraintexts auf die Melodie der Strophen bricht das Melisma jedoch auf. Interessanterweise machen die Schulbuchautoren in den Lehrerbänden von *Musikland* und *Spielpläne* auf dieses Melisma aufmerksam, bemerken jedoch nicht, dass es wegen der deutschen Textverteilung in ihrem Notentext nicht vorkommt. Somit drängt sich der Eindruck auf, dass keiner der Schulbuchautoren es für nötig erachtete, den Notentext in *Banjo*, *Spielpläne Musik* und *Rondo* mit den dazugehörigen Hörbeispielen zu vergleichen. Das instrumentale Vor- bzw. Zwischenspiel wurde in den meisten Veröffentlichungen des Lieds in den Unterrichtswerken ausgespart,

¹⁹ Für die Hörbeispiele der Unterrichtswerke siehe Abschnitt *Hörbeispiel*.

²⁰ Die Verzierung der Melodie durch Melismen ist bei mehreren Gesangsgattungen (Cheroubikà, Irmolójikà argà, Papadikà, etc.) der byzantinischen Musik (religiöse Musik der griechisch orthodoxen Kirche) sehr verbreitet. Baud-Bovy hebt allerdings hervor, dass das absteigende Melisma typisch für die Musik des Nahen Ostens und nicht für die griechische Volksmusik ist (vgl. Baud-Bovy 2005, S. 55f.).

²¹ Gr.: λιπόρι, poetisch: „Sonnenfeuer“.

lediglich das Lehrerhandbuch zu *Rondo*, *Mikis Theodorakis Liederbuch* und *Liederwolke* drucken es ab. Der Notentext von *Dóxa to theó* in den Liederbüchern *So singt Griechenland* und im *Mikis Theodorakis Liederbuch* ist verglichen mit den Plagiaten der anderen Musiklehrbücher tadellos. In *So singt Griechenland* ist zwar die Melodie eine Oktave höher notiert, die Aufbereitung des Lieds aber ist insgesamt praktikabel und ebenso vollständig wie auch im *Mikis Theodorakis Liederbuch*.

Musiklehrbücher	Verfälschtes Melisma	Vor- und Zwischenspiel	Wiederholung des Refrains
<i>Banjo</i>	X	–	–
<i>Der neue Zupfgeigenhansl</i>	X	–	–
<i>Liederwolke</i>	X	X	–
<i>Mikis Theodorakis Liederbuch</i>	–	X	X
<i>Musikland</i>	X	–	–
<i>So singt Griechenland</i>	–	–	X
<i>Spielpläne Musik</i>	X	–	–
<i>Rondo</i>	X	–	–
<i>111 Lieder</i>	X	–	–

Tabelle 5: Verfälschungen und Mängel im Notentext der verschiedenen Musiklehrbücher.

Liedtext

Der Inhalt des Lieds ist nur im Lehrerband zu *Musikland* kommentiert, wo auch eine wörtliche Übersetzung des griechischen Originaltexts abgedruckt ist. Im Notentext des *Banjo* wurde der griechische Originalliedtext durch eine deutsche Übertragung von Christiane Woelky ersetzt. Diese Übertragung stimmt inhaltlich nicht immer mit dem Originalen überein. Somit ist die Bedeutung sowohl einzelner Wörter als auch ganzer Zusammenhänge bei der Übertragung teilweise verschleiert und verfälscht. In der zweiten Verszeile der ersten Strophe wurde beispielsweise das Wort „ljopíri“ mit „Mittagshitze“ übersetzt, obwohl man bei einer Nachdichtung dieselbe Bedeutung durchaus mit dem poetischen Wort „Sonnenglut“ hätte treffen können. Desgleichen wurde das Wort „serjáni“ (σεργιάνι, gr.: „Spaziergang“) durch die Wendung

„im Hof ziehe ich Kreise“ übertragen, wobei man auch hier das deutsche Wort „Spaziergang“ hätte beibehalten können. Außerdem ist mit dem Wort „potíri“ (ποτήρι, gr.: „Glas“) in der ersten Refrainzeile nicht ein Glas Wasser gemeint, sondern ein Glas Wein. Dem Notentext im *Musikland* ist nur die deutsche Textversion Christiane Woelkys beigefügt. Der griechische Text ist weder in lateinischer Umschrift noch in originaler Schrift wiedergegeben, wie es bei den anderen griechischen Liedern im *Musikland* der Fall ist.²² Ebenso erscheint der Liedtext in *Spielpläne* und *Rondo* nur in der deutschen Übertragung Christiane Woelkys. Im *Mikis Theodorakis Liederbuch* ist der Liedtext unter den Noten auf griechisch und auf der gegenüberliegenden Seite in einer nicht singbaren deutschen Übersetzung angegeben. Die Liederbücher *So singt Griechenland*, *Liederwolke* und *111 Lieder* bieten den Liedtext in lateinischer Umschrift, deutscher Übertragung und mit griechischem Original an. In den Notentext der Liederbücher *Liederwolke* und *111 Lieder* wurde die deutsche Textverteilung von *Banjo* eingetragen, zusammen mit dem griechischen Liedtext in lateinischer Schrift. Das Melisma ist bezüglich der Transliteration korrekt, jedoch ist die deutsche Textverteilung im Notentext falsch wiedergegeben.²³

Musiklehrbücher	In deutscher Übertragung	In lateinischer Schrift	In griechischer Schrift
<i>Banjo</i>	X	–	–
<i>Der neue Zupfgeigenhansl</i>	X	–	–
<i>Liederwolke</i>	X	X	X
<i>Mikis Theodorakis Liederbuch</i>	X	–	X
<i>Musikland</i>	X	–	–
<i>So singt Griechenland</i>	X	X	X
<i>Spielpläne Musik</i>	X	–	–
<i>Rondo</i>	X	–	–
<i>111 Lieder</i>	X	X	X

Tabelle 6: Die Form des Liedtextes in den einzelnen Musiklehrbüchern.

²² Vgl. hierzu die Lieder: *Samiótissa*, S.56 und *Xekiná mja psaropoúla*, S.58 in *Musikland* (Schülerbuch), 1992.

²³ Vgl. *Liederwolke*, 1986, Lied Nr. 83 und *111Lieder*, 1993, S.78.

Hörbeispiel

Von dem Lied *Dóxa to theó* liegen mehrere Einspielungen und Arrangements vor. Das Lied wurde 1963 zunächst mit dem Sänger Jannis Poulópoulos und kurze Zeit später mit dem Sänger Grigóris Bithikótsis eingespielt. María Farandùri²⁴ brachte weitere Einspielungen des Lieds bei drei verschiedenen Labels heraus: *Polydor* (1974), *Souvenir* und *Delta* (beide 1976). Adaptionen und Arrangements des Lieds gibt es u.a. von der englischen Band „The Martians“ (1970)²⁵ und von der italienischen Sängerin Milva (1978, dt./it.). Auf den Hörbeispielen zu den Unterrichtswerken *Banjo*, *Spielpläne* und *Rondo* ist jeweils die *Souvenir*-Einspielung von 1976 mit María Farandùri zu hören.²⁶ *Musikland* und die Liederbücher enthalten kein Hörbeispiel.

Musiklehrbücher	Hörbeispiel
<i>Banjo</i>	X
<i>Der neue Zupfgeigenhansl</i>	–
<i>Liederwolke</i>	–
<i>Mikis Theodorakis Liederbuch</i>	–
<i>Musikland</i>	–
<i>So singt Griechenland</i>	–
<i>Spielpläne Musik</i>	X
<i>Rondo</i>	X
<i>111 Lieder</i>	–

Tabelle 7: Musiklehrbücher und Liederbücher mit vorhandenem Hörbeispiel.

²⁴ Maria Farandùri (*1947) gilt als ideale Interpretin der Lieder von Mikis Theodorakis.

²⁵ Vgl. The Martians, *The Music Of Mikis Theodorakis*, LP Hallmark, CHM 678, 1970, United Kingdom.

²⁶ Vgl.: LP *Mikis Theodorakis – Gold*, Le Chant du Monde, LDX 74468, mit Maria Farandouri, Jorgos Kapernaros, Iva Zachini; Kasette 8, Tb. 70 zu *Banjo Liederbuch* (Stuttgart, 1982: Klett); Kasette 1, Tb. 7 zu *Spielpläne Musik 9/10* (Stuttgart, 1988: Klett), und *Kammertöns* 1994, S.86.

Methodische Hinweise und Anregungen

Irmgard Merkt betont, dass ein interkulturell orientierter Musikunterricht „mit Musikmachen und nicht mit Musikhören“ beginnt (vgl. Merkt, 1993, S. 7).

Anweisungen für das Musizieren gibt es jedoch in keinem von den Lehrerbänden der Musiklehrbücher. Das Lehrerhandbuch zu *Rondo* beinhaltet einen Begleitsatz des Lieds, in der das Vorspiel der Melodie und ihre Begleitung mit Oberterzen und Untersexten anhand des Hörbeispiels eingetragen ist (vgl. *Rondo* Lehrerhandbuch, 2002, S. 12). Der Lehrerband der *Spielpläne* regt eine „Bewegungsgestaltung“ zu *Dóxa to theó* an und schlägt – ebenso wie das *Rondo* Schülerbuch – eine kleine Choreographie vor. Der Lehrerband zu *Banjo* bietet im Unterkapitel „Musikunterricht mit deutschen und ausländischen Kindern“ einige allgemeine Anregungen an, wie man mit der Musik und den Liedern aus ausländischen Kulturkreisen didaktisch umgehen könne, enthält sich jedoch konkreter Anweisungen. Dem Lehrer wird empfohlen, sich didaktische Ansätze wie z.B. Begleitung, Textinhalt, Aussprache und „Fragen an die ausländischen und an die deutschen Schüler“ selbst zu überlegen. (vgl. *Banjo Musik 5/6*, Lehrerband 1985, S.56 f.) Im Schülerbuch der *Spielpläne* werden Fragen zum Thema „Lied“ gestellt. Dazu gibt der Lehrerband Vorschläge, wie diese methodisch behandelt werden können und erläutert einzelne Liedtypen (Song, Chanson, Protestlied und Schlager). *Banjo*, *Musikland* und *Rondo* stellen keine Fragen an die Schüler.

Unterrichtswerke	Lehrer	Schüler
<i>Banjo</i>	X	–
<i>Musikland</i>	–	–
<i>Spielpläne Musik</i>	X	X
<i>Rondo</i>	X	X

Tabelle 8: Methodische Hinweise und Anregungen an den Lehrer und an die Schüler in den Unterrichtswerken

Allgemeine Betrachtungen

Im Lehrerband von *Banjo* werden griechische Schüler für Experten der griechischen Musikkultur gehalten. So schließt beispielsweise der Erläuterungs-

text zu *Dóxa to theó* im Lehrerband mit dem Satz: „Auskunft über die Vielfalt der griechischen Musik geben am besten die griechischen Kinder...“, wobei an anderer Stelle angemerkt worden ist, dass „nicht alle ausländischen Kinder positiv auf die Bitte reagieren, die heimatliche Musikkultur vorzustellen“ (vgl. *Banjo Musik 5/6*, Lehrerband 1985, S. 57). Es stellt sich die Frage, inwieweit zehn- bis zwölfjährige Schüler, die im Durchschnitt nicht im Heimatland ihrer Eltern bzw. Großeltern geboren worden sind, in der Lage sind, Auskünfte über ihre heimatliche Musikkultur zu geben, die sie möglicherweise nicht ausreichend kennen. Es ist indes zu bezweifeln, dass Kinder in diesem Alter überhaupt ein Bewusstsein für ihre eigene Musikkultur haben. Dorothee Barth merkt hierzu an, dass ausländische Schüler die musikalischen Traditionen des Heimatlands ihrer Eltern unter Umständen nicht ausreichend kennen bzw. eher gering schätzen (vgl. Barth 2004, S. 322).

Kriterien für eine didaktisch sinnvolle Aufbereitung von Liedern aus anderen Ländern

Angesichts der Vielfalt an Erscheinungsformen einzelner Lieder aus anderen Ländern in Musiklehrbüchern kann kein einheitliches Konzept zur Aufbereitung solcher Lieder vorausgesetzt werden. Mithilfe der formulierten Kriterien können sich Lieder aus anderen Ländern für den Musikunterricht sinnvoll, zeitgemäß und didaktisch praktikabel einrichten lassen. Sie beziehen sich auf die Umsetzung des Lied- und Notentexts, auf Hörbeispiele, didaktische Anregungen, Hintergrundinformationen und auf weitere Aspekte der Aufbereitung wie Authentizität, Praktikabilität und Sangbarkeit. Ferner könnten diese Kriterien weiteren Untersuchungen zur Darstellung von Liedern oder Tänzen aus anderen Ländern in Musiklehrbüchern dienlich sein. So könnte man Klarheit darüber erhalten, ob die Behandlung des Lieds *Dóxa to theó* ein Einzelfall ist oder ob eine ähnliche Vorgehensweise auch bei Liedern aus anderen Ländern und Kulturen in den Musiklehrbüchern die Ergebnisse meiner Studie bestätigen.

Die vorliegende Analyse weist nach, dass die Aufbereitung des Lieds *Dóxa to theó* in den Musiklehrbüchern unterschiedliche Probleme mit sich bringen kann. Bevor ein griechisches oder ein aus einem anderen Land oder Musikkultur stammendes Lied in ein Musiklehrbuch aufgenommen wird, sollten zu-

nächst verschiedene Aspekte seiner Einrichtung berücksichtigt werden, damit eine praktikable und singbare Version desselben gestaltet werden kann.²⁷

1. **Notentext:** Kein vereinfachtes Arrangement, sondern ein originalgetreuer Notentext.

Der Notentext sollte hinsichtlich des Originals eine möglichst authentische Fassung liefern, die mit dem mitgelieferten Hörbeispiel des betreffenden Musiklehrbuchs übereinstimmt, da er die Basis für das Nachsingen und Musizieren darstellt. Im Fall von *Dóxa to theó* sollte auch das instrumentale Vor- und Zwischenspiel abgedruckt werden; die Melodie der Strophen und des Refrains allein genügen nicht. Es wäre wünschenswert, wenn auch die Verzierungen der Bousouki im Notentext als Stichnoten erscheinen würden. So wäre eine Interpretation möglich, die dem *Entechno-Lied* stilistisch entspräche (vgl. Anhang: **Musikbeispiel 3**). Letztendlich aber bliebe es dem Lehrer vorbehalten, ob er ein für die Schüler geeignetes Arrangement unter Berücksichtigung sowohl der Fertigkeiten seiner Schüler als auch der in der Klasse zur Verfügung stehenden Instrumente, herstellen möchte. Das Lied *Dóxa to theó* wird – von einer deutschen Schulklasse musiziert – freilich nicht wie das Original klingen. Henner Diederich äußert sich hierzu: „Wer heute Folkloremusik singt und spielt, sollte bedenken, [...] dass wir Folkloremusik aus fremden Ländern selber nie authentisch machen können“ (vgl. Diederich 2001-im Vorwort). Eine Annäherung an den typischen Klang des Lieds sollte jedoch versucht werden. Meinhard Ansohn und Jürgen Terhag betonen, dass „die Musik anderer Kulturen in Schule und Ausbildung möglichst authentisch, praxisnah und mit Respekt vor der fremden Kultur vermittelt werden sollte. [...] Wenn eine stilistisch befriedigende Vereinfachung nicht möglich ist, sollte auf ein „europäisiertes“ Musizieren verzichtet werden“ (vgl. Ansohn/ Terhag 2004, S. 13).

2. **Liedtext:** Keine ungeeignete Übertragung des originalen Liedtexts, sondern eine Fassung in lateinischer Umschrift. Eine deutsche Nachdichtung ist beizufügen.

Laut Irmgard Merkt ist „das größte Übersetzungsproblem [bei der Übertragung von Liedern aus anderen Ländern] die jeweilige Angleichung von Liedmelodie und Sprachmelodie, von Wortbetonung und Melodiebetonung“ (vgl. Merkt 1985, S. 93). Andreas Lieberg weist auf die Notwendigkeit einer mög-

²⁷ Zur Anwendung der genannten Aspekte im Lied *Dóxa to theó* vgl. **Musikbeispiel 3**.

lichst genauen Übertragung des originalen Liedtexts hin. Er stellt fest, dass beispielsweise türkische Kinder „ihre Volkslieder als unpassend [für den Musikunterricht] empfinden, wenn sie von deutschen Lehrern – fast unvermeidlicherweise – falsch oder zumindest verfremdet gesungen wurden“ (vgl. Lieberg 1996, S. 130f.).

Im Lied *Dóxa to theó* sollte der griechische Text zuerst in einer lateinischen Umschrift in den Notentext eingetragen sein, die der deutschen Aussprache entgegentäme. Als Aussprachehilfe sollten die betonten Silben der griechischen Wörter mit Akzenten versehen werden. Darunter sollte eine sinnvolle und vor allem singbare Nachdichtung²⁸ des Originals in deutscher Sprache in den Notentext eingetragen sein, die dem lyrischen Gehalt des originalen Gedichts zumindest ansatzweise ebenbürtig sein sollte. Übertragungen oder einfache wörtliche Übersetzungen ohne Berücksichtigung des Inhalts und des Versmaßes sind nicht geeignet. Gleichfalls macht es wenig Sinn, die Aussprache des griechischen Liedtexts in internationaler Lautschrift wiederzugeben (vgl. Anhang: **Musikbeispiel 1**). Ohne Kenntnis ihrer Anwendung bietet sie keine wirkliche Hilfe. Der originale Liedtext könnte gesondert in griechischer Schrift abgedruckt werden, dies wäre aber nicht unbedingt notwendig.

Genauso könnte man bei der Einrichtung der Liedtexte von Liedern aus solchen Ländern, deren Sprachen sich nicht der Lateinschrift bedienen (z.B. Russisch, Arabisch, Chinesisch etc.) verfahren und ebenso bei den Liedtexten von Liedern aus Ländern, deren Sprachen zwar in der Lateinschrift geschrieben werden, deren Aussprache aber für die Schüler besondere Schwierigkeiten mit sich bringt (z.B. Polnisch, Dänisch, Portugiesisch etc.).

3. **Hörbeispiel:** Eine möglichst authentische Aufnahme.

Die Musiklehrbücher sollten eine möglichst authentische Aufnahme des originalen Lieds in ihrer Hörbeispielsammlung anbieten. Der Lehrer könnte im Unterricht weitere Neueinspielungen anbieten, sofern er diese als didaktisch sinnvoll erachtet.

4. **Hintergrundinformationen:** Keine ungenauen Hintergrundinformationen.

²⁸ Die Chemnitzer Band „Quijote“ hat in diesem Zusammenhang Pionierarbeit geleistet. Die Band hat eine CD (*Nur diese eine Schwalbe*, 2002) mit Liedern von Mikis Theodorakis eingespielt, auf welche die griechischen Liedtexte von deutschen Lyrikern nachgedichtet wurden (vgl. www.quijote.de).

Es müssen ausreichende Informationen gegeben werden, die das soziokulturelle Umfeld des Lieds und dessen Entstehung erklären. Irmgard Merkt fordert für einen interkulturell orientierten Musikunterricht „Wissenschaftlichkeit und Gesellschaftsbezug“ (vgl. Merkt 2004, S.156). Sie stellt fest: „ein Werk ohne sein gesellschaftliches Umfeld zu betrachten heißt, auch das Werk nicht zu betrachten“ (vgl. Merkt 2001, S. 6). Die Hintergrundinformationen sollten sich jedoch auf das Wesentliche beschränken und die entsprechende Literatur in der deutschen Sprache berücksichtigen. Nur durch genaue Informationen dieser Art werde – Martin Greve zufolge – „die interkulturelle Kompetenz [der Schüler] durch [ein] breites historisches und kulturelles Wissen gefördert“ (vgl. Greve 2003, S. 406).

Abschließende Betrachtungen

Die Aufbereitung des Lieds *Dóxa to theó* spiegelt zum Teil jene Auffassung wider, die die interkulturelle Musikerziehung der 80er Jahre über das Einbeziehen von Liedern aus anderen Ländern in den Musiklehrbüchern hatte. Allerdings ist eine gewisse Diskrepanz zwischen der Theorie der interkulturellen Musikerziehung und den Lerninhalten der Musiklehrbücher zu erkennen. Obwohl sich die Ansätze der interkulturellen Musikerziehung seit damals weiterentwickelt haben, bleibt das untersuchte Lied in den Musiklehrbüchern über zwanzig Jahre hinweg in einer fast gleichen mangelhaften und verfälschten Fassung erhalten. Daher kann durch diese Fassung eine praktische Umsetzung im Musikunterricht „als Erfahrungs- und Erkenntnisprozess“²⁹, die dem Originallied nahe käme, nicht ermöglicht werden. Im Unterricht kann das Lied *Dóxa to theó* von den Schülern in seiner deutschen Übertragung problemlos gesungen werden. Wenn aber die Schüler das Lied in seiner Originalsprache nachsingen sollten, würden sie unter Umständen mit erheblichen Schwierigkeiten konfrontiert werden, da der originale Liedtext in den meisten Musiklehrbüchern nicht in lateinischer Umschrift wiedergegeben ist, sondern nur in griechischer Schrift nebst einer Lautschrift. Die Schüler und ihr Lehrer werden den Originaltext mit großer Wahrscheinlichkeit nicht lesen können (vgl. **Tab. 6** und Anhang: **Musikbeispiel 1**). Das Lied könnte allerdings auch rein instrumental musiziert werden. Da die Musiklehrbücher aber keine Anweisungen bzw. Anregungen für eine entsprechende musikalische Gestaltung bieten, muss man befürchten, dass das Musizieren höchstwahrscheinlich über eine

²⁹ Vgl. Böhle 2000, S. 337.

mitteleuropäische Klangvorstellung erfolgen wird. Darüber hinaus stellt sich die Frage, welche der ursprünglichen Merkmale des Originals erhalten werden können, wenn die in den Musiklehrbüchern abgedruckte Melodie verfälscht ist und dadurch zwangsläufig nur mangelhaft musiziert werden kann. Oder was bleibt von einem „griechischen Lied“ noch übrig, wenn der Liedtext nur in seiner deutschen Übertragung gesungen werden soll und eine dem Original möglichst ähnliche Instrumentation nicht gefordert wird? Somit werden den Schülern Kenntnisse über die griechische Musik vermittelt, die nicht mit der Wirklichkeit übereinstimmen. Demnach sollten vor allem die Schulbuchautoren künftig bei der Quellenauswahl für das Einbeziehen von Liedern aus anderen Ländern in den Musiklehrbüchern umsichtiger sein und nicht kritiklos Fassungen dieser Lieder aus älteren Schulbuchausgaben übernehmen. Man braucht kein Grieche zu sein, um festzustellen, dass z. B. der Lied- und Notentext mit dem Hörbeispiel nicht übereinstimmt oder um Nachforschungen zum historischen bzw. soziokulturellen Kontext eines griechischen Lieds in der vorhandenen Literatur betreiben zu können.

Die teilweise problematische Darstellung des griechischen Lieds *Dóxa to theó*, wie sie dieser Beitrag aufgezeigt hat, soll Musiklehrer keineswegs demotivieren und dazu bringen, interkulturelle Lerninhalte aus ihrem Unterricht zu streichen. Vielmehr sollte sie als Aufforderung dienen, selbst nachzuforschen und die in den Musiklehrbüchern angebotenen Materialien auf ihre Vollständigkeit und Authentizität hin zu überprüfen, um sie auf angemessene Weise in den interkulturellen Unterricht einbeziehen zu können.

Literatur

Musiklehrbücher

111 Lieder, Songbook für den Musikunterricht an allgemein bildenden Schulen ab Klasse 7 von Bähr, Johannes / Brunner, Axel / Jank, Birgit / Singer, Ute. Stuttgart, 1993: Klett

Banjo, Liederbuch für die Sekundarstufe an allgemeinbildenden Schulen. Geck, Martin; Merkt, Irmgard. Stuttgart: Klett, 1982

Banjo Musik 5/6 (Schülerbuch); Claus, Dieter; Geck, Martin; Marohl, Berthold; Merkt, Irmgard. Stuttgart: Klett, 1985, Ausgabe B

Banjo Musik 5/6 (Lehrerband); Claus, Dieter; Geck, Martin; Marohl, Berthold; Merkt, Irmgard. Stuttgart: Klett, 1985, Ausgabe B

- Der neue Zupfgeigenhansl. Marohl, Bertold (Hrsg.). Mainz: Schott, 1983.
- Liederwolke, Liederbuch 7. Köln: Bund-Verlag, 1986
- Musikland 2 für den Gebrauch an Schulen ab Klasse 7, Albrecht Scheytt; Johannes Kaiser (Hrsg.). Hannover: Schroedel, 1992
- Musikland 7/8 (Lehrerband), Albrecht Scheytt; Johannes Kaiser (Hrsg.). Schroedel: Hannover, 1992
- Rondo 7/8 , (Schülerbuch); Keller, Karl-Heinz; Sticher, Rainer; Zeck Paul, Reiner. Offenburg. Mildenerger, 1996, 1. Auflage
- So singt Griechenland. Klaus, Eckhardt. Köln: Romiosini, 1983
- Spielpläne Musik 9/10 (Schülerbuch) für den Musikunterricht an allgemeinbildenden Schulen, Karl-Jürgen Kemmelmeyer; Rudolf Nykrin (Hrsg.). Stuttgart: Klett, 1988
- Spielpläne Musik 9/10, 9/11 (Lehrband), Karl-Jürgen Kemmelmeyer; Rudolf Nykrin (Hrsg.). Stuttgart: Klett, 1994
- Theodorakis, Mikis Liederbuch, Τραγούδια. Übersetzt von Helmut Schwäbl, Vorwort: Gail Holst. Berlin: Gerhardt, 1983
- 111 Lieder, Songbook für den Musikunterricht an allgemeinbildenden Schulen ab Klasse 7. Bähr, Johannes; Brunner, Axel; Jank, Birgit; Singer, Ute. Stuttgart: Klett, 1993

Sekundärliteratur

- Ansohn, Meinhard ;Terhag, Jürgen (Hrsg.)(2004): *Musikunterricht heute 5, Musikkulturen- fremd und vertraut*. Vorwort der Herausgeber. Oldershausen: Lugert
- Barth, Dorothee (2004): *Kultur – Identität – Musik. Eine Analyse von Unterrichtsmaterialien zur türkischen Musik*. In: Ansohn, Meinhard ;Terhag, Jürgen (Hrsg.): *Musikunterricht heute 5, Musikkulturen – fremd und vertraut*. Oldershausen: Lugert, 318-330
- Benne, Danielle (2005): *Lieder aus aller Welt in Musiklehrwerken für die Grundschule*. Examensarbeit an der Universität Oldenburg
- Böhle, Reinhardt (2000): *Musik*. In: Reich, Hans H.; Holzbrecher Alfred; Roth Hans Joachim (Hrsg.): *Fachdidaktik interkulturell. Ein Handbuch*. Opladen: Leske u. Budrich, 327- 342

- Diederich, Henner (2001): *Folklore. Einführung und Arrangements*. Kassel: Gustav Bosse
- Eckhardt, Rainer(1992): *Bella Bella Bimba. Ausländische Lieder in westdeutschen Unterrichtswerken für den Musikunterricht der Orientierungsstufe*, in: Kaiser, Hermann - Josef (Hrsg.): *Musikalische Erfahrung, Wahrnehmen, Erkennen, Aneignen*. Essen: Die Blaue Eule, 235-248
- Greve, Martin(2003): *Die Musik der imaginären Türkei, Musik und Musikleben im Kontext der Migration aus der Türkei in Deutschland*. Stuttgart: Metzler
- Geck, Martin (1984): *Musikdidaktik in der Bundesrepublik Deutschland seit 1970 im Spiegel von Schulbuch-Konzeptionen*. In :Ritzel, Fred, Stroh, Wolfgang Martin (Hrsg.): *Musikpädagogische Konzeptionen und Schulalltag, Versuch einer kritischen Bilanz der 70er Jahre*. Wilhelmshaven: Heinrichshofen, 18- 32
- Jünger, Hans (2006): *Schulbücher im Musikunterricht? Quantitativ-qualitative Untersuchungen zur Verwendung von Musiklehrbüchern an allgemein bildenden Schulen*. Dissertation. Hamburg: Lit
- Kammertöns, Karl-Heinz (1994): *Politisches Lied, Diskografie, Bestandsverzeichnis* . Dortmund: o.V.
- Κούτουλας, Αστέρης (1998): Ο μουσικός Θεοδωράκης. Κείμενα- Εργογραφία -Κριτικές (1937-1996). Αθήνα: Νέα Σύνορα, Λιβάνη [Koutoulas, Asteris: Der musische Theodorakis. Texte – Werkverzeichnis – Kritiken (1937-1996).Athen: Nea Sinora, Livani]
- Koutoulas, Asteris; Zacher, Peter (Hrsg), (1986): *Meine Stellung in der Musikszene. Schriften, Essays, Interviews 1954-1986*. Leipzig: VEB Reclam
- Lieberg, Andreas (1996): *Nun ade, du mein lieb Heimatland.Wie reagiert der Musikunterricht auf den gestiegenen Anteil von Schülern und Schülerinnen aus anderen Kulturen? Ergebnisse einer Studie an Bremer Schulen*. In: Böhle, Reinhard (Hrsg.): *Aspekte und Formen Interkultureller Musikerziehung*. Frankfurt: IKO, 121-141
- Merkt, Irmgard (1985): *Musikunterricht mit ausländischen Kindern*; in: Kleinen, Guenter; Klueppelholz, Werner; Lugert, Wulf Dieter (Hrsg.): *Musikunterricht Sekundarstufen – Folklore*. Düsseldorf: Schwann, 87-100
- Merkt, Irmgard (1993): *Interkulturelle Musikerziehung*. In: *Musik und Unterricht*, Heft 22, 4/ 1993, 4-7

- Merkt, Irmgard (2001): *Musikerziehung interkulturell. Ausländer- und Einwanderungspolitik*. In: Musik in der Schule. Fachzeitschrift für Theorie und Praxis des Musikunterrichts. 4/2001, S. 4 - 7
- Merkt, Irmgard (2004): *Multikulti und Musikpädagogik. Eine Bestandsaufnahme am Beispiel der Musik der Türkei*. In: Institut für Neue Musik und Musikerziehung Darmstadt (Hrsg.): Welt@musik, Musik interkulturell. Mainz: Schott, 328-336
- Schütz, Volker: *Interkulturelle Musikerziehung. Von Umgang mit dem Fremden als Weg zum Eigenen*. In: Musik und Bildung, 5/1997, S. 4-7
- Stroh, Wolfgang Martin (2003): *"eine welt musik lehre" - ein Konzept für den Musikunterricht*. Vortrag Gelsenkirchen 2003 auf der Tagung "Tradition - Migration - Identifikation". In: <http://www.uni-oldenburg.de/musik-for/eineweltmusiklehre/stroh2003.htm> (Stand: 16.01.15)
- Stroh, Wolfgang Martin (2005): *Musik der einen Welt im Unterricht*. In: Jank Werner (Hrsg.): Musikdidaktik. Praxisbuch für die Sekundarstufe I und II., Berlin: Cornelsen, 185- 192
- Theodorakis, Mikis (1984): *Anatomie der Musik*. Echternach: éditions phi [Titel der Originalausgabe: *Ανατομία της Μουσικής*, Αθήνα 1983.]
- Theodorakis, Mikis (1987, 1988, 1992): *Die Wege des Erzengels*. Autobiographie in 3 Bänden. Echternach: éditions phi
- Theodorakis, Mikis (1983): *Liederbuch*. Übersetzt von Helmut Schwäbl, Vorwort: Gail Holst. Berlin: Gerhardt Verlag
- Wagner, Guy (1984): *Mikis Theodorakis. Eine Biographie*. Echternach: éditions phi
- Wagner, Guy (1995): *Mikis Theodorakis. Ein Leben für Griechenland*. Echternach: éditions phi

Anhang

Musikbeispiel 1: *Dóxa to theó*, *Banjo Liederbuch* 1982, S.126

Abdruck der Noten: (C) Romanos Productions Ltd., Mit freundlicher Genehmigung der Schott Music GmbH & Co. KG

Musikbeispiel 2: Melisma

Musikbeispiel 3: Aufbereitung des Lied- und Notentexts des Lieds *Dóxa to theó* nach den im Beitrag vorgeschlagenen Kriterien.

Anhang

Doxa to Theo
Gepriesen sei Gott

Text und Musik: Mikis Theodorakis
deutsch: Christiane Woelky

Schon mor - gens früh, ob Re - gen fällt, selbst in der Mit - tags -
hit - ze für ein Glas Was - ser, ei - nen Bis - sen, ge - prie - sen sei mein Gott.
Für ein Glas Was - ser, ei - nen Bis - sen, ge - prie - sen sei mein Gott.

Απ' τό πρωί μέσ' τή βροχή
ap'to p'ro'i mes ti v'raç'i
καί μέσα στό λιοπύρι
ke 'mesa sto ljo'p'iri
γιά μία μπουκιά, κα' ἕνα ποτήρι
ja mja bu'kja 'kjena potiri
καί Δόξα τῷ Θεῷ
ke ðoksa to the'õ

Πέτρα στήν πέτρα ὀλημερίς
'petra stim'beta òlime'ris
χτίζω καί δέν σέ φτάνω.
'xtizo ke ðen se 'ftano
Ἦλιε μου πόσο εἶσαι πάνω
'ilje mu poso ise 'pano
καί Δόξα τῷ Θεῷ.
ke ðoksa to the'õ

Παράθυρο γιά τ'ὄνειρο
pa'raθ'ito ja 'toniro
κί' αὐλή γιά τό σεργιάνι
kjav'li ja to serjani
ὁ ἴσκιος σου νά μή σέ χάνει
o 'iskjosu na mi se xani
καί Δόξα τῷ Θεῷ.
ke ðoksa to the'õ

Schon morgens früh, ob Regen fällt,
selbst in der Mittagshitze
für ein Glas Wasser, einen Bissen,
gepriesen sei mein Gott.
Und Stein auf Stein den ganzen Tag -
wie kann ich zu dir kommen?
So hoch am Himmel stehst du, Sonne,
gepriesen sei mein Gott.
Das Fenster gibt mir einen Traum,
im Hof ziehe ich Kreise,
dein Schatten wird nie von mir weichen,
gepriesen sei mein Gott.

Musikbeispiel 1: Dóxa to theó, Banjo Liederbuch 1982, S.126

Stimme

a) selbst in der Mit tags hi tze für ein Glas
b) ke mēs sa sto ljo pí

Stimme

Was ser ei nen Bis sen ge prie sen sei mein Gott ri

- a) Melisma im Notentext der Musiklehrbücher
- b) Melisma nach dem Original (Hörbeispielen der Unterrichtswerke)

Musikbeispiel 2: Melisma

Dóxa to theó (Gepriesen sei mein Gott)

Aus der Theatermusik zu "I Jitonja ton Angelon"
(Athen 1963, AST 154) von Jakowos Kambanellis

Moderato

Musik: Mikis Theodorakis
Text: Jakowos Kambanellis

Griechisches Volkstümliches Orchester

Vor- und Zwischenspiel

5 A D em A D em

11 f#m G f#m em A D

16 Lied D A D A A G

Ap' to pro i mes ti wro chí ke mé ssa sto ljo pí
Vom Mor gen an, ob Re gen fällt o der ob in der Son

23 A G A D em

nen ri glut für ein Bis

29 A D em f#m G f#m em A D

kjá kje' na po tí ri ke dó xa to the ó
sen und ein Glas Wei in: Ge prie sen sei mein

Ap' to prói mes ti wro chí
ke mésa sto ljopí----rí
Ja mia bukjá kje' na potíri
ke dóxa to theó (x2)

Pétra tin pétra olimerís
chtíso ke den se flá----no
Ílje mu póso íse páno
ke dóxa to theó (x2)

Paráthiro jia t' óniro
Ki awlí jia to serjiá----ni
O ískjos su na mi se ftáni
ke dóxa to theó (x2)

Vom Morgen an, ob Regen fällt
oder ob in der Son-----nenglut
für ein Bissen und ein Glas Wein;
Gepriesen sei mein Gott (x2)

Stein auf Stein den ganzen Tag
setze ich auf eina-----nder und erreich' dich nicht
Sonne wie bist du so weit über mir;
Gepriesen sei mein Gott (x2)

Ein Fensterlein für Träumerei'n
und einen Innenho----of zum Spazieren gehen
Dass dich dein Schatten nicht erreiche;
Gepriesen sei mein Gott(x2)

Musikbeispiel 3: Aufbereitung des Lied- und Notentextes des Liedes „Dóxa to theó“ nach den im Beitrag vorgeschlagenen Kriterien

Das Groovephänomen als (inter-kulturelles) Vermittlungsproblem

Man versteht einander nicht mehr so ohne weiteres – auch nicht in der Schule. Und die Verständigungsschwierigkeiten gehen offenbar sehr viel tiefer, als dass man ihnen durch staatlich erlassene Einzelmaßnahmen wie eine auf dem Schulhof verordnete Deutschpflicht beikommen könnte. Eine häufig unausgesprochene Voraussetzung aktueller Globalisierungsdebatten ist der Bezug auf Kulturbegriffe, die davon ausgehen, dass zwischen Kulturen unüberwindbare, nicht miteinander in Einklang zu bringende Unterschiede bestünden. Man habe daher beim Aufeinandertreffen zweier unterschiedlicher Kulturen lediglich die Wahl zwischen „Heterogenisierungs-“ und „Homogenisierungsstrategien“, verstanden als friedliche Koexistenz, Anerkennung und Schutz kultureller Eigenständigkeiten einerseits und Verdrängung bzw. Assimilation einer der beiden Kulturen andererseits (Reckwitz 2005).¹ Volker Schütz (1996) hat den von Wolfgang Welsch geprägten Begriff der „Transkulturalität“ in die musikpädagogische Diskussion eingeführt und hierdurch einen Anstoß dazu geliefert, den Blick nach „innen“, auf die Brüche innerhalb der eigenen Kultur zu richten, anstatt in einer Projektion von Kommunikationsbarrieren nach „außen“ zu verharren.

Im Zentrum der folgenden Ausführungen steht die musikpädagogische Beschäftigung mit dem als „Groove“² bezeichneten, rhythmischen Aspekt afro-

¹ Reckwitz macht zusätzlich deutlich, dass dies nicht nur für den nach wie vor im Hintergrund wirksamen bürgerlich-normativen sowie für den holistischen Kulturbegriff gilt. Er zeigt, dass auch moderne, „mentalistisch“ und „textualistisch“ geprägte, wahrnehmungs- und bedeutungsorientierte Kulturbegriffe zur Errichtung unüberwindbarer „Sinn Grenzen“ neigen. Eine übersichtliche Darstellung der Kulturbegriffe findet sich in: Reckwitz (2004)

² Das Groovephänomen ist nicht „auf den Begriff“ zu bringen. In neueren deutschsprachigen Veröffentlichungen werden mehrere Bedeutungsdimensionen des Begriffs „Groove“ voneinander abgegrenzt (vgl.: Pfeleiderer 2002, Widmaier 2004). Eine erste, grundlegende Orientierung bietet die Unterscheidung von

amerikanischer Musik. Den Ausgangspunkt bildet die folgende Frage: Sind afroamerikanische Grooves einer geplanten unterrichtlichen Vermittlung zugänglich? Daran schließen sich, gleichsam kurzschlussartig, weitere Fragen an: Planung und Groove? Passen diese Begriffe zueinander? Schwingt nicht in dem Begriff „Planung“ – gewissermaßen als Subtext – bereits Webers protestantische Arbeitsethik und Bourdieus sich selbst disziplinierendes bzw. bildendes bürgerliches Subjekt mit? Profiliert sich ein so verstandener Planungsbegriff nicht gerade durch seine Distinktion von solchen „Triebbefriedigungsmitteln“³ wie afroamerikanischer Musik?

strukturellen und prozessualen bzw. semantischen Aspekten. Widmaier (2004, S. 3) unterscheidet dementsprechend u.a. eine im Groovebegriff angelegte Fokussierung auf die „Struktur ostinater rhythmischer und rhythmisch-melodischer, auch als Grooves bezeichneter Patterns“ von einem Verständnis, dass auf eine „im Zusammenspiel kreierte und als Bezugsrahmen fungierende rhythmische Matrix, die Improvisation und Interaktion ermöglicht bzw. gelingen lässt“, abhebt. Pfeleiderer (2002, S. 109) merkt an: „Groove bezieht sich demnach nicht nur auf rhythmische Strukturen, sondern ist in einem weiteren Sinne eine Metapher für die gemeinsame Flussenergie, für die positiv erlebte emotionale und körperliche Involviertheit von allen am Musikprozeß Beteiligten [...]“. Mit dem von Interaktion und Improvisation geprägten Musikprozess, der sich im Rahmen einer gemeinschaftlich erzeugten rhythmischen Kommunikationsmatrix vollzieht, kommt zusätzlich ein semantischer Aspekt in den Blick; eine Verbindung rhythmisch-musikalischer Strukturen mit kulturell geprägten Bedeutungen. Der Begriff „Groove“ wird im Folgenden eingedeutscht. Eine Unterscheidung von „Groove“ und „groove“, wie sie für die Begriffe „Swing“ und „swing“ üblich ist, wird nicht vorgenommen. „Groove“ bezeichnet keine spezifische musikalische Stilistik sondern gehört „im Bereich neuerer, afroamerikanisch geprägter Populärmusik (Soul, Funk, Rock, Reggae, Hip-Hop, House, usw.) und des Jazz [...] zu den essentiellen stilistischen Charakteristika [...]“. Pfeleiderer (2002, S. 103)

³ Bourdieu formuliert in diesem Zusammenhang, „dass der »reine Geschmack«, seinem Wesen nach rein negativ, auf einem physischen Widerwillen, auf *Ekel* (es »macht krank«, »verursacht Brechreiz«) gegenüber allem »Leichten«, »Oberflächlichen«, »Umgänglichen« in Musik und Schreibweise [...] beruht.“; „Asketische, vergebliche Lust, die in sich den Verzicht auf Lust birgt, von Lust gereinigtes Vergnügen: das reine Vergnügen ist prädestiniert dazu als Symbol moralischer Vollkommenheit zu fungieren, wie das Kunstwerk als Testfall für

Die Beschreibung einer Entfremdung der Jazzausbildung von ihrem eigentlichen Gegenstand, wie wir sie bei Berendt (2001) oder Jost (2004) unter Verweis auf die umfangreiche Jazzliteratur finden, gilt in Bezug auf das Groovephänomen in besonderer Weise. Im Gegensatz zum Verständnis der abendländischen Funktionsharmonik ist eine Theorie der rhythmisch-musikalischen Gestaltungsweisen in der Tradition afrikanischer Musizierkunst bislang nur in Ansätzen erkennbar. Und es scheint eben genau der afrikanische, im herkömmlichen Sinne nur schwer zu rationalisierende bzw. dem abendländischen Logozentrismus⁴ unzugängliche Gehalt von Jazz und Populärer Musik zu sein, dessen Verlust befürchtet und diagnostiziert wird. Das Phänomen entzieht sich der funktional planenden „Normalisierung“⁵, gerät aus dem Blick und bleibt unberücksichtigt. Die musikpädagogische Reflexion sieht sich der Herausforderung gegenüber, zwischen den vermeintlich oder tatsächlich disparaten, kulturell geprägten Ansprüchen des institutionalisierten Unterrichts und denen des Groovephänomens zu vermitteln.

Die angedeuteten Gegensätze werden derzeit gerne als überwunden angesehen. In Zeitungen finden sich Überschriften wie: „Geistliche Musik rockt“ (Der Sonntag vom 21.01.2007, S. 9) und im wissenschaftlichen Feld kann man bei Diskussionen erleben, wie auf die Frage, ob man als Deutscher überhaupt dazu in der Lage sei, einen Groove „authentisch“ zu realisieren, Überlegungen darüber folgen, ob abendländische Kunstmusik nicht auch einen Groove habe. In der musikwissenschaftlichen Auseinandersetzung mit Populärer Musik wird der Standpunkt vertreten, dass ihre Formen und Bedeutungen aus kontextabhängigen Zuschreibungen entstehen (Wicke 1995, Helms 2002). Daneben hat der Musikethnologe Gerhard Kubik darauf hingewiesen, dass das Vokabular der europäischen Musiktheorie für ein Erfassen der „Vorstellungswelt afrikanischer Musikkulturen“ ungeeignet ist und sich stattdessen als „das wichtigste Werkzeug zu ihrer Fehlinterpretation“ erwies.

ethische Überlegenheit, als unhinterfragbares Maß für das den Menschen *als Menschen* auszeichnende Sublimierungsvermögen [...].“ Bourdieu (1987a, S. 757, 766)

⁴ vgl.: Waldenfels (1997, S. 80-81, S. 86)

⁵ vgl.: Waldenfels (1998, S.16/1997, S. 172)

„Da es gerade dieses ist, welches in der Regel an Musikhochschulen abendländischer Prägung mit Anspruch auf universale Gültigkeit absorbiert wird, ergibt sich, dass Studierende, die sich für afrikanische Musik interessieren, an solchen Institutionen eher „entprogrammiert“ werden, als daß ihnen der Zugang zur afrikanischen Musik erleichtert würde.“ Kubik (1988, S.52)

Es ist bezeichnend für die hier entfaltete Problematik, dass der Diagnose Kubiks in Bezug auf afroamerikanische Musik nur eine begrenzte Gültigkeit zugesprochen werden kann. Selbstverständlich müssen die Musiker eines Jazz-Orchesters oder einer Jazz-Combo Noten lesen – und trotzdem grooven. Tito Puente (1923-2000), ein Timbales-Virtuose und international gefeierter Protagonist afrokubanischer Musik, stellt in diesem Sinne fest: „You have to learn your profession, your instrument. You have to study and learn how to read music.“ (Puente/Payne 2000, S. 83)⁶ Die sich ergebende Spannung zwischen unterschiedlichen Zugangsweisen zu Musik tritt in der Beschäftigung mit afroamerikanischer Musik, deren Bedeutung für den aktuellen Kulturbetrieb gerade daraus entsteht, dass sie sich mit den Anforderungen dieses Betriebs arrangiert, offen zu Tage und ist nicht aufzulösen.⁷ Das Vokabular der europäi-

⁶ Kubik (1988, S 44) formuliert ausdrücklich eine Gegenposition, wenn er von „der Unvereinbarkeit afrikanischen kinetisch-motionalen Verhaltens bei der Aufführung von Musik mit einem gleichzeitigen „Lesen“ derselben Musik vom Papier“ spricht.

⁷ Musikproduktionen müssen geplant, Termine ausgemacht, Verträge geschlossen und eingehalten, „eventgerechte“ Programme entwickelt und umgesetzt werden, ... Einen eigenwilligen Umgang mit derartigen Anforderungen pflegte der Alt-saxophonist Charlie Parker (1920-1955), dessen Beitrag zum modernen Jazz auch als ein Ausbruch aus dem „Gefängnis“, welches die Swing Big-Bands der 30er Jahre für Jazzmusiker darstellten, interpretiert wird (vgl.: Jost 2004, S. 104). Miles Davis (1926-1991) beschreibt eine Aufnahmesitzung mit Parker dementsprechend: „Es gab keine richtigen Proben für die Session und die Musiker waren stinksauer, weil sie Stücke spielen sollten, die sie kaum kannten. Bird war nie daran interessiert, den Leuten zu sagen, was er von ihnen erwartete. [...] Es gab keine Noten, höchstens ein paar Melodieskizzen. [...] Bird spielte den Musikern immer die Melodie vor, die er im Kopf hatte, und die mussten sie sich merken. Er war wirklich spontan, verließ sich allein auf seinen Instinkt. Er hielt sich nicht an die westlichen Vorstellungen von kollektivem Spiel, wo alles durchorganisiert wird. [...] Für ihn hatten große Musik und große Musiker immer was mit Improvisation zu tun. Sein Motto war: »Vergiss die Noten auf dem

schen Musiktheorie hat insofern zwar keine universale Gültigkeit, ist aber dennoch vorzüglich dazu geeignet, musikalische Vorgänge zu skizzieren, zu notieren und zu planen, was für Jazz- und Popmusiker, die beabsichtigen, mit dem Musizieren ihren Lebensunterhalt zu bestreiten, nicht zu leugnende Bedeutung besitzt. Entscheidend ist, welche „Lesekonventionen“ zur Anwendung kommen. Für die Musikpädagogik bedeutet dies eine Aufforderung, sich der jeweils gewählten, eigenen Perspektive und den mit unterschiedlichen Blickwinkeln verbundenen Zuschreibungen an das betrachtete Objekt möglichst bewusst zu sein. Absichtsvoll initiierte Perspektivenwechsel böten auf einer derartigen Grundlage die Chance einer unterrichtlichen Reflexion kultureller „Reibungsflächen“. Das Groovephänomen ist ein in diesem Sinne vielversprechendes Vermittlungsproblem.

Im Folgenden werden wir uns zunächst damit beschäftigen, welche Einsichten die Musikwissenschaft der Musikpädagogik in Bezug auf das Groovephänomen anzubieten hat. Die Ergebnisse musikwissenschaftlicher Rhythmus- bzw. Grooveforschung werden daraufhin im Lichte kulturwissenschaftlicher Theorie reflektiert und auf ihre pädagogische Bedeutung hin befragt.

Ergebnisse empirischer Rhythmusforschung

Rhythmus im Allgemeinen und Groove im Besonderen werden von der kognitiven Musikpsychologie als Konstruktionen des Rezipienten begriffen. Dieser Standpunkt hat erfolgreich dazu beigetragen, das multidimensionale Rhythmusphänomen der empirischen Forschung zugänglich zu machen (vgl. Gabrielsson 1979, 1986). Es werden Hypothesen über die Funktionsweise der menschlichen Rhythmuswahrnehmung formuliert. Diese sollen auf der Grundlage einer Arbeit mit quantifizierbaren musikalischen Strukturen überprüft werden. Ergebnisse grundlegender Untersuchungen zu den Gesetzmäßigkeiten und dem Spektrum der menschlichen Wahrnehmung rhythmischer Strukturen und zu Verbindungen zwischen rhythmisch-musikalischen Strukturen und körperlich-emotionalen Befindlichkeiten können hier nicht dargestellt werden.

Papier.« Spiel, was in dir ist, spiel's gut, dann wird schon alles stimmen – genau das Gegenteil der westlichen Vorstellung von komponierter Musik.“ (Davis/Troupe 2002, S. 115)

Die empirische Grooveforschung im engeren Sinne befasst sich bislang fast ausschließlich damit, rhythmische Strukturen aufzudecken und nachzubilden, die unterschiedliche körperlich-emotionale „groove-feelings“ auslösen. Das bei weitem am ausführlichsten behandelte Problem ist die Untersuchung von Pulsationsgestaltungen. Es können folgende Aussagen gemacht werden:

1.) Eine Pulsationsgestaltung zeichnet sich dadurch aus, dass systematische Abweichungen von der exakt gleichmäßigen Unterteilung eines konstanten Beat auftreten (Busse 2002, Alén 1995, Batista 2004). 2.) Pulsationsgestaltungen weisen einerseits stiltypische Merkmale auf, sind aber gleichzeitig auch individuell sowie von dem jeweils gespielten Pattern und von ihrer Funktion im Ensemble (Soloinstrument, Rhythmusgruppe) geprägt (Alén 1995, Friberg/Sundström 2002). 3.) Pulsationsgestaltungen sind tempoabhängig (Friberg/Sundström 2002).⁸ 4.) Pulsationsgestaltungen können z.B. als „performance model“ oder als „groove-template“ von Computerprogrammen „authentisch“ simuliert werden (Busse 2002, Sunderkötter 2001).

Der zweite Ansatzpunkt empirischer Grooveforschung bezieht sich auf synchronisierte Phasenverschiebungen⁹ in einem Groovemusik¹⁰ spielenden Ensemble. Dieses Grooveelement begegnet uns im musikalischen Alltag, wenn man davon spricht, dass ein Instrument „entspannt“ bzw. „laid back“ oder „vorne“ spielt. Die wichtigsten Ergebnisse zu diesem Aspekt sind: 1.) Synchronisierte Phasenverschiebungen werden als Strukturelement von Instrumentalisten in einen Groove eingeführt, um ein Groovefeeling zu etablieren (Prögler 1995, Washburne 1998). 2.) Die synchronisierten Phasenverschiebungen sind sowohl vom Instrument und seiner Funktion innerhalb eines Ensembles als auch individuell geprägt. In Jazz-Ensembles scheint beispielsweise eine deutliche Tendenz zu bestehen, dass der Bass (im Durchschnitt) „hinter“ dem Schlagzeug spielt (Prögler 1995, Friberg/Sundström 2002). 3.) Individuell geprägte Verschiebungen interagieren miteinander, beeinflussen

⁸ Busse (2002, S. 457) relativiert die Allgemeingültigkeit dieser Aussage in Bezug auf das Klavierspiel.

⁹ Der Begriff wird in Anlehnung an Feld (1994, S. 119 ff.) verwendet, der von einem Spielen „in synchrony while out of phase“ spricht. Im Gegensatz hierzu steht eine asynchrone Phasenverschiebung, wie sie in Steve Reichs Komposition „Drumming“ stattfindet.

¹⁰ Der Begriff „Groovemusik“ wurde in Anlehnung an die Bezeichnung „groove-based music“ (vgl. z.B.: Iyer 1998/2002) gewählt.

sich gegenseitig. Es wurden unterschiedliche Interaktionen sowohl innerhalb der Rhythmusgruppe (Schlagzeug, Bass / Piano, Bass) als auch im Verhältnis zwischen Solist und Rhythmusgruppe bzw. dem Schlagzeug nachgewiesen (Bilmes 1993, Prögler 1995, Washburne 1998, Friberg/Sundström 2002).

Die Auseinandersetzung mit den strukturellen Voraussetzungen der rhythmischen Mehrdeutigkeit von Groovemusik, die als eine Bedingung für die erfolgreiche Vermittlung eines Groovefeelings betrachtet werden kann, ist ein zusätzlicher Ansatzpunkt der Grooveforschung. Es werden folgende Strukturelemente beschrieben (vgl.: Pressing 2002):

1.) Eine konstante und durch eine Pulsation unterteilte Beatfolge. 2.) Beatgruppierungen mit einer Länge von zwei oder mehr Beats, die eine Lokalisierung von Anfangs- und Endpunkte zyklisch wiederholter Beateinheiten ermöglichen. 3.) Das Bereitstellen von vielfältigen Anknüpfungspunkten für motorisch verankerte Interpretationen durch mehrdeutige Pattern und spezifische Techniken der Groovedeutung und Groovegestaltung.

In der Groovemusik wird u.a. durch mikrorhythmische Abweichung von einer konstanten und gleichmäßig unterteilten Pulsation ein stiltypisches „Feeling“ erzeugt. Diese Pulsationsgestaltung findet auf einer Sub-Beatebene statt und hat keinen Einfluss auf die Regelmäßigkeit des Beat. Außer den Verfahren der gebundenen Timinggestaltung¹¹ auf der Ebene der Beatunterteilung und der synchronisierten Phasenverschiebung auf der Beatebene selbst wird noch eine dritte Methode der Groovegestaltung beschrieben, die auf der Ebene der Beatzyklen ansetzt. Techniken der Patternvariation in der Rhythmusgruppe und der freien Patterngestaltung durch Soloinstrumente interpretieren den

¹¹ Da das „expressive timing“ im Zusammenhang mit Groovemusik immer in Bezug auf einen konstanten Beat stattfindet und daher keine Tempovariationen stattfinden, ist es sinnvoll, auch in Abgrenzung von den freien Timinggestaltungen der Kunstmusik, den Begriff „gebundene Timinggestaltung“ zu verwenden. Der Begriff wurde aus der Unterscheidung zwischen freiem und gebundenem Tempo Rubato abgeleitet. Über die (insbesondere mit der Romantik – nach Chopin – exzessiv einsetzende) Modulation des Grundschlages zur Unterstreichung musikalischen Ausdrucks (freies Tempo Rubato) äußerte sich noch Mozart in einem Brief an seinen Vater vom 23.10.1777 skeptisch, indem er darauf hinwies, dass die rhythmische Ausgestaltung einer Melodie bei einer Begleitung mit der linken Hand zu erfolgen habe, die das gegebene Tempo strikt hält (gebundenes Tempo Rubato). vgl.: Hudson (1994, S. 113)

Groove wie ein Vexierbild aus unterschiedlichen Perspektiven und machen dadurch auf seine Mehrdeutigkeit aufmerksam. Den unmittelbar auf spontane und „automatische“ Bewegungsreaktionen zielenden Synchronisierungsangeboten eines Beat werden zusätzliche Bewegungsoptionen hinzugefügt, die auf Bewegungsgefühle verweisen und mit dem Ausgangs-Feeling in ein Spannungsverhältnis treten. Ein fortgeschrittenes Verständnis von Groovemusik fordert den „bewussten“ Umgang mit „spontanen“ Bewegungsäußerungen. Die Frage, ob universell gültige Mechanismen in Bezug auf die kognitive Rhythmusverarbeitung existieren, muss wegen eines Mangels an kulturvergleichenden Studien als ungeklärt angesehen werden.¹²

Musikethnologische Einsichten

Die moderne Musikethnologie versteht sich als „study of music *in culture*“ (Simon 1978). Sie ist von kulturelrelativistischen und strukturalistischen Haltungen geprägt, die, beispielhaft bei Claude Lévi-Strauss¹³, von der Existenz und der Gleichwertigkeit unterschiedlicher, kulturell geprägter Weltdeutungssysteme ausgeht. Ihr Interessensschwerpunkt liegt auf einer semantischen Ebene, auf der Erkundung und der Re-Konstruktion kulturell festgelegter bzw. ausgehandelter Bedeutungen. Ein zentrales Ergebnis der Feldforschungen von John Miller Chernoff ist die Feststellung, dass die situationsabhängige Kommunikation zwischen Musikern untereinander und dem Publikum ein grundlegendes Element afrikanischer Musizierkunst darstellt (Chernoff 1979).¹⁴ Im

¹² „We plead guilty to the charge of cultural egocentricity. In previous research, we have proceeded as if the musical environment the world over is identical to that in France, Belgium, England and the United States (the countries in which we have carried out our experiments). [...], we are quite ignorant of the enormously exciting field of ethnomusicology, and our attempts at contact have so far been limited.“ Drake/Bertrand (2003, S. 21-22)

¹³ „Das magische Denken ist nicht ein erster Versuch, ein Anfang, eine Skizze, der Teil eines noch nicht verwirklichten Ganzen; es bildet ein genau artikuliertes System und ist in dieser Hinsicht unabhängig von dem anderen System, das die Wissenschaft später begründen wird, [...]. Anstatt also Magie und Wissenschaft als Gegensätze zu behandeln, wäre es besser, sie parallel zu setzen, als zwei Arten der Erkenntnis.“ Lévi-Strauss (1968, S. 25)

¹⁴ Exemplarisch sei hierzu Chernoffs Feststellung „[...] without participation there is no meaning“ zitiert, die er als „perhaps the most fundamental aesthetic in Africa“ bezeichnet. Chernoff (1979, S. 23)

Folgenden werden einerseits sprachbezogene und andererseits körperbezogene Kommunikationsformen getrennt von einander behandelt.

In vielen afrikanischen Musikkulturen können Musikinstrumente „singen“ oder „sprechen“; sie werden nicht „gespielt“ sondern „gesungen“ oder „zum Sprechen gebracht“. Musik wird dementsprechend nicht als „abstrakte Musik“ sondern als „textragend“ verstanden (Kubik 1988, S. 63-66; Chernoff 1979, S. 75 ff.; Schütz 1992, S. 40 f.). In Amerika begegnen uns in afrikanischer Tradition „sprechende“ Instrumente in unterschiedlicher Form. Im Zentrum der Riten des spiritistischen und geheimbündischen Abakuá-Kults¹⁵ steht eine „sprechende“ Trommel mit dem Namen Ekue. Bata-Trommeln, die in der kubanischen Santería-Religion¹⁶ gespielt werden, rezitieren Verse (Ortiz 1993, S. 275 ff). Der Saxophonist Lester Young ist ein Beispiel für die Fähigkeit von Jazzmusikern, mit ihrem Instrument Geschichten zu erzählen.¹⁷ Eine weitere Form der Kommunikation im rhythmisch-musikalischen Kontext afroamerikanischer Musik erfolgt dadurch, dass Pattern, Grooves oder Phrasen ein Zeichen- oder Signalcharakter zugeschrieben wird. Die Bata-Komposition „Eléggua“, wie wir sie bei Amira/Cornelius (1999, S. 47-49) finden, besteht aus fünf unterschiedlichen Grooves. Das tatsächliche Arrangement entwickelt sich hier beispielhaft auf der Grundlage von rhythmischen Signalen, die als Pattern gespielt werden.

Die Kommunikation auf der Grundlage rhythmisch-musikalischer Aussagen oder Signale bedeutet immer auch einen Austausch von Bewegungsqualitäten. Das hiermit angesprochene, auf Körpergefühle verweisende „interplay“ wird von Berliner (1994, S. 348 ff.) in seiner Bedeutung für das Groovephänomen ausführlich diskutiert. Iyer (2002, 398) spricht von einer Kommunikation auf einem „feel level“.¹⁸ Dies legt nahe, dass ein Groove erst dann ein

¹⁵ Zum Abakuá-Kult der Carabalí oder Ñañigos, vgl.: Cabrera (1970), Klingmann (1999)

¹⁶ Die kubanische Santería ist das Produkt eines Synkretisierungsprozesses, bei dem Elemente des Katholizismus in die aus Westafrika nach Kuba „importierte“ Yoruba-Mythologie integriert wurden. Bei uns spricht man in diesem Zusammenhang gewöhnlich von Voodoo.

¹⁷ vgl. z.B. die Aussagen des Schlagzeugers Jo Jones über Youngs Saxophonspiel, in: Berendt (2001, S. 120)

¹⁸ Kubik (1983a, S. 315-316) hat „afrikanische Musik als ein System von Bewegungsmustern“ beschrieben. Er veranschaulicht auch, wie mehrere, scheinbar

„Eigenleben“ entfaltet¹⁹, wenn Musiker in einen körperlich-emotionalen Dialog, der jenseits „bewusster“ Kontrolle angesiedelt ist, eintreten²⁰ und sich nicht darauf beschränken, zueinander passende Pattern zu spielen.²¹ In der afroamerikanischen Musik finden derartige Kommunikationsprozesse auf unterschiedlichen Feldern statt.²² Bezogen auf die rhythmische Komponente kann man neben der Beatebene die Pulsations-, die Zyklus- und die Patterngestaltung als Gegenstände interaktiver Ausdeutung bestimmen. Auf der Patternebene kann durch Akzentuierung oder Instrumentierung der Charakter eines Bewegungsmusters variiert werden. Eine subtile Form, einem Pattern „Leben“ einzuhauchen, finden wir bei Maturano (2000) und seinem Relayed Time Shifting (RTS) Konzept. Hier wird ein Pattern bezüglich Pulsation und Feeling in wechselnden Kontexten interpretiert. Maturano spricht von einem „verwobenen Gefühl“.²³

miteinander in Konflikt stehende und unabhängig von einander gespielte Pattern in einem gemeinsamen Bewegungsmuster aufgehen können (Kubik 1983b, S. 340).

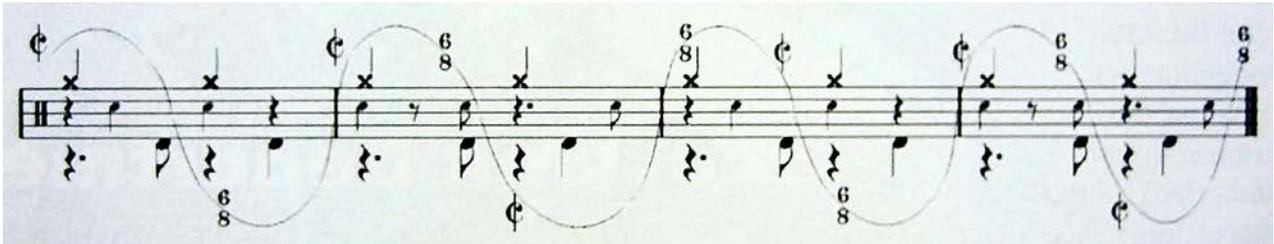
¹⁹ „For many artists, the experience is like “being on automatic pilot” (DP) [ein Kürzel für den Bassisten Don Pate, H.K.] “With Miles,” Buster Williams recalls, “it would get to the point were we followed the music rather than the music following us. We just followed the music wherever it wanted to go”. Berliner (1994, S. 392)

²⁰ Die Sängerin Carmen Lundy drückt dies wie folgt aus: „There is some feeling coming through the music, and much of it has to do with the rhythmic pulse. In jazz, it’s the same thing. No one in the group knows exactly what is going to be played next, so you all rely on your instinctive knowledge of music. It’s that freedom of expression and expressiveness that comes through from a feeling you have of musical rapport with other people. It’s something that you really can’t touch, but you know when you are sharing it with another musician.” Berliner (1994, S. 391-392)

²¹ Schütz (1992, S. 70) spricht in diesem Zusammenhang in Anlehnung an Nzewi von „Performance Composition“ bzw. von „Aufführungs-Komposition“. vgl. auch: Nzewi (1997, S. 27, 67 ff.)

²² Weitere zentrale Aspekte, die hier nicht behandelt werden können, sind Sound, Harmonik und Form.

²³ „[...] it’s not quite cut time or 6/8, but somewhere in-between. That’s called an *interweaving feel*.” Maturano (2000, S. 25), vgl. auch:



Grafik aus: Maturano (2001, S. 118)

Wesentlich ist, dass es sich bei den angesprochenen Beispielen um ein Spiel mit verinnerlichten Bewegungsgefühlen handelt, die Notationen durch ihre Festlegungen lediglich unzureichend ausdrücken können. Das intuitive Handeln im Kontext rhythmisch-musikalischer Groovepraxis wird oftmals als spirituuell-religiöse Erfahrung erlebt (vgl. z.B.: Berliner 1994, S. 393; Keil 1995, S. 8).²⁴

Die Darstellung des musikethnologischen Begriffsinventars muss hier auf ein Mindestmaß beschränkt werden. Im Einzelnen:

- „Die Elementarpulsation ist in der tanzbaren afrikanischen Musik eine alle Teilnehmer, ausführende Tänzer und Musiker, verbindende innere Wahrnehmung eines Ablaufs kleinster, regelmäßiger Pulseinheiten, ohne Anfang und Ende und ohne irgend eine A-priori-Akzentuierung.“ Kubik (1988, S. 73, 75) Ich spreche in diesem Zusammenhang von Pulsation.²⁵

- „Beat bezeichnet einen durchlaufenden, ständig wiederkehrenden Grundschlag.“ Der „Beat“ wird definiert als „die Zusammenfassung mehrerer Ele-

<http://www.youtube.com/watch?v=rE-24OG83Ms&mode=related&search=>
(downl. vom 20.01.2007)

²⁴ Die „out of the body“ experience (Berliner 1994, S. 393), das sich dem musikalischen Prozess Hingeben, führt dazu, dass die Musiker sich als Teil dieses Prozesses erleben, Teil einer anderen, belebten Welt werden. „It’s a feeling of being able to communicate with all living things“. (ebd.), vgl. auch: Klingmann 1999

²⁵ Der Begriff „Elementarpulsation“ macht Sinn, wenn man weitere Pulsationsarten einführt. Dies geschieht mitunter in Musikethnologie und Musikpädagogik, wenn der Beat als „gross pulse“ oder als „Puls“ bezeichnet wird (vgl. z.B.: Kubik 1988, S. 77; Schütz 1992, S. 35).

mentarpulse [...] zu einer größeren Bezugseinheit [...].“ Kubik (1988, S. 76, 77)

- Auch wenn der Begriff „Pattern“ in der Musikethnologie uneinheitlich verwendet wird, kann man doch feststellen, dass damit regelmäßig als „Gestalt“ wahrnehmbare rhythmisch-melodische Muster gemeint sind, die zyklisch wiederholt werden.

- Time-line-Formeln (engl.: time-line patterns): Orientierung bietende rhythmische Gestalten in Form einer: „[...] von einem Instrument ständig wiederholten asymmetrischen Formel. Eine solche Orientierungsformel, an die alle beteiligten Musiker, wenn auch nicht selten von unterschiedlichen Gesichtspunkten her, geankert sind [...] nennen wir eine *Time-line*-Formel.“ Kubik (1988, S. 91) Ich ziehe es vor, von Stammpattern zu sprechen.²⁶

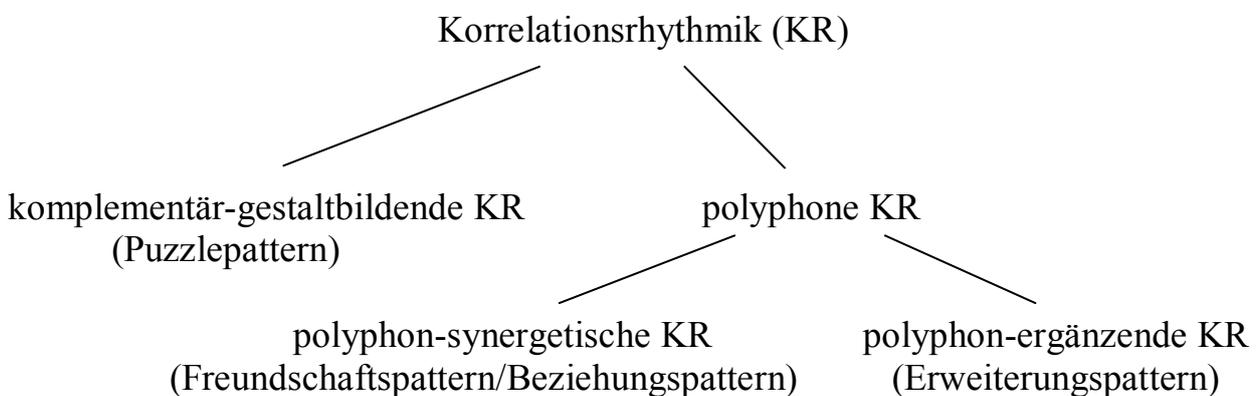
- Zyklus: Bei der Analyse und symbolischen Notation eines aus Pattern bestehenden Groove ist es naheliegend, die Betrachtung und Darstellung auf sich wiederholende rhythmische Muster zu konzentrieren. Die afrikanische Musikwissenschaft spricht in diesem Zusammenhang nicht von Takten, sondern von Zyklen (vgl.: Kubik 1988, S. 79).

- Korrelationsrhythmik, resulting pattern, Fundamentalrhythmus und inter-rhythm: Afrikanische und afroamerikanische Rhythmen gelten aus der Perspektive der abendländischen Musiktheorie als Paradebeispiele für polyrhythmische Musik, worunter man im Allgemeinen versteht, dass zumindest zwei unterschiedliche rhythmische Gestalten simultan erklingen. Da Groovemusik von zyklisch wiederholten Pattern geprägt wird, treten in diesem Kontext neben die isoliert wahrnehmbaren Rhythmusstimmen als Produkt ihres Zusammenklangs konstruierte, zusätzliche rhythmische Gestalten. Die Musikethnologie hat diesen Grooveaspekt für eine Vielzahl afrikanischer Kulturen beschrieben und im Zuge dieser Untersuchungen ein ganzes Begriffsarsenal entworfen. Arthur M. Jones prägte den Begriff „resulting pattern“, Kubik (1970, S. 122) übersetzt diesen mit „resultierende Rhythmen“, Dauer (1983, S. 172)

²⁶ Der Begriff „Time-line“ (Zeitstrahl) suggeriert, dass es die Hauptaufgabe dieser Pattern sei, für Orientierung und Stabilität im zeitlichen Verlauf zu sorgen (vgl.: Schütz 1992, S. 56). Tatsächlich aber bilden sie den Ausgangs- und Bezugspunkt vielfältiger Gestaltungen, die stets dem Nukleus eines Groove, der im Stammpattern aufgehoben und bewahrt wird, verbunden bleiben.

spricht vom „Fundamentalrhythmus“, Nzewi (1997, S.36) vom „inter-rhythm“ und Schütz (1992, S. 36-37) vom „Korrelationsrhythmus“.

Zunächst scheint es sinnvoll, den Begriff Korrelationsrhythmik zur Bezeichnung der hier diskutierten, spezifischen Form der Polyrhythmik zu verwenden. Die angesprochenen Abhängigkeiten und Kommunikationsmöglichkeiten zwischen unterschiedlichen Pattern sind von zentraler Bedeutung.²⁷ Leider ist damit noch nichts über den Aspekt ausgesagt, ob Rhythmuspattern (in der Wahrnehmung der Rezipienten) darauf zielen, miteinander zu verschmelzen oder nicht. Denn Pattern können auch miteinander korrelieren, ohne darauf angelegt zu sein, ihre eigenständige Gestalt einzubüßen. Der Begriff „Korrelationsrhythmik“ kann folgendermaßen ausdifferenziert werden:



Komplementär-gestaltbildende Korrelationsrhythmen zeichnen sich dadurch aus, dass sie aus dem Zusammenwirken unterschiedlicher Pattern in der Wahrnehmung des Rezipienten re-konstruiert werden. Ein Beispiel aus der afroamerikanischen Musik ist das in einer Rumba gemeinsam von Conga (Tres Golpes) und Tumba (Salidor) realisierte Pattern (Uribe 1996, S. 98).²⁸ Bei polyphon-synergetischen KR sind rhythmisch und klanglich eigenständige Pattern eng aufeinander bezogen. So kann z.B. ein Pattern vollständig in dem anderen enthalten sein, ohne in ihm aufzugehen. Dies lässt sich an dem Verhältnis von Cascara (bzw. Palitos Pattern) und Rumba Clave nachvollziehen (Uribe 1996, S. 55). Polyphon-ergänzende KR verlassen vorübergehend den durch Pulsation, Beat und Zyklus abgesteckten Rahmen eines Groove in einer

²⁷ Der Begriff „cross-rhythm“ bzw. „Kreuzrhythmik“, dem wir in der Musikwissenschaft begegnen (vgl.: Pfeleiderer 2006), setzt in dieser Hinsicht einen unpassenden Akzent. (vgl.: Nzewi 1997, S. 36; Pond 2005, S. 38)

²⁸ Zu einem westafrikanischen Bezug, vgl. z.B.: Konaté/Ott (1997, S. 40-41)

oder mehreren Dimensionen. Solche Pattern finden im Solospiel bzw. bei Instrumenten mit einer solistischen Funktion, z.B. der Quinto in einer Rumba, Verwendung (Randolph 2001, S. 78 # 23, S. 83 # 40, S. 84 # 44). Für dieses Verfahren sind die Begriffe „partielle rhythmische“ und „partielle metrische Modulation“ angemessen.

Kulturwissenschaftliche Reflexionen

Die Frage: Was ist ein Groove? wird von empirisch-musikpsychologischen und musikethnologisch orientierten Autoren, in Abhängigkeit von der epistemologischen Grundlage der Forschungsperspektive, unterschiedlich beantwortet. Das Spektrum der Definitionen verläuft zwischen einer Fokussierung auf messbare Strukturen und der Betonung kulturell geprägter Prozesshaftigkeit.²⁹ Die beiden Extrempositionen spiegeln die eingangs angesprochene Differenzierung zwischen „Homogenisierungs-“ und „Heterogenisierungsstrategien“, wobei die empirische Rhythmusforschung davon ausgeht, dass das Groovephänomen u.a. durch verfeinerte Musikeditierungsverfahren dem naturwissenschaftlich-analytischen Zugriff abendländischen Denkens zugänglich sei, während die Musikethnologie die Eigenständigkeit mündlich überlieferter Musikpraxen hervorhebt und deren Schutzbedürftigkeit angesichts massenmedialer Bedrohung unterstreicht.³⁰ Beide Ansätze betonen bestimmte Aspekte des Groovephänomens – und blenden andere aus.

Die praxeologischen Kulturtheorien versprechen einen Ausweg aus den Sackgassen, in die eine musikpädagogische Praxis zu geraten droht, die meint, sich zwischen einem universalistisch-homogenisierenden³¹ oder einem kulturessentialistisch-heterogenisierenden Paradigma (vgl. Reckwitz 2005, S. 16)

²⁹ Groove-Definitionen finden sich z.B. in: Marron (1991, S. 21), Feld (1994, S. 111), Washburne (1998, S. 161), Kernfeld (2001, S. 100), Sunderkötter (2001, S. 99), Busse (2002, S. 445), Iyer (2002, S. 397-398), Pressing (2002, S. 288), Widmaier (2004), Pfeleiderer (2006)

³⁰ vgl.: Baumann (1992), Simon (1996)

³¹ Hiermit sind nicht nur die Vertreter einer universalistisch orientierten empirischen Forschung, sondern auch Phänomenologen angesprochen, insofern sie ihre Lebenswelt als „universalen Boden und als universalen Horizont“ begreifen (vgl.: Waldenfels 1997, S.61, 82).

entscheiden zu müssen³², indem sie den Blick auf die „Logik der Praxis“ lenken.³³ Ihr Ansatz unterscheidet sich von anderen, dem bedeutungsorientierten Kulturbegriff zuzuordnenden Theorien insbesondere durch die Beantwortung der Frage, „was als ›Ort‹ von Kultur auszumachen ist.“ (Reckwitz 2004, S. 16).

„Idealtypisch stehen sich hier drei Vokabulare gegenüber: symbolische Ordnungen können auf der Ebene der mentalen Strukturen und Prozesse, sie können auf der Ebene von Diskursen und Texten, schließlich können sie auf der Ebene von sozialen Praktiken zugeordnet werden. Die Kulturtheorien und die daran anschließenden Kulturanalysen unterscheiden sich mithin dahingehend, ob sie mentalistisch, textualistisch oder praxeologisch orientiert sind.“
Reckwitz (2005, S. 5-6)

Pierre Bourdieu (1930-2002) gilt mit seinem „Entwurf einer Theorie der Praxis“ als einer der wichtigsten Exponenten einer „praxeologischen Perspektive auf das Soziale“ (vgl.: Reckwitz 2003, S. 282-283, 289). Für unseren Zusammenhang wichtigstes Ergebnis seiner Arbeit ist die Beschreibung von „Habitusformen“³⁴, die geeignet sind, als Erzeugungs- und Strukturierungsprinzip von objektiv geregelten und regelmäßigen Praxisformen zu wirken, „ohne im geringsten das Resultat einer gehorsamen Erfüllung von Regeln zu sein“ (Bourdieu 1979, S. 165). Die „Logik der Praxis“ unterscheidet sich hierbei von der „Logik der Logik“ dadurch, dass sie nicht auf allgemeingültige, zeitenthobene Widerspruchsfreiheit, sondern auf „praktische Schlüssigkeit“ im Rahmen eines „in der Zeit“ abrollenden Prozesses zielt (Bourdieu 1987, S. 148-149). Eine Kodifizierung der Praxis, ein schriftliches „Einfrieren“, verändert die Praxis in dem Bemühen um logische Nachvollziehbarkeit und Schlüs-

³² Vogt (2001) unterscheidet eine „universalistische“ und eine „relativistische bzw. kontextualistische“ Perspektive.

³³ Aus der Perspektive einer zeitgemäßen Musikpädagogik ist insbesondere die „Invisibilisierung von Kontingenz“ (Reckwitz 2004, S. 8) sowie der bereits angeführte Aufbau von Sinn Grenzen problematisch.

³⁴ Bourdieu spricht auch von „inkorporierten Prinzipien eines generativen Habitus“ (1992, S. 28), von „Systemen dauerhafter Dispositionen“, von einer „Handlungs-, Wahrnehmungs- und Deutungsmatrix“ (1979, S. 165, 169) und von „Schemata“ (2001, S. 177).

sigkeit³⁵, denn es ist für ein Funktionieren der Praxis nachrangig, ob ein Verhalten oder eine Auffassung objektiv begründbar, bzw. „wahr“ oder „falsch“ ist. Entscheidend ist vielmehr, ob sich die Akteure im Rahmen der „inkorporierten Spielregeln“ einer „Praxiswelt“ bzw. eines „sozialen Feldes“ bewegen und sich insofern, angesichts des praktischen Handlungsdrucks „in der Zeit“, auf eine gemeinsame, „ökonomische Logik“ beziehen (Bourdieu 1987b, S. 157-159). Bourdieu beschreibt mit seinem „genetischen Strukturalismus“ den Habitus als „*durch Erfahrung erworbene*, folglich je nach Ort und Zeit variable“ und mithin wandelbare „Dispositionen“ (Bourdieu 1992, S. 28, 31), der die verständige Nutzung eines praktischen Spielraumes ermöglicht und verlangt.³⁶ Hiermit wird ein theoretischer Zugang zum Verständnis der Kontinuität von Praxen und Kulturen eröffnet. Reckwitz (2006) zeigt anhand von historischen Analysen der modernen „(Selbst-) Modellierung des Menschen zum Subjekt“ in ausgewählten „Praxiskomplexen“³⁷, dass die kulturelle Formation der westlichen Moderne keineswegs so homogen strukturiert ist, wie dies in der Musikpädagogik häufig unausgesprochen vorausgesetzt wird. Er stellt fest:

„Die Moderne ist ein Hybridphänomen, was sich nicht zuletzt an der hybriden Form des modernen Subjekts zeigt. ›Hybridität‹ be-

³⁵ vgl. hierzu auch: Havelock (1990, S. 114) „Anstelle unseres abstrakten Prozesses bevorzugt die mündlich aufbewahrte Aufzeichnung ein malerisch ausgeschmücktes Bild. Anstelle von Kausalrelationen werden konkrete Handlungen gesetzt [...]“; Ong (1987, S. 45) „Das Zurückblättern kann jeder Zeit und *ad hoc* geschehen. [...] Im oralen Diskurs ist die Situation eine andere. Auf nichts Äußeres kann zurückgegriffen werden, denn die orale Äußerung ist in dem Moment verschwunden, in dem sie stattfindet. [...] Redundanzen und Wiederholungen des Gesagten halten gleichermaßen den Sprecher wie den Hörer auf dem Pfad des Diskurses. [...] Karges lineares oder analytisches Denken und sprechen ist ein künstliches, von der Technologie des Schreibens strukturiertes Produkt.“

³⁶ vgl.: Bourdieu (2001, S. 193-194); Bourdieu (1979, S. 179) spricht auch von einer „geregelter Improvisation“; Krais/Gebauer (2002, S. 62) erläutern das Zusammenwirken zwischen Habitus und sozialem Feld am Beispiel des Fußballspiels und bezeichnen soziale Felder als „komplexe Spiele“.

³⁷ zu Praxiskomplexen: „Die folgende Analyse konzentriert sich auf jene drei primären sozialen Praxiskomplexe, in denen moderne Subjekte sich durch zeitlich extensive Routine und körperlich-mentale Sedimentierung in besonderem Maße einen Habitus antrainieren: Arbeit, persönliche und intime Beziehungen, Technologien des Selbst (Medien bzw. Konsumtion).“ Reckwitz (2006, S. 29)

zeichnet eine Konstellation, in der nicht ein einziges, homogenes und widerspruchsfreies kulturelles Muster herrscht und identifizierbar ist, sondern eine Überschneidung und Kombination von mehrdeutigen kulturellen Mustern unterschiedlicher Herkunft stattfindet [...]. Tatsächlich ist es für die moderne Kultur kennzeichnend, dass sie beständig neue, einzigartige kulturelle Hybridgebilde produziert und diese in Universalisierungsstrategien als homogen und alternativlos darstellt.“ Reckwitz (2006, S. 632)³⁸

Als Produkt eines Transkulturationsprozesses³⁹ entzieht sich afroamerikanische Groovemusik einer Einordnung in binäre Gegensatzpaare wie Rationalismus/Mystizismus, Verstand/Emotion oder Schriftlichkeit/Mündlichkeit. Derartige Musizierpraxis wird aus der Perspektive praxeologischer Kulturtheorie als hybrides Produkt eines Transkulturationsprozesses verstehbar, in dem sich kulturelle Versatzstücke aus verschiedenen historischen und kulturellen Kontexten in unterschiedlicher und umfeldspezifischer, „praktikabler“ Weise ergänzen.

Der Begriff „Groove“ verweist auf musikalische Praxen, in deren Zentrum die Gestaltung emotional intonierter Interaktionsprozesse steht. Diese erfolgen auf der Grundlage inkorporierten Wissens im Medium rhythmisch-musikalischer Kommunikation. Gelingende Groovegestaltung zeichnet sich dadurch aus, dass ein Zustand intuitiven Verständnisses erreicht wird, bei dem aus der wechselseitigen Interaktion eine gemeinsame Aktion im „Jetzt“ wird, die eigenständige, rhythmisch vermittelte Emotionen hervorbringt. Die von Pfeleiderer (2006) zitierte „prinzipiell gegebene Mehrdeutigkeit“ des Groovebegriffs⁴⁰ mag ihn für den musiktheoretischen Diskurs unergiebig machen. Aus musikpädagogischer Sicht ist diese Mehrdeutigkeit eine Stärke. Grooves in der Tradition afroamerikanischer Musizierweisen spielen als musikalisch-ästhetisches Gestaltungsmittel in unterschiedlichen Musiken, die in unter-

³⁸ Zum Begriff der Hybridität, vgl.: Bhabha (2000), Ackermann (2004); zur Kritik: Ha (2003), Ha (2005)

³⁹ Fernando Ortiz hat den Begriff der Transkulturation bereits 1940 geprägt und ihn 1952 auf musikalische Zusammenhänge angewendet. Ortiz (1991, 2002)

⁴⁰ Pfeleiderer (2006, S. 301) unterscheidet „mindestens vier Dimensionen: eine strukturelle Dimension [...]; eine Dimension der Bewegung [...]; eine emotionale Dimension [...]; und schließlich eine partizipatorische und soziale Dimension [...].“

schiedlichen kulturellen Kontexten beheimatet sind, eine zentrale Rolle. Kulturbezogene Verweise auf der Grundlage von Groovegestaltungen werden in der Popkultur als künstlerische Gestaltungsmittel im „klassischen“ Sinne⁴¹ genutzt. Auch hieraus ergeben sich Gelegenheiten zu einer Thematisierung der kulturellen Verfassung unserer (post)modernen Gesellschaft (vgl.: Fiedler 1988, Hall 2000, Diederichsen 2002, Appen/Doehring 2001). Dem Vorwurf, einer postmodernen Beliebigkeit Vorschub zu leisten, ist zu begegnen, indem man um die Kontextualisierungen kultureller Versatzstücke ringt und sich traditionellen, authentischen Musikkulturen⁴² mit dem gebotenen Respekt nähert.

Schluss und Ausblick

Die Auseinandersetzung mit afroamerikanischer Rhythmik weist uns darauf hin, dass Musikpädagogik in einem gesellschaftlich-kulturellen Kontext stattfindet und dass es nicht möglich ist, musikalische Gegenstände losgelöst von ihrem kulturellen Umfeld zu behandeln. Eine musikpädagogische Praxis, die erkennt, dass ihre Wirksamkeit wesentlich von Habitusformen bestimmt wird, die sie akzeptieren muss, gewinnt die Chance, gezielt unterschiedliche musikalische „Umgangsformen“ zu erproben, Perspektivenwechsel zu üben und Ambiguitätstoleranz zu fördern. Eine Betrachtungsweise, die nach wie vor Gräben der Sprachlosigkeit zwischen Kulturen (z.B. „aktuelle“ Jugendkultur versus „klassische“ Bürgerkultur) vermutet, versteht die unterrichtliche Beschäftigung mit dem Groovephänomen lediglich als ein Thema interkultureller Musikpädagogik. Dann wäre allerdings jede Musikpädagogik, die versucht, den gegenwärtigen kulturellen und gesellschaftlichen Herausforderungen gerecht zu werden, als interkulturell bzw. als transkulturell zu bezeichnen. Einer zeitgemäßen Musikpädagogik wächst vor dem Hintergrund praxeologischer Kulturtheorie die Aufgabe zu, sich verstärkt mit den kontingenten Sinnsystemen zu befassen, die in hybriden musikkulturellen Gestaltungsweisen präsent sind. Es gilt, Methoden zu entwickeln, mit deren Hilfe moderne Musik-Kultur in ei-

⁴¹ In der Musikpädagogik weist man unter Bezug auf Martin Seel mitunter darauf hin, dass „die Sphäre der Kunst“ die „ästhetische Praxis der Imagination“ sei (vgl.: Jank 2005, S. 118-120), die einem ästhetischen Objekt Bedeutung beimisst, „weil es eine bedeutsame Sicht der Welt in gelungener Weise artikuliert.“ (Rolle 1999, S. 116) Afroamerikanisch geprägte Musizierkunst spielt mit „patterns of cultural history“ (Berliner 1994, S. 491).

⁴² Die sich anschließende Frage, ob „authentische“ Musikkulturen (heute) überhaupt (noch) existieren, kann hier nicht diskutiert werden.

ner kontextkritischen unterrichtlichen Praxis erlebbar wird. Rationale Planung ist hierbei ebenso legitim und notwendig wie die Feier des Augenblicks.

Literatur

- Ackermann, Andreas (2004): Das Eigene und das Fremde: Hybridität, Vielfalt und Kulturtransfers, in: Jaeger, Friedrich/Rüsen, Jörn (Hrsg.): Handbuch der Kulturwissenschaften, Band 3, Themen und Tendenzen, Metzler, Stuttgart, S. 139-154
- Alén Rodríguez, Olavo (1995): Rhythm as Duration of Sounds in Tumba Francesa, in: Ethnomusicology, Vol. 39, Nr. 1, S. 55-71
- Amira, John/Cornelius, Steven (1999): The music of Santería: traditional rhythms of the batá drums, White Cliffs Media, Tempe
- Appen, Ralf v./Doehring, André (2001): Künstlichkeit als Kunst. Fragmente zu einer postmodernen Theorie der Pop- und Rockmusik, in: Phleps, Thomas (Hrsg.): Populäre Musik im kulturwissenschaftlichen Diskurs 2, Beiträge zur Populärmusikforschung 27/28, Arbeitskreis Studium Populärer Musik e.V., Coda, Karben, S. 13-33
- Batista, Pedro (2004): Origins of Samba ...: Understanding the Samba Groove, (Veröffentlichungsdatum nicht bekannt) downl. vom 10.06.2004: www.geocities.com/sd_au/samba/sambadrums.html
- Baumann, Max P. (1992): Mediamorphosis and Secondary Orality: A Challenge to Cultural Policy, in: Baumann, Max P. (Ed.): World music, musics of the world: aspects of documentation, mass media and acculturation, Noetzel, Wilhelmshaven, S. 19-36
- Berendt, Joachim-E. (2001): Das Jazzbuch: Von New Orleans bis in die achtziger Jahre, überarbeitet und fortgeführt von Günther Huesmann, Fischer Taschenbuch Verlag, Frankfurt am Main (sechste überarbeitete und aktualisierte Fassung, erstmals veröffentlicht: 1956)
- Berliner, Paul (1994): Thinking in Jazz: The Infinite Art of Improvisation, The University of Chicago Press, Chicago
- Bilmes, Jeffrey A. (1993): Timing is of the Essence: Perceptual and Computational Techniques for Representing, Learning, and Reproducing Expressive Timing in Percussive Rhythm, Masterthesis, Massachusetts Institute of Technology

- Bhabha, Homi K. (2000): Die Verortung der Kultur, Stauffenburg Verlag, Tübingen (englischsprachige Originalausgabe 1994)
- Bourdieu, Pierre (1979): Entwurf einer Theorie der Praxis auf der ethnologischen Grundlage der kabyliischen Gesellschaft, Suhrkamp, Frankfurt am Main (französische Originalausgabe in anderer Fassung 1972)
- ders. (1987a): Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft, Suhrkamp, Frankfurt am Main (französische Originalausgabe 1979)
- ders. (1987b): Sozialer Sinn: Kritik der theoretischen Vernunft, Suhrkamp, Frankfurt am Main (französische Originalausgabe 1980)
- ders. (1992): Rede und Antwort, Suhrkamp, Frankfurt am Main (französische Originalausgabe 1987)
- ders. (2001): Meditationen. Zur Kritik der scholastischen Vernunft, Suhrkamp, Frankfurt am Main (französische Originalausgabe 1997)
- Busse, Walter G. (2002): Toward Objective Measurement and Evaluation of Jazz Piano Performance Via MIDI-Based Groove Quantize Templates, in: Music Perception, Vol. 19, Nr. 3, S. 443-461
- Cabrera, Lydia (1970): La Sociedad Secreta Abakuá: Narrada por viejos Adeptos, Editiones C.R., Colección del Chicherekú, Miami (revised edition, erste Auflage 1959)
- Chernoff, John Miller (1979): African Rhythm and African Sensibility. Aesthetics and Social Action in African Musical Idioms, The University of Chicago Press, Chicago
- Dauer, Alfons M. (1983): Kinesis und Katharsis, in: Simon, Artur (Hrsg.): Musik in Afrika, Staatliche Museen Preußischer Kulturbesitz, Museum für Völkerkunde, Berlin, S. 166-186
- Davis, Miles/Troupe, Quincy (2002): Die Autobiographie, Heyne Verlag, München
- Diederichsen, Diedrich (2002): Sexbeat, Kiepenheuer & Witsch, Köln (1. Auflage der Neuausgabe, Erstveröffentlichung 1985)
- Drake, Carolyn/Bertrand, Daisy (2003): The Quest for Universals in Temporal Processing in Music, in: Peretz, Isabelle/Zatorre, Robert J.: The Cognitive Neuroscience of Music, Oxford University Press, S. 21-31
- Feld, Steven (1994): Aesthetics as Iconicity of Style (uptown title); or, (downtown title) "Lift-up-over-Sounding": Getting into the Kaluli Groove, in:

- Keil, Charles/Feld, Steven: Music Grooves. Essays and Dialogues, University of Chicago Press, Chicago, S. 109-150
- Fiedler, Leslie A. (1988): Überquert die Grenze, schließt den Graben! Über die Postmoderne, in: Welsch, Wolfgang (Hrsg.): Wege aus der Moderne: Schlüsseltexte der Postmoderne-Diskussion, VCH, Weinheim, S. 57-74 (die englische Originalfassung „Cross the Border – Close the Gap“ erschien erstmals im Jahr 1969 im Playboy)
- Friberg, Anders/Sundström, Andreas (2002): Swing Ratios and Ensemble Timing in Jazz Performance: Evidence for a Common Rhythmic Pattern, in: Music Perception, Vol. 19, Nr. 3, S. 333-349
- Gabrielsson, Alf (1979): Experimental Research on Rhythm, Humanities Association Review, Nr. 30, S. 69-92
- ders. (1986): Rhythm in Music, in: Evans, James R./Clynes, Manfred (Eds.): Rhythm in Psychological and Musical Processes, Charles C. Thomas, Springfield, S. 131-167
- Ha, Kien Nghi (2003): „Hybride Bastarde“. Identitätskonstruktion in kolonial-rassistischen Wissenschaftskontexten, in: Kimminich, Eva (Hrsg.): Welt – Körper – Sprache. Perspektiven kultureller Wahrnehmungs- und Darstellungsformen. Kulturelle Identität, Konstruktion und Krisen (Band 3), Peter Lang, Frankfurt am Main, S. 107-160
- ders. (2005): Hype um Hybridität. Kultureller Differenzkonsum und postmoderne Verwertungstechniken im Spätkapitalismus, transcript Verlag, Bielefeld
- Hall, Stuart (2000): Was ist »schwarz« an der populären schwarzen Kultur?, in: Ders: Cultural Studies. Ein politisches Theorieprojekt, Argument Verlag, Hamburg, S. 98-112
- Helms, Dietrich (2002): Musikwissenschaftliche Analyse populärer Musik?, in: Rösing, Helmut/Schneider, Albrecht/Pfleiderer, Martin (Hrsg.): Musikwissenschaft und populäre Musik. Versuch einer Bestandsaufnahme, (Hamburger Jahrbuch für Musikwissenschaft; Bd. 19), Peter Lang, Fft. a.M., S. 91-103
- Havelock, Eric A. (1990): Schriftlichkeit: das griechische Alphabet als kulturelle Revolution, VCH, Weinheim (englische Originalausgabe 1982)
- Hudson, Richard (1994): Stolen Time: The History of Tempo Rubato, Oxford University Press Inc., New York

- Iyer, Vijay S. (1998): *Microstructures of Feel, Macrostructures of Sound: Embodied Cognition in West African and African-American Musics*, Diss., University of California, Berkeley
- ders. (2002): *Embodied Mind, Situated Cognition, and Expressive Microtiming in African-American Music*, in: *Music Perception*, Vol. 19, Nr. 3, S. 387-414
- Jank, Werner (Hrsg.) (2005): *Musik-Didaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe 1 und 2*, Cornelsen Verlag, Berlin
- Jost, Ekkehard (2004): *Sozialgeschichte des Jazz, Zweitausendeins*, Frankfurt am Main (2. Auflage der 2003 erschienenen erweiterten Neuauflage)
- Keil, Charles (1995): *The Theory of Participatory Discrepancies: a Progress Report*, in: *Ethnomusicology*, Vol. 39, Nr. 1, S. 1-19
- Kernfeld, Barry (2001): *Groove*, in: Kernfeld, Barry (Ed.): *The New Grove Dictionary of Jazz, Second Edition, Volume Two*, S. 100
- Klingmann, Heinrich (1999): *Afrokubanische Rhythmen als Medium transzendenter Erfahrungen*, in: *Musik und Unterricht*, 56/1999, S. 10-19
- Konaté, Famadou/Ott, Thomas (1997): *Rhythmen und Lieder aus Guinea*, Institut für Didaktik populärer Musik, Lugert Verlag, Oldershausen
- Krais, Beate/Gebauer, Gunther (2002): *Habitus*, transcript Verlag, Bielefeld
- Kubik, Gerhard (1970): *Aufbau und Struktur der Amadinda-Musik von Uganda*, in: Graf, Walter (Hrsg.): *Musik als Gestalt und Erlebnis*, (Wiener Musikwissenschaftliche Beiträge, Band 9), Hermann Böhlaus Nachf., Wien, S. 109-137
- ders. : (1983a): *Verstehen in afrikanischen Musikkulturen*, in: Simon, A. (Hrsg.): *Musik in Afrika, Staatliche Museen Preußischer Kulturbesitz, Museum für Völkerkunde*, Berlin, S. 313-326
- ders. (1983b): *Kognitive Grundlagen afrikanischer Musik*, in: Simon, A. (Hrsg.): a.a.O., S. 327-400
- ders. (1988): *Zum Verstehen Afrikanischer Musik. Ausgewählte Aufsätze*, Reclams Universal-Bibliothek, Leipzig
- Lévi-Strauss, Claude (1968): *Das wilde Denken*, Suhrkamp, Frankfurt am Main
- Marron, Eddy (1991): *Die Rhythmik-Lehre*, Ama-Verlag, Brühl

- Maturano, Phil (2000): Latin Soloing for Drumset: Discover the Secret Phrasing of African-Descent Rhythms, Hal Leonard Corporation, Milwaukee (inkl. CD)
- ders. (2001): Latin Drumming. »Relayed Time Shifting«, in: Drums & Percussion, 3/2001, S. 118-119
- Nzewi, Meki (1997): African Music: Theoretical Content and Creative Continuum. The Culture-Exponent's Definitions, Institut für Didaktik populärer Musik, Lugert-Verlag, Oldershausen
- Ong, Walter J. (1987): Oralität und Literalität: die Technologisierung des Wortes, Westdeutscher Verlag, Opladen (englische Originalausgabe 1982)
- Ortiz, Fernando (1991): La Transculturation Blanca de los Tambores de Los Negros, in: Ortiz, Fernando: Estudios etnosociológicos, Editorial de Ciencias Sociales, La Habana, S. 176-201 (Erstveröffentlichung als Artikel 1952)
- ders. (1993): La africana de la música folclórica de Cuba, Letras Cubanas, La Habana (Nachdruck einer Ausgabe aus dem Jahr 1950)
- ders. (1996): Los instrumentos de la musica afrocubana, Vol. 2, Música Mundana Maqueda S.L., Madrid (Nachdruck der Erstveröffentlichung aus dem Jahr 1952)
- ders. (2002): Contrapunteo cubano del tabaco y el azúcar (Advertencia de sus contrastes agrarios, económicos, históricos y sociales, su etnografía y su transculturación), Ediciones Cátedra, Madrid (erstmalig erschienen 1940)
- Pfleiderer, M. (2002): „It don't mean a thing if it ain't got that that swing“. Überlegungen zur mikrorhythmischen Gestaltung in populärer Musik, in: Behne, K.-E./Kleinen, G./Motte-Haber, H. de la (Hg.): Wirkungen und kognitive Verarbeitungen in der Musik, Jahrbuch der Deutschen Gesellschaft für Musikpsychologie, Band 16, Hogrefe, Göttingen, S. 102-122
- ders. (2006): Rhythmus. Psychologische, theoretische und stilanalytische Aspekte populärer Musik, transcript Verlag, Bielefeld
- Pond, Steven F. (2005): Head Hunters. The Making of Jazz's First Platinum Album, The University of Michigan Press
- Pressing, Jeff (2002): Black Atlantic Rhythm: Its Computational and Transcultural Foundations, in: Music Perception, Vol. 19, Nr. 3, S. 285-310

- Prögler, J. A. (1995): Searching for Swing: Participatory Discrepancies in the Jazz Rhythm Section, in: Ethnomusicology, Vol. 39, Nr. 1, S. 21-54
- Puente, Tito/Payne, Jim (2000): Tito Puente's Drumming with the Mambo King, Hudson Music
- Reckwitz, Andreas (2003): Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken: Eine sozialtheoretische Perspektive, in: Zeitschrift für Soziologie, Jg. 32, H. 4, 2003, S. 282-301, web:
[www.uni-konstanz.de/FuF/SozWiss/fr-soz/reckwitz/pdf/Andreas_Reckwitz\(2003a\).pdf](http://www.uni-konstanz.de/FuF/SozWiss/fr-soz/reckwitz/pdf/Andreas_Reckwitz(2003a).pdf)
- ders. (2004): Die Kontingenzzperspektive der ›Kultur‹. Kulturbegriffe, Kulturtheorien und das kulturwissenschaftliche Forschungsprogramm, in: Jaeger, Friedrich/Rüsen, Jörn (Hrsg.): Handbuch der Kulturwissenschaften, Band 3, Themen und Tendenzen, Metzler, Stuttgart, S. 1-20
- ders. (2005): Kulturelle Differenzen aus praxeologischer Perspektive: Kulturelle Globalisierung jenseits von Modernisierungstheorie und Kulturesentialismus, in: Strubar, Ilia u.a. (Hrsg.): Konstitution und Vergleichbarkeit von Kulturen, Wiesbaden, web:
[www.uni-konstanz.de/FuF/SozWiss/fg-soz/reckwitz/pdf/Andreas_Reckwitz\(2005b\).pdf](http://www.uni-konstanz.de/FuF/SozWiss/fg-soz/reckwitz/pdf/Andreas_Reckwitz(2005b).pdf)
- ders. (2006): Das hybride Subjekt. Eine Theorie der Subjektkulturen von der bürgerlichen Moderne zur Postmoderne, Velbrück Wissenschaft, Weilerswist
- Randolph, Roy (2001): La Rumba. Rhythmen der afro-cubanischen Folklore, artist ahead, Wiesloch
- Rolle, Christian (1999): Musikalisch-ästhetische Bildung. Über die Bedeutung ästhetischer Erfahrung für musikalische Bildungsprozesse, Gustav Bosse Verlag, Kassel
- Schütz, Volker (1992): Musik in Schwarzafrika. Arbeitsbuch für den Unterricht in den Sekundarstufen, Lugert-Verlag, Oldershausen
- ders. (1996): Schwierigkeiten bei der Verständigung über Musik in Zeiten der Transkulturalität, in: Ott, Thomas, Loesch, Heinz von (Hrsg.): Musik befragt – Musik vermittelt: Peter Rummenhüller zum 60. Geburtstag, Wissner, Augsburg, S. 91-105
- Simon, Artur (1978): Probleme, Methoden und Ziele der Ethnomusikologie, in: Jahrbuch für musikalische Volks- und Völkerkunde, Band 9, Musikverlage Hans Gerig, Köln, S. 8-52

- ders. (1996): Gedanken aus einer globalen Werkstatt. Sammeln – Bewahren – Forschen – Vermitteln, in: Ott, Thomas/Loesch, Heinz von (Hrsg.): Musik befragt – Musik vermittelt, Wißner, Augsburg, S. 127-133
- Sunderkötter, Jörg (2001): Groove Programming mit Cubase VST, WIZOO, Bremen
- Uribe, Ed (1996): The Essence of Afro-Cuban Percussion and Drum Set, Warner Bros. Publications, Miami
- Vogt, Jürgen (2001): „Das Eigene und das Fremde“ – Nur ein Modethema der Musikpädagogik?, in: Ehrenforth, Karl H. (Hrsg.): Musik – Unsere Welt als andere. Phänomenologie und Musikpädagogik im Gespräch, Königshausen und Neumann, Würzburg
- Waldenfels, Bernhard (1997): Topographie des Fremden. Studien zur Phänomenologie des Fremden 1, Suhrkamp, Frankfurt am Main
- ders. (1998): Grenzen der Normalisierung. Studien zur Phänomenologie des Fremden 2, Suhrkamp, Frankfurt am Main
- Washburne, Christopher (1998): Play it Con Filin!: The Swing and Expression of Salsa, in: Latin American Music Review, Vol. 19, Nr. 2, S. 160-185
- Wicke, Peter (1995): Popmusik – Konsumfetischismus oder kulturelles Widerstandspotential? Gesellschaftliche Dimensionen eines Mythos, in: Heuger, Markus/Prell, Matthias (Hrsg.): Popmusic. yesterday – today – tomorrow, Con Brio, Regensburg, S. 21-33
- Widmaier, Tobias (2004): Groove, in: Riethmüller, Albrecht (Hrsg.): Handwörterbuch der musikalischen Terminologie, 37. Auslieferung, Sommer 2004, Mainz (16 Seiten)

Das musikalische Selbstkonzept

Eine Studie zum Einfluss bereichsspezifischer Expertise auf das Selbstkonzept

1. Die Ausgangslage

Der Einfluss von Musik auf die Entwicklung der Persönlichkeit von Kindern und Jugendlichen wird von Eltern, Pädagogen und Politikern häufig beschrieben, gefordert und beschworen; ein experimenteller Nachweis ist nur selten gelungen. Dennoch ist es eine alltägliche Beobachtung, dass sich bei Kindern und Jugendlichen musikalische Expertise irgendwie auf die Persönlichkeit auswirkt. Eine hohe Expertise können Kinder und Jugendliche auf dem Gebiet der Musik erlangen als Instrumentalisten oder als Mitglieder international renommierter Knabenchöre. Im Zentrum der Untersuchung steht die Auswirkung verschiedener Grade musikalischer Expertise auf das Selbstkonzept von Kindern und Jugendlichen.

Der Nachweis von Transferwirkungen auf die Persönlichkeitsentwicklung, die auf empirisch gesicherter Basis stehen, ist kaum gelungen (Bastian 2000). Dies heißt aber nicht, dass es sie nicht geben muss. Ein Problem dabei ist, dass es gute theoretische Gründe dafür gibt, weshalb ein oftmals gewünschter allgemeiner Transfer auf Persönlichkeitsvariablen wie Intelligenz oder Kreativität ausbleiben muss (Stern, 2001), wie auch in anderen Domänen nachgewiesen werden konnte (Haag & Stern, 2000). Ein weiteres Problem kann auch in der gewählten Methode liegen (Haag, 1995). In der sehr umfangreichen Längsschnittstudie zu Musik und ihre Wirkungen folgert der Bastian (2000): „Musikerziehung hat keinen Einfluss auf das Selbstkonzept von Kindern im Alter zwischen sieben/acht und elf/zwölf Jahren. Tief greifende Entwicklungen sind eher in der Zeit nach der Grundschule zu vermuten, in der Phase der Pubertät“ (S. 453). Freilich könnte das Ergebnis auch in dem von Bastian gewählten Messinstrument des Semantischen Differenzials begründet sein. Hattie (1992) resümiert aufgrund ihrer evaluativen Sichtung von Instrumenten zur

Erfassung des Selbstkonzeptes: „The semantic differential seems to have been poorly used for measuring self-concept“ (S. 160).

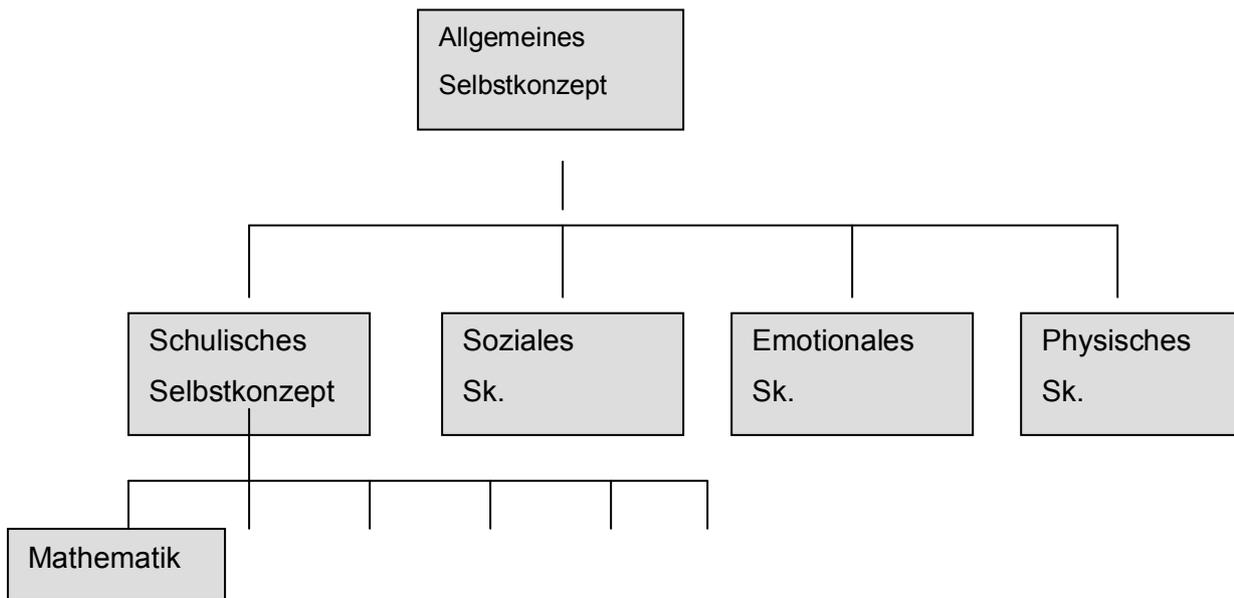
Für die Untersuchung des Selbstkonzeptes im Kontext Musik gibt es einen guten Grund: Das Selbstkonzept hat sich in der Psychologie zu einem zentralen Untersuchungsgegenstand entwickelt. Die Auffassung, die eine Person hinsichtlich ihrer eigenen Fähigkeiten in verschiedenen Lebensbereichen hat, aber auch die Frage, wie gern sie sich mit diesen Bereichen auseinandersetzt, nehmen nicht nur Einfluss auf das Verhalten der Person im entsprechenden Gebiet, sondern zeigen auch Auswirkungen auf ihr allgemeines Wohlbefinden.

Für die Pädagogik und Fachdidaktik erhält die Kenntnis um die Entstehung und Auswirkung von Fähigkeitsselbstkonzepten für die Gestaltung von Erziehungs- und Unterrichtsprozessen unmittelbar praktische Bedeutung.

2. Das Selbstkonzept

Gerade im schulischen Kontext hat sich die Forschung zum Selbstkonzept als fruchtbarer Gegenstand erwiesen. Schulische Selbstkonzepte gelten in der pädagogisch-psychologischen Forschung als bedeutsame Schülermerkmale, die leistungsthematisches Verhalten erklären und vorhersagen können (siehe Literatur in Lüdtke et al., 2002). Definiert als generalisierte selbstbezogene Fähigkeitskognitionen beziehen sie sich auf die erbrachten Leistungen in den verschiedenen Schulfächern. So ist es unbestritten, dass schulische Selbstkonzepte Lernprozesse in der Schule fördern wie sie sich auch umgekehrt zu nicht unbeträchtlichem Teil aus schulischen Erfolgs- und Misserfolgserlebnissen speisen (siehe Literaturzusammenstellung in Köller & Baumert, 2001).

Shavelson, Hubner und Stanton (1976) kommt das Verdienst zu, ein Selbstkonzeptmodell mit einer multifaktoriellen hierarchischen Struktur entwickelt zu haben, das als Grundlage für weitere Forschungen diene.



Das multidimensionale und hierarchische Selbstkonzept nach Shavelson et al. (1976)

Eine zentrale Revision bestand darin, an Stelle eines allgemeinen Fähigkeitsselfkonzepts zwei weitgehend unabhängige Komponenten anzunehmen, nämlich das sprachliche und mathematische Selbstkonzept (Marsh, Byrne & Shavelson, 1988). Wenn auch die Autoren keinen Anspruch auf Vollständigkeit erhoben haben, sondern es durchaus für vorstellbar hielten, dass es über die von ihnen genannten hinaus weitere Selbstkonzepte gibt, so wurden im Gefolge im schulischen Kontext hauptsächlich das sprachliche und mathematische Selbstkonzept untersucht und andere Bereiche, die für Schule und darüber hinaus auch wichtig sind, blieben eher unberücksichtigt.

In verschiedenen Studien wurde versucht nach zu weisen, dass Hochbegabte ein wesentlich positiver ausgeprägtes globales Selbstkonzept schulischer Leistungen und Fähigkeiten als durchschnittlich Begabte besitzen (Literaturübersicht Rost und Hanses 2000). Es gelang nachzuweisen, dass die Hochbegabten über ein deutlich positiveres allgemeines Leistungselfkonzept verfügen (Rost und Hanses 2000). Von den drei erfassten schulisch-akademischen Selbstkonzeptfacetten wird das Selbstkonzept mathematischer Fähigkeiten mit Abstand am stärksten von der Begabungsgruppe beeinflusst; in einer weiteren Untersuchung war auch das Selbstkonzept sprachlicher Fähigkeiten und Kreativität/Problemlösen Hochleistender höher. Ein Nachweis von Auswirkungen auf das allgemeine Selbstkonzept gestaltet sich jedoch als enorm schwierig.

Für das Fach Sport liegen Ergebnisse von Schülern an High Schools vor, die zeigen, dass Schüler mit besonderen sportlichen Auszeichnungen/Leistungen in einigen Facetten des körperlichen Selbstkonzepts höhere Werte haben als weniger sportlich Erfolgreiche. Die Ergebnisse von Marsh et al. (1997), Kaminski, Mayer und Ruoff (1984), Brettschneider und Klimek (1998) zeigen, dass jugendliche Athleten über ein relativ positives physisches Selbstkonzept verfügen, das durch entsprechende Leistungen weiter verbessert werden kann.

2.1 Musikalisches Selbstkonzept

Vispoel (1993, 1995, 1996) erweiterte das Modell von Shavelson et al. (1976) um künstlerische Bereiche. Er fand empirische Belege für die Existenz eines unabhängigen Selbstkonzepts musikalisch-künstlerischer Fähigkeiten. Vispoel (1995) entwickelte ein Instrument zur Erhebung von vier Selbstkonzepten des künstlerischen Bereiches, namentlich Tanzen, Schauspiel, visuelle Künste und Musik. Die nur mäßigen Interkorrelationen zeigen, dass sich Selbstkonzepte in verschiedenen künstlerischen Bereichen wohl überschneiden, doch nicht deckungsgleich sind.

Vispoel (1993) fand heraus, dass bereits 12jährige in der Lage sind, bereichsspezifische unterschiedliche künstlerische Fähigkeiten bei sich zu unterscheiden.

Bezogen auf das hierarchische Selbstkonzept-Modell von Shavelson et al. (1976) fand Vispoel (1995), dass neben den Faktoren der akademischen und nicht-akademischen Selbstkonzepte ein weiterer Faktor auf gleicher hierarchischer Stufe einzuordnen sei, unter den sich seine vier künstlerischen Subskalen einordnen ließen. Auch sind die Beziehungen zwischen den vier Skalen und dem allgemeinen Selbstkonzept relativ gering Vispoel (1995). Doch dies heißt nicht, worauf er hinweist, die Wichtigkeit, die individuell einer Domäne zugeschrieben wird, in Frage zu stellen. Wenn man davon ausgeht, dass künstlerische Fähigkeiten in der Bevölkerung sehr streuen, doch diesen eine hohe Bedeutung zukommt, ist anzunehmen, dass durch Exzellenz ein hier ausgebildetes Selbstkonzept die Beziehungen zu einem allgemeinen Selbstkonzept erhöht.

Vispoels Befunde finden in der Literatur weitere Bestätigung:

Marsh und Roche (1996) konnten die Skala durch den Befund validieren, dass sich bei Studierenden an einer Kunsthochschule höhere musikalisch-künstlerische Selbstkonzepte finden ließen. Schwanzer (2002) konnte anhand

einer an Vispoel orientierten eigenen Skala ebenfalls musikalisch-künstlerische Fähigkeiten als eigenständige Dimension belegen.

Aufgrund dieser Befunde kann man von einem künstlerischen Selbstkonzept ausgehen, das sich in unterschiedliche Domänen weiter aufgliedert.

2.2 Bezugsrahmenmodell

Als Grundlage weiterer Untersuchungen zum Selbstkonzept wurde das Bezugsrahmenmodell (Marsh 1986) entwickelt: Im späten Kindesalter werden Selbstkonzepte zunehmend realistischer, differenzierter und auch stabiler (Harter, 1998, 1999). Dabei sind Leistung und interpersonelle Beziehungen wesentliche Bereiche des Selbstkonzepts, bei dem es zu einer zunehmenden Differenzierung kommt. Zentral für die Genese von individuellen Selbstkonzepten sind weniger die erfahrenen Leistungsergebnisse per se, sondern ihre Bewertungen mit Bezug auf multiple Referenzrahmen.

Das Bezugsrahmenmodell (Internal/External Frame of Reference Model; kurz I/E-Modell) von Marsh (1986) soll in diesem Projekt um Musik erweitert werden. Für die Bildung fachspezifischer Selbstkonzepte werden zwei zentrale Informationsquellen (externaler vs. internaler Bezugsrahmen) angenommen

Unter dem externalen Bezugsrahmen ist das Selbstkonzept das Ergebnis von interindividuellen bzw. sozialen Vergleichen (Möller & Köller, 2000).

- **Fischteich-Effekt** („big-fish-little-pond-effect“, BFLPE, Marsh z.B. 1987). Schüler mit gleicher individueller Leistungsfähigkeit können unterschiedliche Selbstkonzepte aufweisen: Ein Schüler (big fish) in einer schwächeren Klasse (little pond) hat eine höhere Wahrnehmung eigener Fähigkeiten als der entsprechende Schüler (little fish) in einer entsprechend leistungsstärkeren Klasse (big pond). Kontextveränderung führt demnach bei unterschiedlichen Schülerinnen und Schülern zu entgegengesetzten Ergebnissen (vgl. Köller, 2000; Marsh, 1990; Schwarzer & Jerusalem, 1983).
- **BIRG** “**basking in reflected glory**“ (Cialdini et al. 1976) . Soziale Aufwärtsvergleiche können auch günstige Konsequenzen für Selbstbewertungsprozesse nach sich ziehen, nämlich dann, wenn sich eine Person der überlegenen Vergleichsgruppe angehörig fühlt (Köller und Baumert 2001). Dieser Effekt wurde gefunden beim Vergleich von Hauptschülern mit Gymnasiasten.

Unter dem **intraindividuellen bzw. dimensionalen Vergleichsrahmen** ist das Selbstkonzept das Ergebnis eines Vergleichs von Leistungen in einem Fach mit den eigenen Leistungen in einem anderen Fach. Dieser interne Bezugsrahmen zeigt sich in dem empirischen Befundmuster negativer Regressions- oder Pfadkoeffizienten von Leistungsindikatoren in dem einen Fach auf das Selbstkonzept in dem anderen Fach und führt dadurch bedingt zu den niedrigen Korrelationen zwischen verbalen und mathematischen Selbstkonzepten, obwohl die Forschungen hohe positive Interkorrelationen der Fachleistungen, und zwar in sprachlichen und mathematischen Bereichen bis zu $r = .80$ (Köller, Klemmert, Möller & Baumert, 1999) zeigen.

2.3 Zusammenspiel mit anderen Selbstkonzepten und dem Allgemeinen Selbstkonzept

Im Zentrum steht die Frage, inwieweit das Allgemeine Selbstkonzept sich auf bereichsspezifische Selbstkonzepte auswirkt (top-down Effekt) und/oder umgekehrt inwieweit bereichsspezifische Selbstkonzepte einen Einfluss auf das Allgemeine Selbstkonzept nehmen (bottom-up Effekt), wie sie in Untersuchungen von Harrer und Trautwein (2003) nachgewiesen wurden.

Das multidimensionale, hierarchische Modell des Selbstkonzepts nach Shavelson et al. (1976) ermöglicht es, Hypothesen über die Richtung der Beeinflussung zu formulieren. Im Gefolge liegen nun vielfältige Ergebnisse in beide Richtungen wie auch kombinatorische Ansätze vor. Zur Wirksamkeit des bereichsspezifischen und allgemeinen Selbstkonzeptes im Kontext Schule liegen überzeugende Forschungsergebnisse vor. Es gibt einige Bereiche, die für Schülerinnen und Schüler einen wichtigen Stellenwert haben, worunter schulische Fähigkeiten gehören (Harter, 1999). Diese beeinflussen die bereichsspezifischen Selbstkonzepte, welche wiederum Effekte auf das Allgemeine Selbstkonzept haben können.

Trautwein (2003) fand in seinen eigenen Studien sowohl bottom-up- als auch top-down-Effekte; top-down-Effekte fielen in stabilen schulischen Kontexten prononcierter aus, sich verändernde Kontexte und ein langer Zeitraum zwischen zwei Befragungswellen führten dagegen zu einer zunehmenden Bedeutung von bottom-up-Effekten. Bereichsspezifische Selbstkonzepte standen fast durchgängig in einem engeren Zusammenhang mit der Verhaltensebene bzw. Indikatoren für Leistungen und sozialer Anpassung als das allgemeine Selbstkonzept; letzteres bewies allerdings dann eine eigene prädiktive Kraft,

wenn potentiell selbstbewertungsrelevante Verhaltensweisen und Situationen betroffen waren.

3. Die Studie

Das Forschungsprojekt wird durchgeführt in Kooperation von Universität Erlangen-Nürnberg, Fachrichtung Musikpädagogik und dem Lehrstuhl für Schulpädagogik der Universität Bayreuth. Das Untersuchungsdesign ist längs- und querschnittlich angelegt. Dabei gehen wir von folgenden in der Wirklichkeit vorfindbaren Expertisekriterien aus:

- Stufe 1: Musizieren in einem Auswahlensemble mit überregionalem Bekanntheitsgrad (Auswahl definiert über Zulassungsbeschränkungen).
- Stufe 2: Erlernen mindestens eines Instruments und/oder Gesangsunterricht und/oder Musizieren in einem Ensemble mit hoher Dauer (mehr als 3x pro Woche).
- Stufe 3: Erlernen mindestens eines Instruments und/oder Gesangsunterricht und/oder Musizieren in einem Ensemble mit geringer Dauer (weniger als 3x pro Woche).
- Stufe 4: keine aktive außerunterrichtliche Beschäftigung mit Musik.

Als Jugendliche, die die Stufe 1 erfüllen, wurden die Choristen dreier international renommierter Knabenchöre ausgewählt: Dresdener Kreuzchor, Regensburger Domspatzen, Windsbacher Knabenchor. Für die Stufen 2 und 3 wurden Schüler und Schülerinnen des Musischen Gymnasiums untersucht. Für Stufe 4 wurden Gymnasiasten ohne ein besonderes musikalisches Ausbildungsprofil miteinbezogen.

Neben diesem äußeren Differenzierungskriterium der Ausbildungsart wurde auch sehr detailliert das eigene individuelle Musizieren erfasst.

Die anvisierten Schülerinnen und Schüler wurden in einer ersten Querschnittserhebung im Schuljahr 2002/03 im normalen Unterricht bzw. in ihren Chorzentren befragt. Eine zweite Erhebung folgte im Schuljahr 2003/04.

Im Zentrum unserer Untersuchung steht das musikalische Selbstkonzept, seine Genese und seine Effekte. Unsere Forschungsfragen richten sich auf folgende vier Bereiche:

- Aufbau und Bestandteile des musikalischen Selbstkonzepts

- Einflussfaktoren auf das musikalische Selbstkonzept
- Auswirkungen des musikalischen Selbstkonzepts
- Veränderungen des musikalischen Selbstkonzepts und seiner Effekte über das Alter

Im Rahmen der Auswertung der ersten Ergebnisse gehen wir von folgenden Hypothesen aus:

1. Bei Schülerinnen und Schülern, die sich intensiv mit Musik beschäftigen, findet sich ein höheres Selbstkonzept musikalischer Fähigkeiten als bei Schülerinnen und Schülern, die sich außer dem Pflichtunterricht in der Schule nicht aktiv mit Musik beschäftigen.
2. Hohe musikalische Expertise wirkt sich positiv auf das Allgemeine Selbstkonzept aus.
3. Das Elternhaus beeinflusst als Sozialisationsfaktor die Ausbildung des musikalischen Selbstkonzepts.

4. Methodisches Vorgehen

Neben der Erfassung von allgemeinen soziographischen Daten wurde ein Fragebogen zum Selbstkonzept verwendet, der auf dem Self Description Questionnaires (SDQ) von Marsh (1992) aufbaut. Schwanzer (2002) hat eine deutsche Fassung validiert.

Folgende Subskalen wurden eingesetzt:

- Allgemeines Selbstkonzept
- Schulisches Selbstkonzept
- Mathematisches Selbstkonzept
- Muttersprachliches Selbstkonzept

Um das Selbstkonzept musikalischer Fähigkeiten untersuchen zu können, mussten ausgehend von Vispoels Arbeiten (1993, 1995, 1996) neue Items kreiert werden. Zur Ausdifferenzierung weiterer Facetten wurden analog zu den Arbeiten Shavelsons und Vispoels neben dem musikalischen Selbstkonzept weitere Subskalen gebildet:

- Musikalisches Selbstkonzept

- Freude im Umgang mit Musik
- Bedeutsamkeit von Musik
- Kommunikation durch Musik
- Sich-Sonnen in einem Chor bzw. Ensemble („basking in reflected glory“ Cialdini et al. 1976)
- Extraversion

Außerdem wurden Daten zu den musikalischen Aktivitäten und zur musikalischen Sozialisation erhoben.

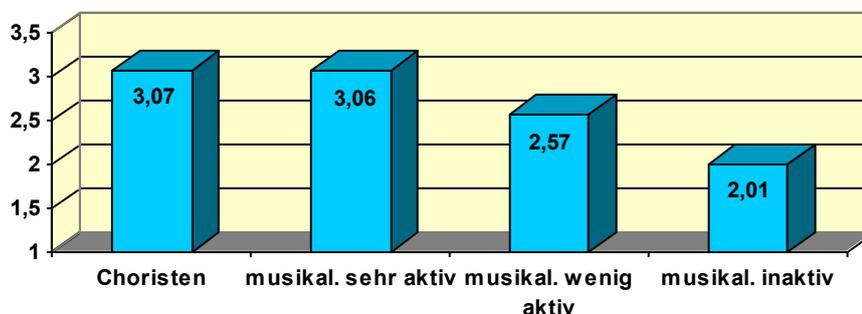
In der ersten Erhebung im Schuljahr 2002/03 wurden insgesamt 2483 Schülerinnen und Schüler befragt. Die Aufteilung auf die vier Expertisegruppen ergab:

Auswahlchöre (Stufe 1) 571, musikalisch sehr aktive (Stufe 2) 994, musikalisch wenig aktive (Stufe 3) 275, keine musikalische Tätigkeit (Stufe 4) 552.

5. Ergebnisse

Das musikalische Selbstkonzept und die weiteren Subskalen wurden mittels eines eigens dafür konzipierten Fragebogens in Anlehnung an Schwanzer und Vispoel erfasst. Auf einer vierstufigen Skala (1 = trifft überhaupt nicht zu, 4 = trifft völlig zu) mussten die Schüler die einzelnen Items des Fragebogens beantworten.

Hypothese 1: Musikalisches Selbstkonzept

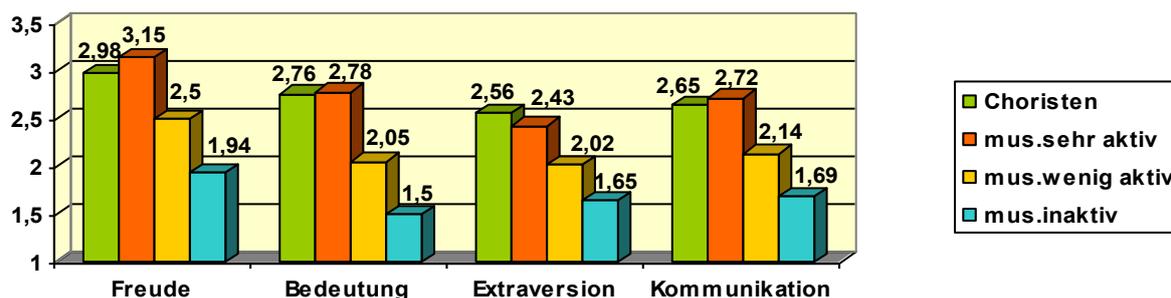


Grafik 1: Musikalisches Selbstkonzept

Die Mittelwerte der drei Gruppen unterscheiden sich signifikant; das musikalische Selbstkonzept der Choristen und der musikalisch sehr aktiven Schüler weist den höchsten Wert auf; analog zur musikalischen Aktivität nehmen die Werte ab. Die Differenz zwischen den musikalisch sehr aktiven Gruppen (1, 2) und der nicht-aktiven Gruppe 4 ist groß. Dies zunächst nicht überraschende Ergebnis bestätigt die Hypothese 1: wenn Schüler aktiv Musik machen, zeigt sich diese Tätigkeit im bereichsspezifischen Selbstkonzept, wobei die Intensität der Beschäftigung mit Musik hier noch differenziert. Mit diesem Ergebnis wird auch die Validität des Fragebogens bestätigt.

Die Werte der Subskalen bestätigen diese Unterschiede:

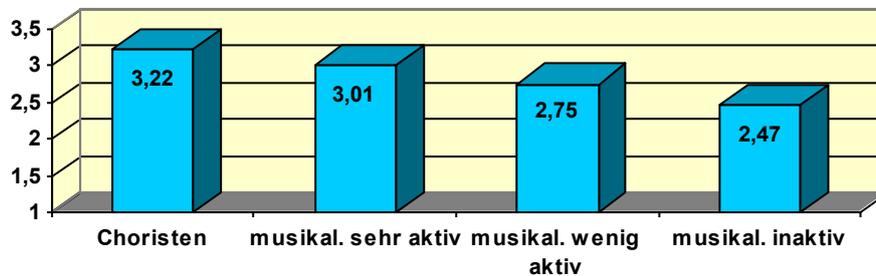
Die musikalisch aktiven Schüler (Gruppe 1, 2) sind den wenig aktiven und inaktiven (Gruppen 3, 4) hoch signifikant in folgenden Bereichen überlegen: Freude am Musikmachen, die Bedeutung der Musik im Leben, Musik als Medium des persönlichen Ausdrucks (Extraversion) und der Kommunikation.



Grafik 2: Subskalen

Interpretiert man die einzelnen Items, dann zeichnet sich folgendes Bild: Die musikalisch sehr aktiven Schüler (Choristen und musikalisch sehr aktive Schüler) beschäftigen sich gerne aktiv mit Musik, üben mit Spaß um die eigenen Fähigkeiten zu verbessern. Musik spielt in ihrem Leben eine bedeutende Rolle, sie würden auf vieles andere dafür verzichten, sie stehen beim Musikmachen gerne im Mittelpunkt, spielen gerne vor und lieben die Bewunderung durch andere, sie drücken sich, ihre Stimmungen und Gefühle gerne durch Musik aus. In diesen Bereichen unterscheiden sie sich deutlich von den musikalisch nicht-aktiven Schülern. Ihrer besonderen Stellung sind sie sich bewusst: "Man muss schon begabt sein, um in einem Ensemble Musik zu machen", diese Aussage zeigt exemplarisch, dass die musikalisch aktiven Schüler den Wert ihrer Tätigkeit sehr zu schätzen wissen. Die Mittelwerte unterscheiden sich auch hier deutlich zwischen Choristen und musikalisch sehr aktiven

Schülern einerseits und den beiden anderen Gruppen. Die Zugehörigkeit zu einem bedeutenden Ensemble (Gruppe 1) bedingt eine deutliche Wertschätzung bereits gegenüber den anderen Gruppen.



Grafik 3: Subskala 9: „Sich sonnen in einem Chor/Ensemble“ (*basking in reflected glory*)

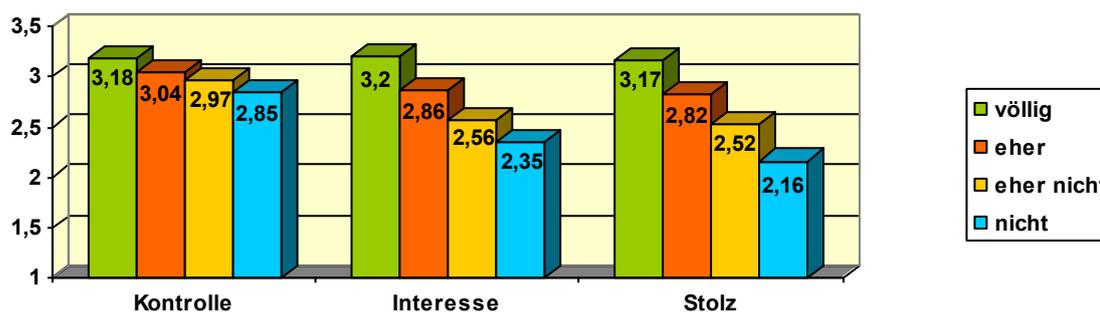
Hypothese 2: Beziehung zwischen musikalischem Selbstkonzept und allgemeinem Selbstkonzept

Unsere vier untersuchten Gruppen unterscheiden sich nicht bezüglich des allgemeinen Selbstkonzepts; das allgemeine Selbstkonzept war bei allen 4 Gruppen in etwa gleich hoch. Sucht man allerdings nach Erklärungen eines hohen allgemeinen Selbstkonzepts, bietet sich folgende Hypothese an: Im Sinne eines bottom up – Effekts könnte das hohe musikalische Selbstkonzept für den hohen Wert des allgemeinen Selbstkonzepts verantwortlich sein; welche Faktoren dies bei den nichtmusischen Schülern stützen wäre noch zu erforschen (Sport, Peers, Computer, etc..) Ob, wie zu vermuten, bei Mitgliedern eines bedeutenden Ensembles das bereichsspezifische musikalische Selbstkonzept positiven Einfluss auf das allgemeine Selbstkonzept nimmt, können nur die weiteren längsschnittlichen Analysen zeigen.

Hypothese 3: Einfluss der Eltern auf das musikalische Selbstkonzept

Den Einfluss der Eltern auf das musikalische Selbstkonzept erfassten wir durch die Variablen „eigene musikalische Aktivität“ und die „Anteilnahme an den musikalischen Aktivitäten der Kinder“. Gegenstand waren hier nur die Schüler, die musikalisch aktiv sind. Bereits die musikalischen Aktivitäten der Eltern interagieren mit dem musikalischen Selbstkonzept der Kinder, zwischen beiden Variablen besteht ein signifikant positiver Zusammenhang: sind die Eltern selbst musikalisch aktiv, dann steigt der Mittelwert des musikalischen Selbstkonzepts an.

Nehmen die Eltern Anteil an den musikalischen Aktivitäten ihrer Kinder, dann steigt das musikalische Selbstkonzept an; je nach Art der elterlichen Anteilnahme (wie sie die befragten Schüler erleben) mehr oder weniger: bereits die Kontrolle der Übeaktivitäten steht im Zusammenhang mit einem hohen musikalischen Selbstkonzept. Den größten Einfluss üben das Interesse der Eltern und der Stolz, eine emotionale Komponente, aus: je mehr Interesse die Eltern zeigen und je größer der Stolz auf die Leistungen ihrer Kinder ist, desto höher ist das musikalische Selbstkonzept.



Grafik 4: Anteilnahme der Eltern

Als Fazit kann hier festgestellt werden: Nehmen die Eltern Anteil an den musikalischen Aktivitäten ihrer Kinder, sei es durch Kontrolle des Übens, durch Interesse oder emotional durch Stolz, ist der Wert ihres musikalischen Selbstkonzepts wesentlich höher. Interesse und Anteilnahme der Eltern sind somit ein wichtiger Faktor bei der Entwicklung eines Konzepts über die eigenen musikalischen Fähigkeiten von Kindern und Jugendlichen.

Eine kausale Interpretation über den Einfluss des Elternhauses liegt hier nahe; die Ergebnisse der Längsschnittuntersuchung können hier Klarheit schaffen.

Von den weiteren Auswertungen erwarten wir nähere Aufschlüsse über die einzelnen Faktoren, die für den Aufbau und die Entwicklung eines musikalischen Selbstkonzepts mitverantwortlich sind, längsschnittliche Analysen sollen Verlauf und Veränderung abbilden.

Literatur

Bastian, H. G. (1989). *Leben für Musik. Eine Biographie-Studie über musikalische (Hoch-)Begabungen*. Mainz: Schott

- Bastian, H. G. (2000). Musik(erziehung) und ihre Wirkung. Mainz: Schott.
- Brettschneider, W.-D. & Klimek, G. (1998). Sportbetonte Schulen. Ein Königsweg zur Förderung sportlicher Talente? Aachen: Meyer & Meyer Verlag.
- Cialdini, R. B., Borden, R. J., Thorne, A., Walker, M. R., Freeman, S. & Sloan, L. R. (1976).
- Basking in reflected glory: Three (football) field studies. *Journal of Personality and Social Psychology*, 34, 366-375.
- Haag, L. (1995). Auswirkungen von Lateinunterricht. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 42, 245-254.
- Haag, L. & Stern, E. (2000). Non scholae sed vitae discimus? *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 14, 146-157.
- Harter, S. (1998). The development of self-representations. In W. Damon (Series Ed.) & N. Eisenberg (Vol. Ed.), *Handbook of child psychology: Vol. 3. Social, emotional, and personality development* (5th ed., pp. 553-617). New York: Wiley.
- Harter, S. (1999). *The construction of the self: A developmental perspective*. New York: Guilford Press.
- Hattie, J. (1992). *Self-concept*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Kaminski, G., Mayer, R. & Ruoff, B. A. (1984). *Kinder und Jugendliche im Hochleistungssport*. Schorndorf: Hofmann.
- Köller, O. (2000). *Leistungsgruppierungen, soziale Vergleiche und selbstbezogene Fähigkeitskognitionen in der Schule*. Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung.
- Köller, O. & Baumert, J. (2001). Leistungsgruppierungen in der Sekundarstufe I: Ihre Konsequenzen für die Mathematikleistung und das mathematische Selbstkonzept der Begabung. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 16, 99-110.
- Köller, O., Klemmert, H., Möller, J. & Baumert, J. (1999). Leistungsbeurteilungen und Fähigkeitsselbstkonzepte: Eine längsschnittliche Überprüfung des Internal/External Frame of Reference Modells. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 13, 128-134.
- Lüdtke, O., Köller, O., Artelt, C., Stanat, P. & Baumert, J. (2002). Eine Überprüfung von Modellen zur Genese akademischer Selbstkonzepte. *Ergeb-*

- nisse aus der PISA-Studie. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 16, 151-164.
- Marsh, H. W. (1986). Global self-esteem: Its relation to specific facets of self-concept and their importance. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51, 1224-1236.
- Marsh, H. W. (1987). The big-fish-little-pond effect on academic self-concept. *Journal of Educational Psychology*, 79, 280-295.
- Marsh, H. W. (1990). A multidimensional, hierarchical model of self-concept: Theoretical and empirical justification. *Educational Psychology Review*, 2, 77-172.
- Marsh, H. W. (1992). *Self Description Questionnaire (SDQ) II: A theoretical and empirical basis for the measurement of multiple dimensions of adolescent self-concept. An interim test manual and research monograph.* Macarthur, New South Wales, Australia: University of Western Sydney, Faculty of Education.
- Marsh, H. W., Byrne, B. M. & Shavelson, R. J. (1988). A multifaceted academic self-concept: Its hierarchical structure and its relation to academic achievement. *Journal of Educational Psychology*, 80, 366-380.
- Marsh, H. W., Hey, J., Roche, L. & Perry, C. (1997). Structure of physical self-concept: Elite athletes and physical education students. *Journal of Educational Psychology*, 89, 369-380.
- Marsh, H.W. & Roche, L. A. (1996). Structure of artistic self-concepts for performing arts and non-performing arts students in a performing arts high school: „Setting the stage” with multigroup confirmatory factor analysis. *Journal of Educational Psychology*, 88, 461-477.
- Möller, J. & Köller, O. (2000)- Spontaneous and reactive attributions following academic achievement. *Social Psychology of Education*, 4, 67-86.
- Möller, J. & Köller, O. (2004). Die Genese akademischer Selbstkonzepte: Effektedimensionaler und sozialer Vergleiche. *Psychologische Rundschau*, 55 (1), 19-27.
- Rost, D. H. & Hanses, P. (2000). Selbstkonzept. In D. H. Rost (Hrsg.), *Hochbegabte und hoch-leistende Jugendliche* (S. 211-278).Münster: Waxmann.

- Schwanzer, A. (2002). Entwicklung und Validierung eines deutschsprachigen Instruments zur Erfassung des Selbstkonzepts junger Erwachsener. Humboldt-Universität zu Berlin: Unveröffentlichte Diplomarbeit.
- Schwarzer, R. & Jerusalem, M. (1983). Selbstkonzeptentwicklung in schulischen Bezugsgruppen – eine dynamische Mehrebenenanalyse. *Zeitschrift für personenzentrierte Psychologie und Psychotherapie*, 2, 79-87.
- Shavelson, R. J., Hubner, J. J. & Stanton, G. C. (1976). Validation of construct interpretations. *Review of Educational Research*, 46, 407-441.
- Stern, E. (2001). Intelligenz, Wissen, Transfer und der Umgang mit Zeichensystemen. In E.
- Stern & J. Guthke (Hrsg.). *Perspektiven der Intelligenzforschung* (S. 163-204). Lengerich: Pabst.
- Trautwein, U. (2003). Die Entwicklung und Bedeutung des Selbstwertgefühls Jugendlicher im schulischen Kontext. Unveröffentlichte Dissertation, Universität Berlin.
- Vispoel, W. P. (1993). The development and validation of the arts self-perception inventory for adolescents. *Educational and Psychological Measurement*, 53, 1023-1033.
- Vispoel, W. P. (1995). Self-concept in artistic domains: An extension of the Shavelson, Hubner and Stanton (1976) model. *Journal of Educational Psychology*, 87, 134-153.
- Vispoel, W. P. (1996). The development and validation of the Arts Self-Perception Inventory for adults. *Educational & Psychological Measurement*, 56, 719-735.

Dialogische Prozesse in der Instrumentalpädagogik

Vorstellung eines Forschungsprojekts

Die Ausgangsposition des Forschungsprojekts¹, welches derzeit an der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg in Zusammenarbeit mit der Staatlichen Hochschule für Musik und Darstellenden Kunst Stuttgart durchgeführt wird, liegt in einem **pädagogischen Problembewusstsein** in der **instrumentalpädagogischen Unterrichtspraxis**. Dieses Problem wurde weniger im Bereich methodisch-didaktischer Fragestellungen als vielmehr im Bereich der **pädagogischen Beziehung** zwischen Lehrkräften und deren SchülerInnen lokalisiert.

1. „Die pädagogische Beziehung“ – aus allgemeinpädagogischer Sicht

Während in allgemeinpädagogischen Schriften die Beziehung zwischen Lehrkräften und deren SchülerInnen seit den Anfängen pädagogischer Überlegungen eine Rolle spielt (vgl. hierzu Jank/Meyer/Ott 1986), war es ein innovativer Impuls aus den 70er Jahren, dieser Beziehung gegenüber methodischen und inhaltlichen Unterrichtsaspekten eine *zentrale* Stellung als erzieherisches Mittel einzuräumen. Dieser Impuls fand seine Rezeptionsquellen für eine „Kommunikative Pädagogik“ (Schäfer/Schaller 1973)² in den Dialog-, Kommunikations-, Interaktions-, Diskurs-, Sprach- und Handlungstheorien, welche in zentralen Programmschriften³ theoretisch diskutiert wurden. Die theoretische Fundierung der zugrunde liegenden Kommunikationsbegriffe – Dialog, Ge-

¹ Das Projekt (Dissertation) wird gefördert im Rahmen des Hochschul-Wissenschafts-Programms des Landes Baden-Württemberg im Rahmen des WES (Wiedereinstieg)

² Auch „Pädagogik der Kommunikation“, „Interaktionspädagogik“, „Dialogische Pädagogik“ oder „Kritische Erziehungswissenschaft“

³ Mollenhauer, Schaller, Buber; Baacke, Bollnow

spräch, Interaktion, Argumentation, Diskurs, Rechtfertigung, Rede, Interaktion usw., und in einem pädagogischen Anwendungskontext „kommunikative Rationalität“⁴, „Beziehungskultur“, „Unterrichtsgespräch“ oder „kommunikative Kompetenz“ – war jedoch sehr heterogen⁵. Von zentraler Bedeutung lassen sich zwar die Begriffe von J. Habermas (Kommunikatives Handeln; Rationalität; Herrschaftsfreie Kommunikation; Diskurs), P. Watzlawick (Symbolische Interaktionismus und Systemische Psychologie)⁶ sowie Austin/Searle⁷ (Explikation einer im Sprechakt impliziten illokutiven Kraft) für die Kommunikative Pädagogik herausarbeiten (vgl. Schäfer 2005); auch existentialphilosophische Schriften, insbesondere das Dialogische Prinzip von Martin Buber finden Rezeption in der genannten pädagogischen Literatur (vgl. Sammet 2004). Es bestand aber innerhalb dieser „großen“ Themen immer die Frage nach einem *pädagogisch bedeutsamen Kommunikationsbegriff*. Kritische Aspekte hinsichtlich einer kommunikativen Pädagogik beziehen sich in den 80er Jahren auf die Vernachlässigung der Asymmetrie (Hierarchie) in der Ich-Du-Relation, auf eine für PädagogInnen nicht verständliche existentialphilosophische Semantik, eine zu starke Politisierung, eine Idealisierung fern politischer Realität und schließlich einem Vorwurf, sich der Entwicklung konkreter praktischer Konzepte zu verweigern (vgl. Terhart 1991).

Die Impulse der damals wohl revolutionär wirkenden kommunikativen Pädagogik übten nach einer Phase der Relativierung auf verhältnismäßig jüngere Konzepte Einfluss aus, die sich mit Aspekten der LehrerInnen-SchülerInnen-Relation beschäftigen. Auf der Basis einer *Schwerpunktverlagerung in Richtung des Subjekts* und der Entwicklung neuerer Forschungsmethoden (insb. qualitativer Methoden seit den 80er Jahren) fand eine Annäherung an die Thematik in einer nun nicht mehr nur theoretischen sondern auch empirischen Weise statt. *Nur exemplarisch* sei die „Themenzentrierte Interaktion“ mit deutlichen pädagogischen Schwerpunkten (Cohn 1975), die Beschäftigung mit Variablen wie „Vertrauen in der Lehrer-Schüler-Dyade“ (Schweer 1996) und „Lehrerpersönlichkeit (Weinert 1996; Baacke 1985)“ genannt. Mit idiosynkratischen Aspekten der Bezogenheit beschäftigen sich Konstrukte wie „Emotionen im Unterricht“, der „hierarchische Aspekt“ wird unter Stichworten wie

⁴ wenn J. Habermas' Begriff der Rationalität zugrunde gelegt wurde

⁵ vgl. zu diesem Kapitelabschnitt Terhart 1991

⁶ Watzlawick/Beavon/Jackson 1969

⁷ Austin 1972

„Schülerzentriertes Lernen“ und „Selbstwirksamkeit“ (Ryan/Deci 2000; Jerusalem/Mittag 1999; Jerusalem/Pekrun 1999; Gläser-Zikuda 2001) kontextualisiert.

1.1 „Die pädagogische Beziehung“ – aus musikpädagogischer Sicht

In der **Musikpädagogik** wurde der Anschluss an die „kritische Erziehungswissenschaft“ (Schaller/Schäfer 1973) durch Rauhe/Reinecke/Ribke 1975 („Handlungsorientierter Musikunterricht“) gesucht. Qualitative Methoden werden trotz der guten Eignung für das komplexe Gebiet der Musikpädagogik bislang noch verhältnismäßig wenig angewandt (vgl. Fröhlich-Rainbow 1985; Bastian 1992; Kaiser 2004). Studien der jüngeren Zeit lassen *Aspekte der Bezogenheit* zwischen LehrerInnen und SchülerInnen im Kontext biographischer Erforschung der L-S-Beziehung (Grimmer 1991), „mehrperspektivischer Sinnzuschreibungen“ (Niessen/Lehmann-Wermser 2006)“ oder „Lehrerpersönlichkeit/Individualkonzepte von Lehrern“ (Ott 1993; Müller 1991; Pfeiffer 1994; Harnischmacher 1997; Kleinen 2002; Niessen 2006) aufleuchten. Eher praktisch orientierte Erfahrungsberichte wie z.B. mit gestaltpädagogischen Elementen im Musikunterricht (Schmidt-Rath 1997) oder der Problematik des Übergriffs in der Instrumentallehrerausbildung (Hofmann 2006) ergänzen das Bild einer nach wie vor verhältnismäßig unerforschten Thematik. Dabei ist von der „Bedeutsamkeit“ der Einflüsse der pädagogischen Beziehung auf die pädagogische Wirksamkeit innerhalb einer L-S-Relation verhältnismäßig häufig zu lesen. Einen Einblick in die Multiperspektivität des Gegenstands „Musiklehrer“ auch unter dem Aspekt der L-S-Beziehung erhält man bei Jank/Meyer/Ott 1986. Selbst in großangelegten quantitativen Studien wie z.B. die Berliner Langzeitstudie von H.-G. Bastian, findet sich im Vorwort der Hinweis, dass eine Wirksamkeit *aller* (Hervorh.d.A.) untersuchten Variablen abhängt, „(...) vor allem von der vermittelnden Person, die im besten Fall nicht vermittelt, sondern selbst zur Vermittlung wird: die charismatische Lehrerpersönlichkeit“⁸.

Zusammenfassend lässt sich also aussagen, dass qualitativ-subjektorientierte Forschung im allgemeinen, die L-S-Relation im Besonderen in der Musikpädagogischen Forschung und erst recht in einem ihrer Teilgebiete

⁸ Bastian, Hans Günter (2002³): Musikerziehung und ihre Wirkung. Eine Langzeitstudie an Berliner Grundschulen, Schott, S. 47

te, der instrumentalpädagogischen Forschung, bislang eine randständige Rolle spielt.

2. Fragestellung des Forschungsprojektes

Die erwähnte Problematik wird zunächst als Forschungsfrage formuliert. Die Fragestellung eines qualitativen Projekts ist dabei nicht zu verwechseln mit der deduktiv zu überprüfenden Hypothese des quantitativen Paradigmas, sondern dient als *Impuls* eines progressiven und offenen, gleichwohl methodengeleiteten Vorgehens. Die Vertiefung und Verdichtung des Gegenstandes ist im Verlauf des Projekts von zwei Seiten anzugehen: *zunächst* der empirischen und – aber nur sofern die empirischen Daten dies zum Zweck der Differenzierung einzelner Aspekte indizieren - einer zunehmend theoretischen⁹.

Die Fragestellung des Forschungsprojektes lautet: Welche Qualitäten der pädagogischen Beziehung lassen sich ausgehend vom Phänomen der Begegnung (M.Buber)¹⁰ über einen subjektorientierten Zugang zu einem Forschungsfeld im Verlauf musikalischer Lernprozesse hinsichtlich spezifisch instrumentalpädagogischer Anforderungen beobachten und in für die pädagogische Praxis geeigneten sprachlichen Begriffen differenziert beschreiben?

2.1. Kritische Aspekte bezüglich der Themenstellung:

Einige kritische Aspekte wurden im Rahmen der Diskussion des Projektes im Vorfeld deutlich: Die **Komplexität** des Themas lässt Zweifel an der Durchführbarkeit innerhalb eines Dissertationsprojektes sowie einer Separation einzelner Bedeutungsträger auftauchen. Und zweitens erscheint die Frage, inwieweit die **zentralen Begriffe** dieser Studie wie Begegnung, Beziehung, Kommunikation, die in verschiedenen Fachdisziplinen beheimatet sind, hinsichtlich einer pädagogischen Verwendbarkeit definiert und abgegrenzt werden können. Ein dritter Punkt etwaiger Kritik könnte in dem Vorwurf liegen, **praktische Konzepte** und Lösungsvorschläge seien in der Fragestellung nicht enthalten.

- Der Schwerpunkt der Studie liegt weniger im verifizierenden als vielmehr im generierenden Vorgehen. Eine Adaption an vorhandene (z.B. Kommu-

⁹ vgl. Glaser/Strauss 1998; Strauss 1991, 1996; Strauss/Corbin 1996

¹⁰ M. Buber, O.F. Bollnow, W. Flitner und W. Loch

nikations-)theorien wird als nicht möglich und nicht notwendig – siehe nächste Punkte – erachtet. (Dieses Vorgehen würde in eine nahezu endlose Debatte unterschiedlichster Sichtweisen münden). „*Falls wir (...) versuchen, eine Kategorie einer anderen Theorie an eine bestimmte Situation anzupassen, kann es uns eine Menge Schwierigkeiten machen, Indikatoren zu finden und uns mit Kollegen darüber zu verständigen. Im Ergebnis müssen wir unser Ansinnen (...) weitschweifig begründen. Wer Daten mit Zwang an Kategorien oder Eigenschaften anzupassen versucht, kann sicher sein, von vornherein bei Kollegen wie Laien Zweifel zu erwecken.*“¹¹ Eine Übertragbarkeit der entstehenden Theorien auf eine fachübergreifende oder allgemeine(re) Reichweite wird innerhalb dieses Designs nicht angestrebt.

- Eine theoretische Eingrenzung erfolgt durch die Entscheidung für eine Präferenz - das „Dialogische Prinzip“ von Martin Buber -, da diese die m.E. elaborierteste und dichteste Beschreibung des erfahrenen Phänomens liefert. Die Einnahme einer zentralen Position von Bubers' Schrift „Ich und Du“ ermöglicht dann Bezüge zu anderen Kommunikationstheorien, sofern dies durch die empirischen Daten als notwendig indiziert wird.
- Die Aufgabe einer explorativen Studie ist zunächst geprägt durch die begrifflich Fassung der durch diesen Blickwinkel beobachteten empirischen Phänomene und der Definition der „Elemente“ auf der Basis derselben. Der Kontext historischer Erfahrungen (hier ist z.B. an kritische Erfahrungen im Bereich ideologieprägender Pädagogik zu denken) und eine Auseinandersetzung mit aktuellen Forschungskonzepten ist nur dann *explizit* notwendig, wenn die Differenzierung einzelner Aspekte dies erfordert.
- Der *Entwurf eines Unterrichtskonzepts* ist m.E. heuristisch von der explorativen Funktion dieser Studie zu trennen, da es erst auf der Basis gesicherter empirischer Befunde denkbar ist, Unterrichtskonzepte für einen allgemeinen Rahmen zu entwerfen. Der Gewinn für MusikpädagogInnen liegt weniger darin, fertige Konzepte als vielmehr Handlungsimpulse zur eigenen praktischen Erprobung zu gewinnen.

3. Theoretische Vorüberlegungen

Die Schwierigkeit des Zugangs zu LehrerInnen-SchülerInnen-Relation liegt vor allem in der Subjektorientiertheit und Komplexität des Gegenstandes. Im

¹¹ Glaser/Strauss 1967

Folgenden sollen einige grundlegende Überlegungen zum Umgang mit diesen zwei Herausforderungen ausgeführt werden.

3.1. Menschenbild

Dem Forschungsansatz liegt ein Menschenbild zugrunde, welches im Forschungsprozess dem „Gegenstand“ der Forschung, den Interaktanden innerhalb eines Lehr-Lern-Prozesses, *Subjektivität* anstelle einer sächlichen *Objektivität* zuschreibt¹². Auf der Grundlage der Annahme, dass die Forschungssubjekte über eine grundsätzliche Fähigkeit zu Sprache, Emotionalität, Reflexivität, potentieller Rationalität, sowie Handlungsfähigkeit¹³ verfügen, wird der **Deutungsprozess** im Rahmen der dialogischen Hermeneutik nicht aus der ForscherInnenperspektive festgelegt - sondern in einem dialogisch angelegten Design wird dieser mit den Forschungssubjekten partnerschaftlich mitgestaltet und an ausgewählten Aspekten exemplarisch kommunikativ validiert. *„Sinn definiert aber nicht der Forscher mit seinen Instrumenten, sondern der Befragte oder Beobachtete, also die Person, um deren Wirklichkeit es geht und auf deren Wirklichkeit sich Forscherin oder Forscher einlassen müssen (...). Sie [die Wirklichkeit, Anm.d.A.] ist zudem immer kommunikativ angelegt, weil man letztlich nur in der kommunikativen Auseinandersetzung mit einem anderen Menschen den Sinn dessen verstehen kann, den er mit sozialem Handeln verbindet.“*¹⁴ Auf der Grundlage dieses Menschenbildes erfolgt eine Anerkennung der Feldpersonen als ForschungspartnerInnen.

3.2 Subjektorientiertheit

Die Elaborierung subjektiver Bedeutung stellt ForscherInnen zunächst vor die methodische Schwierigkeit, den Zugang zu dieser herzustellen. Erst das qualitative Paradigma ermöglicht (seit den 80er Jahren) auf der Grundlage des Subjektbegriffs z.B. über die Methoden der Interviewführung und der kontextgebundenen Beobachtung empirischer Ereignisse einen Zugang zu subjektiven Phänomenen, die andere Möglichkeiten der Differenzierung und Interpretation

¹² Zum Begriff des Forschungssubjektes anstelle des Forschungsobjektes vgl. Steinke 2000; Dann 1992

¹³ Zum allgemeinen Verständnis vgl. Denzin/Lincoln 1994, in erw. Sinne auch Breuer 1996

¹⁴ Krotz 2005, S.13

liefern als der Zugang zu subjektiven Vorgängen über quantitative Vorgehensweisen (z.B. polygraphische Messmethoden)¹⁵.

3.2.1 Der Begriff der „kommunikativen Entität“

Der zentrale Begriff der *Begegnung* impliziert eine Bedeutsamkeit, die einen anderen Schwerpunkt als die verbale Mitteilung hat. Der Unterschied liegt m.E. in der *Intensität subjektiven Erlebens*, die in unterschiedlichen Graden (von „Betroffenheit“ bis hin zum „numinosen Erlebnis“ - beides Interviewzitate) reichen kann. Während eine verbale Mitteilung subjektive Bedeutsamkeit erhalten *kann*, ist sie dennoch nicht darauf angewiesen und sie wird auch nicht durch dieselbe identifiziert. Im Gegensatz dazu wird der Akt der Begegnung eher durch die subjektive Bedeutsamkeit der Kommunikationshandlung konstatiert. Sie ist darauf *angewiesen*.

*Der Dialog vollendet sich außerhalb der mitgeteilten oder mitteilbaren Inhalte, auch der persönlichsten, und doch nicht etwa in einem „mystischen“, sondern in einem im genauen Sinn faktischen, durchaus der gemeinsamen Menschenwelt und der konkreten Zeitfolge eingefügten Vorgang.*¹⁶

Diese subjektive Bedeutsamkeit ist also ein konstituierendes Charakteristikum¹⁷ des Akts der Begegnung. Subjektive Phänomene eroberten innerhalb einer quantitativen Forschungslandschaft zwar den Status erforschbarer empirischer Daten (s.o. z.B. Emotionsforschung in der empirischen Pädagogik), dennoch geraten sie hier und dort in den Verdacht der „reinen Spekulation“. Wenn bereits die Vertreter der oben genannten kommunikativen Pädagogik nicht müde wurden immer wieder zu beteuern, dass die Phänomene als faktische Ereignisse aufzufassen sind, erscheint auch heute noch der Verweis auf die genannten Erhebungs- und Validierungsmethoden sinnvoll. Das empirische Erfassen von „Begegnung“ erfordert es also, das Spektrum kommunikativ wirksamer Entitäten über das Medium der Sprache (auch der nonverbalen Sprachlichkeit) zu erweitern. Im Sinne erweiterter Hermeneutik sind „Handlungen“, insbesondere aber auch die bereits erwähnten „subjektiven Phänomene“ als kommunikative Entitäten zu betrachten.

¹⁵ Kiegelmann 2003

¹⁶ Buber 2006¹⁰, S. 143

¹⁷ ganz ähnlich wie beim bekannten „Flow“-Phänomen (Csikszentmihalyi 1975)

In der *Verlagerung des Schwerpunktes* der Erfassung kommunikativer Entitäten von einer eher linguistischen zu einer aktuell-phänomenalen Weise, oder anders formuliert von einer formalanalytischen zu einer subjektiv-interpretatorischen Weise liegt meines Erachtens eine Kernaussage des Dialogischen Prinzips von Martin Buber.

*Die menschliche Zwiesprache kann also (...) ohne das Zeichen bestehen (...). Hingegen scheint ein - noch so innerliches – Element der Mitteilung zu ihrem Wesen zu gehören.*¹⁸

3.3. Wahl der Forschungsmethode

Ein Lösungsversuch für ein in dieser Weise identifiziertes Problemfeld kann nicht über die Formulierung einer Vorannahme von Wirklichkeit (Hypothese) deduktiv erschlossen werden, sondern der Ansatz sollte in explorativer Weise aus dem Blickwinkel¹⁹ einer - noch unexplizierten - Erfahrung heraus zu einzelnen Elementen (Operationalisierungsvariablen) der L-S-Relation führen, deren Zusammenhänge sich erst im Verlauf der Auseinandersetzung mit den Forschungssubjekten aus dem Feld explorieren lassen werden. Die Gründe für die Wahl einer qualitativen Methode sind:

- Wie erwähnt liegt der Forschungsfrage eine subjektorientierte Wissenschaftskonzeption zugrunde. Zum allg. Forschungsverständnis vgl. Kleining 1994; Breuer 1996; Flick et al 1991; Kraimer 2000; Friebertshäuser/Prenzel 2003.
- Der Gegenstand ist komplex, diese Komplexität ist wenig überschaubar, sogar widersprüchlich oder nicht auf wenige Wirkungen reduzierbar (Kleining 1994).
- Die Leitsatz-/Hypothesenformulierung ist aufgrund der Vielschichtigkeit oder der Kontextgebundenheit problematisch (z.B. Breuer 1996).
- Die Begründung der Zusammenhänge (Leitsätze/Hypothesen) und die Verifizierung der Theorie sollte und kann nur aus den Gegenständen selbst geschehen und nicht etwa innerhalb einer experimentellen Situation (Glaser/Strauss 1998, Strübing 2004; Krotz 2005).

¹⁸ Buber 2006¹⁰, S. 143

¹⁹ vgl. Glaser/Strauss 1998, Strauss/Corbin 1996

- Auch der idiosynkratische Prozesscharakter weist auf qualitative Forschungsmethoden hin

Zwei weitere Überlegungen führten schließlich zur Forschungsmethode „Grounded Theory“²⁰:

- Grounded Theory wird empfohlen für Forschungsgegenstände, die vertraut erscheinen, ein einfaches und selbstverständliches Erscheinungsbild haben und dennoch Zweifel an der Klarheit und Durchsichtigkeit des Gegenstands aufweisen (Breuer 1996). Die L-S-Bezogenheit ist ein solcher vertrauter Begriff, der sich jedoch bei näherer Betrachtung in eine ungreifbare Komplexität verflüchtigt.
- Grounded Theory wird für explorierende Erstuntersuchungen wie der vorliegenden empfohlen.
- Die Gegenstandsnahe und der beständige Bezug zum Forschungsfeld, wie sie bei Grounded Theory methodisch angeleitet werden, führen zu einer Interaktion mit den Forschungssubjekten, wodurch die Entwicklung der Theorie am Gegenstand selbst begründet wird.
- Auch die vorläufige Zurückhaltung gegenüber vorhandenen Theorien begünstigt die Herangehensweise an ein Forschungsfeld mit Grounded Theory, das von Konzepten aus der alltäglichen und der wissenschaftlichen Ebene überfrachtet erscheint.

4. Kontakt mit dem Forschungsfeld

Über Serienbriefe, Auslagen und telefonisches Nachfassen konnten 12 Lehrkräfte aus Baden-Württemberg (KlavierlehrerInnen und eine Geigenlehrerin) zu einer Teilnahme an der Studie gewonnen werden. Bei diesem Kollektiv (9w, 3m) wurden an vier bis sechs aufeinander folgenden Unterrichtswochen bei vier bis zehn SchülerInnen pro Lehrkraft²¹ insgesamt 257 Videoaufnahmen²² aufgezeichnet. Acht von 12 Lehrkräften standen über die Videoaufzeichnungen hinaus für Interviews, Validierungssitzungen und Gruppendiskussionsverfahren zur Verfügung (sog. „aktive Feldpersonen“).

²⁰ erstmals vorgeschlagen von Glaser/Strauss 1967

²¹ möglichst AnfängerInnen und Fortgeschrittene sowie beide Geschlechter

²² ohne Anwesenheit der Forscherin

4.1. Auswahlkriterien des Kollektivs

Nicht die Repräsentativität der Population wird im qualitativen Paradigma erforderlich, sondern die „bewusste Auswahl“ hinsichtlich der Heterogenität erwartungsgemäßer Faktoren, die eine Rolle für die Thematik spielen. Eine Heterogenität innerhalb des Kollektivs wurde hinsichtlich Alter, Anzahl der Berufsjahre, Geschlecht und Institution²³ der Beschäftigung erreicht. Ein Diplom und eine einjährige Berufserfahrung waren Voraussetzung, interkultureller Kontext wurde begrüßt.

4.2. Datenerhebung

Obwohl die folgenden Phasen zeitlich nicht streng voneinander zu trennen sind, wurde zum Zweck der Übersichtlichkeit eine Unterteilung vorgenommen:

a.) Die erste Phase einer Annäherung an die Daten bestand darin, die Videoaufzeichnungen zu betrachten, protokollierend zu transkribieren, sowie über den Vorgang des *offenen Kodierens* ein Aufbrechen „nahezu unzählbarer“ Bedeutungsträger in Bezug auf die Fragestellung einschließlich des Schreibens von Memos durchzuführen („Fremdbeobachtung“, Zeitpunkt *vor* dem ersten Interview).

b.) *Selbsteinschätzung* durch die Forschungspersonen über durch dialogische Hermeneutik²⁴ geprägte Durchführung von Erstinterviews²⁵ mit den Feldpersonen. Im Rückblick kann ich konstatieren, dass die Voraussetzung für den Zugang und den Erhalt der Forschungsbeziehungen metakommunikativ die Vertrauensbasis zwischen Forschungssubjekt und Forscherin war. Diese

²³ Angestellte in städtischen und ländlichen Musikschulen; Freiberufler; Instr.unterricht in einer Waldorfschule.

²⁴ vgl. Groeben, 1986; Dann 1992

²⁵ Narrative Eröffnung; leitfadenorientierte Weiterführung (Störfragen, hypothesengerichteten Fragen, Vertiefungsfragen, Wiederholung der Inhalte und Gegenfragen; (vgl.Mey 1999; Witzel 2000)

wurde durch einen verantwortlichen Umgang mit den Daten der Feldpersonen²⁶ und durch standardisierte Rahmenbedingungen²⁷ begünstigt.

c.) Ergänzend: Durchführung eines Gruppendiskussionsverfahrens (4x2,5h, acht von 12 Lehrkräfte nahmen teil („aktive Lehrkräfte“). In diesen Gruppen sollten bisher gewonnene Ergebnisse validiert werden (Interrater-Reliabilitätstest²⁸), andererseits zu ausgewählten Themen weitere Aspekte erhoben werden. Ergebnis des Interrater-Reliabilitätstests²⁹: Die Übereinstimmung von 91% bei der Einschätzung der Phänomene der Lehrkraft und 84% beim Schüler lässt die Aussage zu, dass eine Interrater-Reliabilität bei diesem

²⁶ Anonymisierung der Daten; Reflexion und Diskurs der Datenkodierung mit den Lehrkräften, möglichst hohe Herrschaftsfreiheit im Diskurs, Einbeziehung der Lehrkräfte in Entwicklung der Theorie; Zusage der jederzeitigen Rückzugsmöglichkeit

²⁷ Scheele&Groeben 1988, 13f

²⁸ Die Anwendung von Interrater-Reliabilitätstests widerspricht im Grundgedanken –Validierung von Daten durch Intersubjektivität - dem qualitativen Paradigma. Die Tests werden in der aktuellen qualitativen Methodendebatte kritisch diskutiert. Problematisch sind nicht nur die Standardisierung in der Erhebung der (im qualitativen Vorgehen noch nicht abgrenzbaren) Daten, die unterschiedliche Vorbildung der zur Verfügung stehenden Rater sondern auch die Verschiedenheit der Auswertungsmöglichkeiten. Eher die unter dem Stichwort der „Ko-Konstruktion“ geführte Debatte über die Reflektion der theoretischen Entwicklung mit Personen unterschiedlicher Vorbildung lässt eine Sinnhaftigkeit der Tests aufleuchten. *Dennoch* wurde ein Test durchgeführt: weniger im Sinne eines validierenden Kriteriums als vielmehr im Dienst der ForscherInnenreflexivität.

²⁹ Vorführung einer 23 min dauernde Unterrichtssequenz; die Lehrkraft selbst (Lehrkraft m; Schüler m, 13 Jahre, Anfänger) war ebenfalls anwesend. Alle Anwesenden erhielten einen Fragebogen, auf welchem sie subjektive Phänomene der UE zuordnen sollten. Vier TN wurden zur Auswertung herangezogen (ausgenommen Feldperson des Videos selbst (keine Fremd- sondern Selbstbewertung) und eine voreingenommene Teilnehmerin). Von 32 Fragen über „subjektive Phänomene“ vollständig übereinstimmend: 23 Beurteilungen bei der Lehrkraft und 21 beim Schüler. Sechs Antworten bei der Lehrkraftbewertung und fünf Antworten bei der Schülerbewertung enthalten drei von vier Übereinstimmungen mit einem Unentschieden. Nur drei Antworten bei der Lehrkraft und fünf beim Kind enthalten zwei Übereinstimmungen teilweise mit Unentschieden.

Test gegeben ist. Die qualitative Analyse ergab, dass überall dort Nichtübereinstimmungen vorzufinden waren, wo unterschiedliche Konnotationen zu den jeweiligen Begrifflichkeiten bei den TeilnehmerInnen vorlagen.

d.) Parallel zu den Feldkontakten wurde eine Grundgesamtheit³⁰ von 24 Unterrichtssequenzen aufgestellt, welche einer computerunterstützten Analyse³¹ (AQUAD 6; G.L. Huber, Tübingen) zugeführt wurde. Das Kategoriensystem, das im Rahmen der Computeranalyse entwickelt werden konnte, wird auf der Basis des Fallbeispiels in dieser Studie kurz vorgestellt. „Subjektive Phänomene“ wurden unter folgenden Voraussetzungen kodiert:

- Videoanalyse:
 - In der Physiognomie sichtbare Ausdrucksbezeugungen wie Lachen, Weinen, Ärgerlicher Gesichtsausdruck etc.
 - In der Körperhaltung sichtbare *deutliche* Veränderungen wie z.B. das Einsinken der Schulterpartie, die Abwendung der Gliedmaßen
 - Verbale Explikationen (z.B.: L: „Ich freue mich“ = Zuordnung einer positiven Emotion)
 - Nonverbale Gesten, Signale oder Verwendung von gestischen Symbolen
 - Rekonstruktion von Bedeutungsträgern in zeitlicher Versetzung nur selten
- Vereinzelt wurden *retrospektiv* durch Aussagen in den Interviews Kodierungen vorgenommen
- Überprüfung der Durchgängigkeit der Kodierungen: Codesequenzen gleicher Codierung können nacheinander abgespielt werden und hinsichtlich Art, Beschaffenheit, Intensität, Dauer etc. dimensionalisiert werden
- Mit jeder Feldperson wurden exemplarisch die Ergebnisse einer eigenen, möglichst vollständigen, Videosequenz kommunikativ validiert

³⁰ Von den acht „aktiven Lehrkräften“ wurden je vier Unterrichtseinheiten ausgewählt: SchülerInnen Anfänger (w+m) und Fortgeschrittene (w+m) die von den Lehrkräften im Kurzfragebogen unmittelbar nach der UE mindestens mit „gut“ bewertet wurden.

³¹ Huber 1992

e.) Zweites Interview mit den Feldpersonen, zeitlich erheblich, mindestens um ein Jahr, versetzt: Anliegen war es, den Diskurs über die Forschungsergebnisse (insb. der Computeranalyse) mit dem Ziel einer Einigung über die Theorieentwicklung (Dialog-konsens-theoretisches Wahrheitskriterium) auch im fortgeschrittenen Stadium der Studie zu erreichen sowie eine Verdichtung der Theorie zu erhalten. Die kommunikative Validierung verlief in dieser letzten Phase in sechs von acht Fällen günstig (Einigkeit zwischen Fremdinterpretation durch die Forscherin und Selbstinterpretation durch die Feldperson wurde erreicht). Die zwei noch fehlenden Gespräche werden derzeit ausgewertet. Zusätzlich („ergänzende Daten“) werden derzeit leitfadengestützte ExpertInneninterviews³² durchgeführt, um den Blick auch aus einer professionellen Ebene zu erweitern.

4.3. Zusammenfassende Bewertung der Datenerhebung

Die zunächst verhältnismäßig breite Basis der Videoaufzeichnungen und Interviews hat einerseits den Vorteil, dass ein Gewöhnungseffekt an die Aufnahmesituation (Natürlichkeit) eintritt. Durch die anfängliche Überblick verschaffende Protokollierung der groben Unterrichtsabläufe und die anschließende computerunterstützte Analyse durch AQUAD kann eine sehr gute Handhabbarkeit und zunehmende Differenzierung („mikroskopischer Blick“) erreicht werden, daher werden die Videoanalysen als ertragsreichste Dokumente bewertet. Die Interviews lieferten *zusätzlich* zu den Videodaten den wertvollen Kontext der Rahmenbedingungen sowie der LehrerInnen- und SchülerInnenbiographien. Das Gruppendiskussionsverfahren wurde zwar laut Evaluationsbögen als interessant bewertet, lieferte jedoch für die Datenerweiterung im Vergleich zu Videoanalyse und Interviews am wenigsten Information. Die ExpertInneninterviews: können noch nicht bewertet werden, da diese noch nicht abgeschlossen sind. Die ersten Erfahrungen zeigen jedoch, dass eine Vielzahl neuer Aspekte zu gewinnen sind.

4.4. Gütekriterien

Die Gütekriterien für diese Studie sollen an dieser Stelle noch einmal zusammenfassend dargestellt werden:

³² ProfessorInnen und DozentInnen an Instituten der InstrumentalpädagogInnen-Ausbildung

- Die „Intersubjektivität“ (früher: „Objektivität“) des quantitativen Paradigmas muss im qualitativen Forschen ersetzt werden durch die pragmatische Zuverlässigkeit und Gültigkeit der konstruierten Theorie (anstelle der Einzelaussage im standardisierten Setting, (vgl. Krotz 2005). Durch die zirkuläre Überprüfung der Theorieentwicklungsstufen mit dem Datenfeld (Gegenstandsnahe) muss sich diese **in der sozialen Wirklichkeit behaupten** (Validierungsinterviews; Interrater-Reliabilität; Nachaufnahmen, ExpertInnen-Interviews)
- Die Operationalisierung des Konstrukts der Begegnung geschieht im offenen Kodierprozess in **Datennähe** („Kodierparadigma“ nach Strauss 1991)
- Überprüfung der **Durchgängigkeit der Kodierungen**: Codesequenzen gleicher Codierung können nacheinander abgespielt werden und hinsichtlich Art, Beschaffenheit, Intensität, Dauer etc. dimensionalisiert werden.
- Das **Kriterium der Vielfältigkeit** ist hinsichtlich Geschlecht, Alter, Institution und Typus (nach eigenem Kategoriensystem) gegeben.
- **Dokumentation des Forschungsprozesses**: Führen eines Forschungstagebuches, Schreiben der Memos. Gewährleistung der Replikation der Entwicklung der Theorie.
- Die hohe Anmeldungsanzahl von 66,6 % zu einer „aktiven Teilnahme am Projekt“ ist gemäß den **motivationalen** Anforderungen, die qualitative Forschung ans Forschungsfeld stellen muss, günstig.

5. Einblick in die Forschungsarbeit („Werkstattblick“)

Im Rahmen dieser Abhandlung möchte ich gerne zur Konkretisierung oben genannter theoretischer Aspekte einen Einblick in die „Werkstatt“ der derzeitigen Analysetätigkeit liefern. Dazu werde ich anlässlich eines Wortes, dem „Aufmerken“ (Martin Buber) den Vorgang des Aufsuchens empirischer Daten innerhalb der Videoaufzeichnungen und Interviews versuchen. Hintergründig liegt den folgenden Ausführungen das erwähnte Kodierparadigma der Grounded Theory zugrunde.

5.1. Das „Aufmerken“

„Jede konkrete Stunde (...) ist dem Aufmerkenden Sprache. Dem Aufmerkenden; denn mehr als dessen bedarf es nicht (...)“³³

Aus retrospektiver Perspektive gelangt der **Beginn** eines Begegnungsprozesses in das Augenmerk, der bei Martin Buber mit der Bezeichnung *Aufmerken* beschrieben wurde. Martin Buber spricht von diesem eine Begegnung gebendenfalls initiierenden Ereignis als der eigentlichen Voraussetzung für dieselbe. Aufgrund der Unauffälligkeit und Schlichtheit gerät das *Aufmerken* schnell in den Hintergrund des Bewusstseins und entzieht sich so der Eigen- (und Fremd-)beobachtung. Nach meiner Auffassung handelt es sich bei *Aufmerken* um eine Form der Offenheit, die in prinzipieller Zuwendung und zunächst bedeutungsarmer Wahrnehmung der/dem KommunikationspartnerIn entgegen gebracht wird.

5.2. Fallbeispiel innerhalb des Kategoriensystems (Kubusdarstellung)

Die hier abgebildete Kubusdarstellung wurde im Rahmen des Forschungsprojekts zur Operationalisierung der Daten eigens für diese Studie entwickelt: er ist das Ergebnis des „offenen“ und „axialen“ Kodierens gemäß Grounded Theory. In diesem Beitrag dient es dem Überblick über die folgenden Erörterungen. Die dreidimensionale Kubusform entsteht aus der theoretischen Zusammenführung dreier Phänomene, die im folgenden Text leider nur sehr kurz (vgl. Dissertationsschrift) erörtert werden. Die verwendeten Begriffe (Kognition, Emotion etc.) fassen Ereignisse zusammen, die in ihrer Differenzierung an dieser Stelle nicht ausgeführt werden können. An dieser Stelle möchte ich wiederholen, dass die Begriffe der empirischen Beobachtung und nicht der theoretischen Ebene entnommen wurden. Eine – immer empirisch begründete - Auseinandersetzung mit den aktuellen Forschungsarbeiten (z.B. zum Thema Lehrerkognitionen) findet an dieser Stelle nicht statt.

Sondern in diesem Beitrag möchte ich auf der Basis eines sehr kurzen Fallbeispiels die Zuordnung der Ereignisse zu den Kategorien aufzeigen. Nicht die Betrachtung eines einzelnen Ereignisses (z.B. einer spezifischen Lehrerkognition) sondern die *Zusammenhänge* der Kategorien („makroprozessuale Kommunikationseinheit“) sind das Ziel dieser Betrachtung. Der Zweck des

³³ Buber 1954, S. 161

Kubus selbst liegt also in diesem Beitrag weniger in der Entdeckung neuer Aspekte als vielmehr in der *Systematik und Überschaubarkeit* der für Begegnung wichtigen Ereignisse.

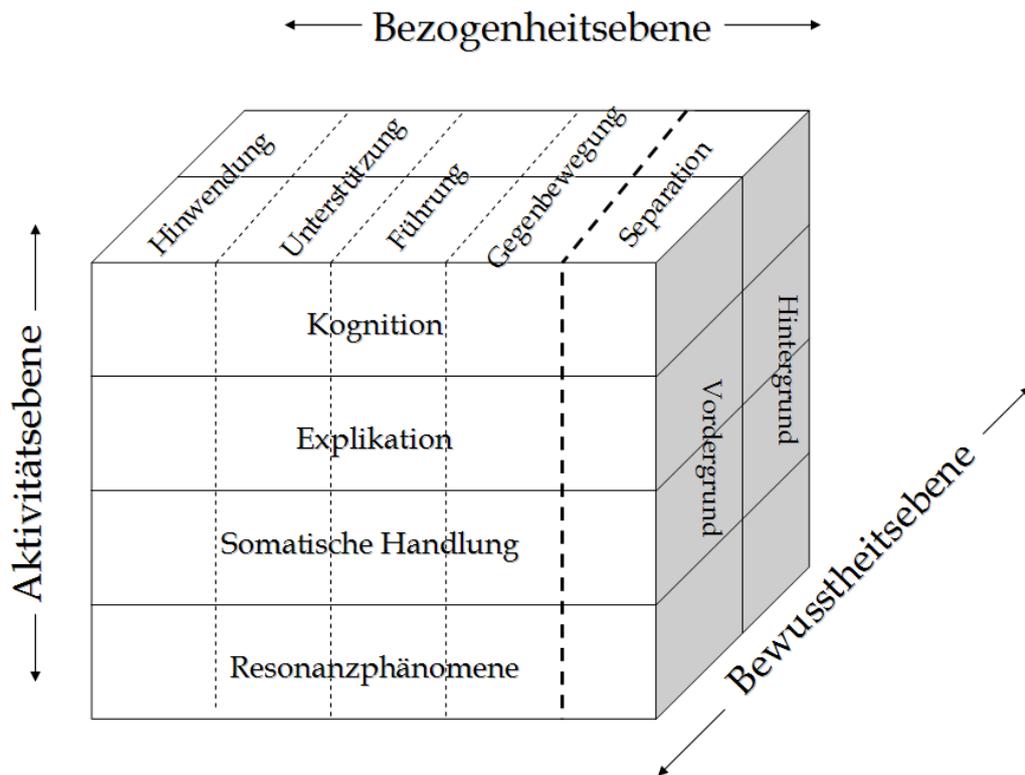


Abb.1: Der Dialogische Kubus^{©Moritz 2005}. Versuch eines Kategoriensystems zur Beschreibung kommunikativer Entitäten – hier überblickend dargestellt für nur eine Person

5.3. Fallbeispiel

Das Fallbeispiel selbst wurde dem **Alltagsgeschehen** des Unterrichtens entnommen. Es ist ein unscheinbares Beispiel, das zunächst wenig an den „großen“ Begriff der *Begegnung* denken lässt. Es ist darüber hinaus kurz und weist alle Kategorien der Kubusdarstellung auf. Dies ist einerseits natürlich ein Zugeständnis an die zur Verfügung stehende Länge des Textes, spricht aber andererseits m.E. auch für die verhältnismäßig unübliche Auffassung, „Begeg-

nungsaspekte“ in scheinbar unauffälligen Unterrichtssituationen aufzusuchen³⁴.

Situation³⁵: Die Schülerin (10 J, Anfängerin, w) und die Lehrerin (35 J, Städt. MS; w) arbeiten 20 Minuten an einer kleinen Etüde mit dem Titel „Das Springseil“. Das Problem der Schülerin lag darin, die zwei - taktweise wechselnden - rhythmischen Figuren in flüssigem Ablauf zu spielen. Die Instruktion durch die Lehrerin führte nicht zum Lernerfolg. Die folgenden Kommunikationsfolgen sind unmittelbar an das Ende der Instruktion angeschlossen:

- (1) (lächelnd) L: „Gut, lassen wir das mal. (führt Bewegungen mit dem Handgelenk nach unten aus („Abwinken“)) Kannst Dich selber be...befassen damit bis zum nächsten mal.“
- (2) S: (legt Hände auf den Schoß, nestelt mit den Fingern, blickt auf diese, senkt dabei den Kopf.)
- (3) L: „Also die fünfte, die hats in sich, ne?, die Etüde.“ (lacht stimmhaft)
- (4) S: (kneift beide Lippen zusammen, hebt den Kopf, blickt ernst auf die Noten und bewegt den Kopf leicht hin und her.)
- (5) L: (lachend) „Findest Du nicht?“
- (6) S: (leise) „Blödes Springseil“.
- (7) L: „Was?“
- (8) S: (normale Lautstärke) „Wo ist denn da ein Spring (↑36) (klopft mit beiden Händen energisch auf die Oberschenkel) seil.“
- (9) L: (wendet Oberkörper nach vorn): „Äh, was ist mit dem Springseil?“
- (10) S: „Das nennt (klopft nochmals leicht mit den Händen auf die Schenkel) der so.“
- (11) L: „Findest Du das immer noch nicht (2 sec) (↓) passend.“
- (12) S: (schüttelt den Kopf) „Nein“ (↓).
- (13) L: „Na, dann taufen wir es einfach um (1sec) – als ... (↑)

³⁴ Darüberhinaus wurde diese Videosequenz mit der Feldperson selbst, sowie in monologisch-hermeneutischem Verfahren mit zwei Forschern diskutiert.

³⁵ Die Rahmenbedingungen dieses Fallbeispiels können an dieser Stelle bedauerlicherweise aus Platzgründen nicht ausgeführt werden.

³⁶ Tonhöhe der Stimme steigt stark nach oben

(14) S: (dreht Oberkörper leicht nach links zur L): „Hmmm...“ (4 sec) „so'n rollender Flummiball, so'n kleiner Flummiball oder so.“

(15) L: (schaut S an, zieht dabei die Augenbrauen („fragender Blick“) stark nach oben)

(16) S: „So'n Flummiball der über eine Kante drüberhüpft (macht mit der Hand die Springbewegung eines imaginierten Balls nach)

(17) L: „Aha, also erst rollt er (...“ (L macht dieselbe Handbewegung)

(18) S: „Ja, sozusagen so ein Flummi(↑)ball (L und S machen beide einige Schwungbewegungen mit den Händen) der über eine Schanze rollt.“

(19) L: (gedehnt): „Ge-nau“ (laut lachend) „Ja, ge(↑)nau – der holt so ...so Schwung“

(20) S: „Ja.“

(21): L: „Und dann... und dann so (beide führen mit der Hand nochmals dieselbe Schwungbewegung durch, diesmal gleichzeitig) zack (↑), und dann... ja.“

(22) S: (führt einige Schwungbewegungen durch) „(unverständlich)“

(22): L: „Genau. Also... äh... Flummi auf der Schanze.“

(23): S: (lacht laut stimmhaft, steht auf und schreibt den neuen Titel in das Notenheft)

5.4. Erste Ebene des Kubus: Bezogenheit

„Die dialogische Grundbewegung ist die Hinwendung.“³⁷

Die Bezogenheit wird definiert als *psychologische Hinwendung zum Gegenüber*. Eine *beidseitige* - aber nicht unbedingt gleichartige Bezogenheit - ermöglicht ein *zwischen* den Partnern liegendes *phänomenal-aktuelles* Bezogenheitsfeld, welches als der Gegenstand der Betrachtung gelten darf. Die verschiedenen Formen der Bezogenheit, in der Studie werden fünf Formen derzeit kategorisiert, können in unterschiedlichen **Intensitäten** auftreten, sind zeitlich von unterschiedlicher **Dauer** und befindet sich in einem permanenten **Wechsel** (Dauer einer *gleich* bleibenden Bezogenheit beträgt innerhalb der Grundgesamtheit <1sec bis zu 23 sec³⁸).

³⁷ Buber 2006¹⁰, S. 170

³⁸ Ausgenommen ist das Zuhören der Lehrkraft bei SchülerInnen-Vorspiel.

Bezogenheit ist intraindividuell nicht homogen, sondern es konnte beobachtet werden, dass ein Individuum *gleichzeitig verschiedene Formen der Bezogenheit* – hin- und gegenbewegende, symmetrische und hierarchische - und auch der negative Fall (Ausbleiben der Bezogenheit), die Separation- konstatieren kann (vgl. Kubus). Dies wird differenzierter über das Fallbeispiel verstehbar.

Der erste Satz (1) lässt bei der Lehrkraft ein Vorhandensein zwei unterschiedlicher Bezogenheitsqualitäten rekonstruieren:

Vordergründig verbalisiert die Lehrerin einen positiven Inhalt: „Gut“, es handelt sich also um den Versuch einer Konsensbildung auf verbaler Ebene (=Explikationsebene). Hintergründig ist jedoch eine andere Bezogenheit rekonstruierbar: die vorige Misserfolgsphase einbeziehend lässt eine positive Bewertung der Schülerinnenleistung als inhaltlich falsch betrachten, denn das Ergebnis war eben nicht „gut“ sondern „erfolglos³⁹. Ebenso ist das Lächeln angesichts des ausbleibenden Erfolgs nicht angemessen. Das Abwinken der Hand deutet nun über einen nonverbalen Modus auf Vorhandensein von Hintergründigem hin: das über 20 min die beiden Personen beschäftigende Problem soll nun „weggewischt“, vor allem abgeschlossen und nicht (mehr) thematisiert werden. Die Befragung im Interview bezüglich dieser Videosequenz bestätigt diese Kodierung: die Lehrerin formulierte „Hilflosigkeit“ und „Frustration“, weniger bezüglich der Schülerin als vielmehr bezüglich des „eigenen pädagogischen Unvermögens“. Schließlich habe sie in der langen Übephase keinen Lerneffekt erzielen können. Ihr wäre in diesem Moment „sehr unwohl“ gewesen, und sie „wollte die Situation so schnell wie möglich beenden“.

Erste Ebene kommunikativer Entitäten : Bezogenheit

Fünf Formen der Bezogenheit zwischen den UnterrichtspartnerInnen werden derzeit kategorisiert: Hinwendung; kommunikative Unterstützung und Führen (resp. Folgen); Gegenbewegung und (Negation von Bezogenheit:) Separation

³⁹ Diese Bewertung wurde durch die Lehrerin selbst (Interviewzitat) und in monologisch-hermeneutischer Begutachtung erhoben. Auf die Rahmenbedingungen (Schwierigkeitsgrad etc.) kann an dieser Stelle nicht eingegangen werden.

5.5. Zweite Ebene des Kubus: Bewusstheitsebene

Eine Bezogenheit im Sinne einer „Hinwendung“ zur Schülerin wird durch die Lehrkraft also lediglich *vordergründig* auf der Ebene der verbalen Explikation hergestellt. Die *hintergründige* Form der Bezogenheit jedoch wird nicht ins kommunikative Gefüge integriert⁴⁰, sondern im Gegenteil: dieser Aspekt (der kein verbaler ist, sondern vorerst als „diffuse leibliche Spürung“ bezeichnet werden soll) soll *separiert* werden.

Ganz anders die Schülerin. In Kommunikationsfolge (2) führt sie eine vom Verhalten der Lehrkraft deutlich zu unterscheidende Bezogenheitsbewegung durch. Sie erwidert das Lächeln und die verbalen Einladung zum Konsens der Lehrerin *nicht*, (z.B. durch ein Kopfnicken). Sondern die Körperbewegungen der Schülerin sind als *gegenbewegend* zur Lehrerin beobachtbar. Sichtbar wird dies durch die zum eigenen Körpermittelpunkt sich zentrierenden Hände einschließlich der Aufmerksamkeit, das Sinken des Kopfes und des Blickes. Vorder- und hintergründig werden also Kommunikationsbewegungen in verschiedene Bewegungsrichtungen durchgeführt. Es lässt sich also sagen: die beiden Kommunikationspartnerinnen sind *nicht parallel* zueinander, sondern die Bezogenheit weist ein *asymmetrisches Muster* auf. Initiiert wird dieser Vorgang der Gegenbewegung interessanterweise nicht durch die Lehrerin, sondern in hintergründiger und subtiler Weise durch das Kind.

Zweite Ebene kommunikativer Entitäten: Bewusstheitsebene

Alle Bezogenheiten sind entweder
vordergründig oder hintergründig rekonstruierbar.

5.6. Dritte Ebene des Kubus: Aktivitätsebene

Über den Vergleich der Kommunikationsfolgen tritt eine weitere Differenz zwischen den Interaktionspartnern bei (1) und (2) zutage: Die *Aktivitätsform*, in welcher die Inhalte (vorder- oder hintergründig, hinwendend oder gegenbewegend) innerhalb der Kommunikativen Einheit vollzogen werden.

⁴⁰ Die kognitiven Komponenten, die bei der Lehrkraft zu dieser „Entscheidung“ führen werden an dieser Stelle nicht thematisiert.

Zwei Ebenen wurden bereits erwähnt: Explikation (verbale oder nonverbale Sprachlichkeit; Kubus oben) und „subjektive Resonanz“. *Resonanzphänomene* (Kubus unten) werden als unwillkürliche und aktuelle (also nicht aus vergangener Erfahrung erinnernde) Re-Aktionen auf musikalische oder kommunikative Ereignisse⁴¹ innerhalb des didaktischen Dreiecks⁴² definiert. Innerhalb der Studie erhalten Sie besondere Aufmerksamkeit⁴³. In diesem Beispiel: das Kind verbalisiert bei (2) den Kommunikationsinhalt (noch) nicht, sondern es handelt sich eher um den hintergründigen Ausdruck einer unwillkürlichen, vermutlich unspezifisch wahrgenommenen „subjektiven Resonanz“. Die jeweiligen Kommunikationsinhalte werden also auf eine voneinander unterscheidbare Aktivität vollzogen.

Zwei weitere Ebenen zeigt der Kubus: Die Ebene der Kognition⁴⁴, die in einer sehr engen Verbindung mit der Resonanzebene steht (innerhalb des Lernprozesse jedoch vollkommen andere Funktionen übernimmt). Und als letzte Ebene des Kubus schließlich die somatische Handlung: Vollzug eines kognitiven, explizierten und/oder resonierten Inhaltes, der vorder- oder hintergründig aktiviert werden konnte, über eine somatisch vollzogene *Tat* (in diesem Beispiel: der „neue Titel“ wird nicht nur verbalisiert, sondern in das Notenheft geschrieben. Obwohl auch Komponenten der Explikation hier vorliegen, ist der Schwerpunkt in der sichtbar gewordenen Produktivität der Handlung zu sehen).

Die vier Ebenen existieren nicht unabhängig voneinander, sondern es wird eine Schwerpunktsetzung der Aktivitäten beobachtet. In der Literatur finden sich viele andere Kategorisierungen („Lehrerkognitionen“, „Lehrerhandlung“).

⁴¹ auch auf innerpsychische Ereignisse, dann aber innerhalb einer sozialen Situation.

⁴² (LehrerIn – SchülerIn -Unterrichtsgegenstand)

⁴³ Vier Subkategorien werden derzeit klassifiziert: das Ereignis von emotionalen Resonanzphänomenen (Positive und negative Emotionen), geistigen Resonanzphänomenen (Ästhetisches Verstehen; Ideen, Assoziationen, synästhetische Zuordnungen und „Aha-Erlebnisse“), leiblichen Resonanzphänomenen (unwillkürliche psychomotorische und sensorische Reaktionen) sowie genuin musikalische Resonanzphänomenen.

⁴⁴ Von besonderem Interesse sind „produktive Kognitionen“ vgl. hierzu Seel 2003; Weinert 1984; Mandl/Huber 1978.

gen“ usw.), die im Rahmen der Dissertationsschrift in ihren Übereinstimmungen und Unterschieden eine Rolle spielen werden.

Dritte Ebene kommunikativer Entitäten: Aktivitätsebene

Alle Bezogenheitsformen (vorder- oder hintergründig, hinbewegend oder gegenbewegend) werden über eine oder mehrere Aktivitäten

(Kognition, Explikation, Somatische Handlung; subjektive Resonanz)

der UnterrichtspartnerInnen vollzogen

Die Kommunikationsfolgen (3) und (4) lassen sich als eine **Verstärkung** dieses Musters rekonstruieren: Die Lehrerin wendet sich erneut dem Kind verbal-vordergründig zu, sie unterstützt dies durch ein verstärktes Lachen gegenüber dem vorigen Lächeln. Die Schülerin erwidert auch hier das vordergründige Lachen nicht. Sondern sie wechselt an dieser Stelle den Aktivitätsmodus: von der nichtexplikativen Resonanz des leiblichen Ausdrucks hin zu einem nonverbalen, symbolhaften Ausdrucksversuch. Das Beharren auf Nichterwidern des Lachens der Lehrerin sowie insbesondere die Ausdrucksgesten der Gesichtsphysiognomie einschließlich des Kopfschüttelns als verneinender Geste nehmen die Form eines expliziten nonverbalen Symbolcharakters an. Zum zweitenmal, diesmal offensiver, geht die Schülerin in *Gegenbewegung*.

Die Folge (5) bildet nun das „*Aufmerken*“ durch die Lehrerin, welches entscheidend ist für die weitere Entwicklung des Kommunikationsgeschehens. An dieser Stelle ändert sich die Bewegungsrichtung der Lehrerin. Sie beharrt nicht auf dem vordergründigen Inhalt, sondern sie *folgt* der Gegenbewegung der Schülerin. Dies ist als eine Entscheidung (kognitive Komponente⁴⁵) zu bewerten, die von der Lehrerin im späteren Interview als „nicht bewusst“ bezeichnet wurde. Um die Verbindung der Ebenen herzustellen, wendet die L einen „Trick“ an: sie transportiert den „vermuteten Inhalt der Schülerin“ (Wahrnehmung⁴⁶) in die verbal-explikative Ebene des eigenen Vordergrundes. Sie verlagert den Schwerpunkt des Unterrichtsgeschehens – für einen kurzen Au-

⁴⁵ hintergründiges Wissen durch Erfahrung

⁴⁶ Zitat aus einem Experteninterview: „Je länger ich unterrichte, desto mehr Aufmerksamkeit lege ich auf die Wahrnehmung. Was ist eigentlich für die SchülerIn gerade wichtig? Wo liegt gerade das Problem?“

genblick - von der Eigenthematisierung („der eigene Plan“) auf die Fremdthematization: Sie befragt das Kind nach *seinem* Dasein, das eigene Dasein wird (– was geschieht damit? Darüber erfahren wir an dieser Stelle nichts.) nicht, auch nicht hintergründig, thematisiert. Das Kind greift diese Möglichkeit auf und vollzieht seine Gegenbewegung nun erstmals– zwar in einer noch verhaltenen Form – auf der vordergründigen und verbal-expliziten Aktivitätsebene (murmelt leise unvollständigen Satz).

Das *Aufmerken* ist gekennzeichnet durch folgende Eigenschaften:

- Die Lehrerin verfügt über eine *Fähigkeit zu Flexibilität auf der Bezogenheitsebene*. Konkret bedeutet das die Bereitschaft, nicht in Führungsrolle oder Separation zu verharren sondern das Unterrichtsgeschehen – partiell, vorübergehend, kontrolliert – bezogen auf die Phänomene des Kindes zu steuern. Der Kontext „Führen und Folgen“ und die damit einhergehende Flexibilität der hierarchischen Dimension als einer Subkategorie der Bezogenheitsebene sei an dieser Stelle erwähnt.
- Die Lehrerin ist in der Lage, Inhalte des *Kindes*, und nicht nur die eigenen, zum Schwerpunkt der Kommunikationsfolgen zu machen und ins Unterrichtsgeschehen zu integrieren (Stichwort „schülerzentriertes Lernen“)
- Sie anerkennt Kommunikationsaktivitäten des Kindes auf *allen Ebenen* des Kubus (in diesem Beispiel hintergründige Resonanz) und diskriminiert oder überbewertet (an dieser Stelle) keine der Ebenen
- Die Haltung der Lehrerin zeugt von grundsätzlicher Annahme der Multiperspektivität eines interpersonellen Kommunikationsfeldes. Sie beweist die Fähigkeit, einer *Anderheit* Existenzberechtigung zu verleihen. Dies führt zu einer Prozessualität (in Interviews als „Veränderung“, aber auch negativ bewertend „Gefährdung“ benannt) der eigenen Überzeugungen.
- Die Lehrerin trägt auf struktureller Ebene aktiv zur *Herstellung eines zeitlich abgrenzbaren Kommunikationsraums* bei, und sie weicht zu diesem Zweck kurzfristig vom eigentlichen Unterrichtsplan ab.

Die beiden weiteren Kommunikationsfolgen sind als zunehmende Explifikation des Kindes bei steigender Intensität rekonstruierbar; emotionalen Höhepunkt (Intensität Emotion hoch) erreicht die Folge bei Zeile (8). Diesemal wird die Gegenbewegung von der Lehrerin begleitet, indem sie dieser weiter *folgt*. Bei Zeile (10) lässt die Intensität der Emotion der Schülerin nach, die energische Klopfbewegung des Kindes der Hände geht in ein leichtes Nachklopfen über. Erst in Zeile (11) bestätigt die Lehrerin die Äußerung der Schü-

lerin, validiert diese und bildet dadurch einen Konsens mit dem Kind. In Zeile (12) bestätigt die Schülerin nach der Validierung durch L noch ein drittesmal leise, „echohaft“, die bereits formulierten Bezogenheiten.

Nun gibt es eine deutliche Zensur: Die Lehrerin geht in Zeile (13) in *Führung*. Sie erteilt dem Kind eine Aufgabe (– und methodisch-didaktische Diskussionen stehen an *dieser* Stelle *nicht* zur Debatte –), nämlich die, einen neuen Titel zu (er)finden. In Zeile (14) sucht das Kind vier Sekunden lang (!) nach dem geeigneten Titel. Diese vier Sekunden sind von einer anderen „Konsistenz“ der kommunikativen Abläufe geprägt. Stille und eine Reduktion der Kommunikationsgeschwindigkeit ist beobachtbar. Die Geschwindigkeit wird durch das Kind gesteuert, die Lehrerin stört diesen Prozess nicht. (Einigkeit, Parallelität). Das Kind „löst“ die Aufgabe erfolgreich: es (er)findet eine Metapher für das Stück aus seinem eigenen Lebensbereich, den „Flummiball“.

Dieser Flummiball ist nun eine intelligente „geistige Resonanz“, die einen Transfer aus dem ganz eigenen, subjektiven innerlich repräsentierten Lebensbereich des Kindes auf die musikalische Struktur darstellt. Der Titel „Springseil“, der im Laufe der 20 „eentlichen“ Unterrichtsminuten keine Erwähnung fand, wird von der Schülerin hier „als Problem“ exploriert: die zu spielende Musik und die in der Überschrift formulierte Metapher passen für das Kind nicht zusammen. Seiner Meinung nach werden die Schwungkräfte der Musik durch das Bild des „Flummiballs“ besser zum Ausdruck gebracht als durch das „Springseil“. Bei kurzem Nachdenken über diesen Vergleich wird deutlich: Ein Springseil kann in der Tat nicht in einem alternierenden Wechsel zweier Schwungarten funktionieren, es würde zu Boden fallen und der ganze Spaß wäre dahin. Ein Flummiball dagegen kann sehr wohl über zwei verschiedene, z.B. unterschiedlich lange, wie die Schülerin zu einem späteren Zeitpunkt bemerkt, „Schanzen rollen“!

5.7. Zusammenfassung:

Der soeben beschriebene Prozess kann auf mehreren Ebenen analysiert werden:

- Die kommunikativen Entitäten des Kindes entwickeln sich progressiv in Richtung verbale Explikation (zunächst „leibliche Spürung“, dann nonverbales latentes Signal (Kopfschütteln), schließlich verhaltene und endlich deutliche Verbalisierung unterstützt durch ein deutliches (energisches) Signal)

- Die kommunikative Entität des Kindes entsteht im Bereich des Hintergründigen und gelangt ins Vordergründige
- Die Kommunikationsgeschwindigkeit zeigte folgenden Verlauf A) Verlangsamung (1-4); B) Beschleunigung (5-8), C) Verlangsamung (9-12)– D) Stillstand (!) (13)– E) Beschleunigung (15-16), F) Kulmination (17-18), G) Validierung und erneute Verlangsamung (19ff). (Eine graphische Darstellung erfolgt in diesem Artikel nicht)
- Die *Komplexität* nahm auf Aktivitätsebene zu: am Ende wurden alle vier Subebenen gleichzeitig vollzogen. Diese Zunahme der Komplexität geht mit *Intensität* und *subjektiver Bedeutsamkeit* einher (und nicht nur durch die Zunahme an Emotionalität!)
- Die Kommunikationsebenen der beiden Partnerinnen glichen sich im Laufe der Folge an: der anfängliche Versuch einer partiellen Konsensbildung auf der nur verbalen Ebene mündete über den Weg der „Hervorholung“ der Gegenbewegung in eine am Ende einer Sequenz liegende vollständige Konsensbildung (=Kongruenz).

Obwohl das Aufmerken als eine unscheinbar wirkende Aktivität erscheint, die im Unterricht durchaus leicht durchführbar ist, führt diese zu einer Vielzahl von **Wirkungen**, die auf der Basis einer zusammenfassenden Beobachtung im Sinne der „Werkstattarbeit“ hier angedeutet werden sollen⁴⁷. Die Notwendigkeit von Kontextualität des qualitativen Paradigmas wird an diesem Beispiel besonders deutlich.

- Die Entstehung einer **Prozessualität** im Kommunikationsablauf (s.o.) erfordert Kompetenzen auf Seiten der Lehrkraft, um diese Prozesse zu kontrollieren.
- Unerwünschte Lehrinhalte können in den Vordergrund treten, - z.B. „Notwendigkeit des Unterrichtens **scheinbarer Selbstverständlichkeiten**“. In diesem Beispiel wird offenbar, dass die SchülerIn über grundlegendes musikalisches Wissen und Können⁴⁸ hintergründig *nicht* ausreichend verfügt, obwohl dies längst „so sein müsste“. Lehrkräfte können daher - vorübergehend – in Not gelangen. Sie artikulierten diese Not insbesondere dann, wenn Ihnen nur eine sehr geringe Zeit oder **streng strukturierte Rahmen-**

⁴⁷ „vorläufige Hypothesenbildung“ nach Glaser/Strauss 1967 S. 133

⁴⁸ (in diesem Fall: übertragbares Wissen und Beherrschen der punktierten Achtelnote)

bedingungen zur Verfügung stehen. Hier ist m.E. eine wichtige **Schnittstelle zu methodisch-didaktischen** Fragestellungen zu finden: Begegnung kann dazu beitragen, subjektiv bedeutsame Lerninhalte auszuwählen. Gerade im Einzelunterricht ist diese Möglichkeit innerhalb einer langfristig angelegten Unterrichtsbeziehung gut umsetzbar.

- Das Auftreten der Gegenbewegungen durch die SchülerInnen, z.B. in Form offensiven Konflikts oder unkonventionellem Verhalten wird meist (aber nicht immer) als **unangenehm** empfunden.
- Konflikte geraten vorübergehend ins Zentrum der Aufmerksamkeit und fordern den für die „eigentlichen“ Unterrichtsinhalte zur Verfügung stehenden Kommunikationsraum, Lehrkräfte müssen vom eigentlichen **Unterrichtsplan abweichen**.
- Ohne empirisches Beispiel möchte ich die Beobachtung erwähnen, dass fast alle Prozesse dieser Art zu einer **kurzfristigen Irritationsphase** führen: Musikalische Fähigkeiten, die vorher stabil und sicher abrufbar waren, können – in einer sehr intensiven, die Beteiligten oft sehr beunruhigenden Weise – vorübergehend nicht mehr abgerufen werden. Diese Irritation taucht im Kontext von Begegnung sehr zuverlässig auf, und könnte eventuell als ein Indikator für gelingende Begegnung evaluiert werden.

Die **Konsequenzen** im Umgang mit den Folgen des Aufmerkens sind

- Umgang mit unvorhersehbaren Ereignissen
- Umgang mit Komplexität und Intensität der Unterrichtsereignisse und zwar durchaus in fachlicher Weise, aber auch in Bereichen subjektiver Phänomene. Hier wird die Schnittstelle zu therapeutischen Bereichen deutlich. Wo sind Grenzen zu setzen? Welche Prozesse werden durch eine z.B. ungewohnte Begegnung in Gang gesetzt? Wo weicht der Prozess zu stark vom Lehrplan ab?
- Kompetenz im Umgang mit dissensbildenden Kommunikationsfolgen: Der Kontext disziplinbildender Maßnahmen im Sinne einer wesentlich höheren Führungskompetenz der Lehrkräfte unter *Beibehaltung* der Lernbeziehung (gute Atmosphäre, Wohlbefinden etc.) sind erforderlich, um im Hintergrund liegenden kommunikativen Entitäten „begegnen“ zu können.
- Einer „Begegnung“ mit „Anderheit“ der SchülerInnen erfordert – da ein Ausbleiben pädagogischer Wirkungskraft sofort ins Zentrum des Unterrichtsgeschehens gerät - nicht zuletzt die Bereitschaft zur beständigen Weiterbildung einer differenzierten Unterrichtsmethode

5.8. Schlussbemerkung

Diese Art des Aufmerkens führt im Kollektiv verhältnismäßig oft und auch sehr schnell zur Resonanzebene der KommunikationspartnerInnen. Weniger die Phänomene der Lehrkräfte sondern eher diejenigen der SchülerInnen sind dabei interessant. Sie werden auffällig oft von verhältnismäßig hoher Übert motivation gefolgt, dies sei den Ergebnissen der Dissertationsschrift vorausgreifend bemerkt. Das Erreichen von Resonanzphänomenen im Unterricht wird also derzeit als **eher positiv** bewertet. Nicht unerwähnt lassen möchte ich die Beobachtung, dass als **kritisch** bereits zum derzeitigen Stand des Projekts die **fehlende Verbindung der Resonanzereignisses zu den anderen Ebenen des Kubus** bezeichnet werden kann, die sich sehr oft in den Daten finden lässt⁴⁹: Auch mit der Resonanz des „Flummi-Bildes“ *versteht* das Kind die rhythmische Figur noch (!) nicht. Selbst bei Erreichen eines kurzfristigen, vordergründigen und messbaren Erfolges werden weder musikalische Grundkenntnisse, noch Begriffsbildungen, noch das Erlernen rhythmischer Chunks angelegt.

Das weitere Vorgehen (selektives Kodieren nach Grounded Theory) wird sich damit befassen, die Zusammenhänge solcher makroprozessualer Kommunikationsfolgen zu erforschen.

Literatur

Austin, J.L.: Zur Theorie der Sprechakte Stuttgart 1972.

Baacke, D.; Schulze, Th. (Hrsg.): Pädagogische Biographieforschung. Orientungen/Probleme/ Beispiele. Weinheim (Beltz) 1985.

Bastian, Hans Günter: Musik(erziehung) und ihre Wirkung Mainz (Schott) 2000.

Bastian, Hans Günther; Kraemer, Rudolf-Dieter: Musikpädagogische Forschung in Deutschland Mainz (Schott) 1992.

Bollnow, O.: Methodische Prinzipien der pädagogischen Anthropologie Aus: Wulf, C.; Zirfas, J (Hrsg.): Theorien und Konzepte der pädagogischen Anthropologie Donauwörth 1994. S. 226.

⁴⁹ Auch bei der Interpretation von Kunstwerken spielen in der künstlerischen Praxis Resonanzphänomene eine teilweise ausschließliche Rolle

- Breuer, Franz: Qualitative Psychologie: Grundlagen, Methoden und Anwendungen eines Forschungsstils Opladen (Westdeutscher Verlag) 1996.
- Bromme, R.: Der Lehrer als Experte. Zur Psychologie des professionellen Wissens Bern 1992.
- Buber, Martin: Ich und Du Aus: Buber, Martin (Hrsg.): Werke. Schriften zur Philosophie Band I München/Heidelberg 1962.
- Buber, Martin: Das dialogische Prinzip Zwiesprache München (Lambert Schneider) 2006.
- Cohn, Ruth: Von der Psychoanalyse zur themenzentrierten Interaktion: von der Behandlung einzelner zu einer Pädagogik für alle, (klett) 1975
- Colwell, Richard (Hrsg.): Handbook of Research on Music Teaching and Learning New York (Schirmer) 1992.
- Csikszentmihalyi, M.: Flow - The Psychology of Optimal Experience New York (Harper/Row) 1990.
- Deci, E.L., Ryan, R.M.: Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik In: Zeitschrift für Pädagogik, Jg. 1993, H. 39, S. 223-238.
- Denzin, Norman K. (Hrsg.): Handbook of Qualitative Research London, New York (Sage) 1994.
- Eder, F. (Hrsg.): Das Befinden von Kindern und Jugendlichen in der Schule Innsbruck (Studienverlag) 1995.
- Flick, Uwe; Kardoff, E.v.; Keupp, H.; Rosenstiel, L.; Wolff, S. (Hrsg.): Handbuch qualitative Sozialforschung München (Psychologie Verlags Union) 1991.
- Friebertshäuser, Barbara, Prengel, Annedore (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft Weinheim, München (Juventa) 2003.
- Fröhlich-Rainbow, Hildegard: Systematische Beobachtung als Methode musikpädagogischer Unterrichtsforschung. Eine Darstellung anhand amerikanischer Materialien. 1985
- Gläser-Zikuda, M.: Emotionen und Lernstrategien in der Schule 2001
- Glaser, Barney, G.; Strauss A.L.: Grounded Theory: Strategien qualitativer Sozialforschung. Huber 1998

- Grimmer, Frauke: Selbstvergewisserung und Bewältigung der Vergangenheit. Eine Biographiestudie mit Lehrerinnen und Lehrern in den Neuen Bundesländern.
- Gruhn, Wilfried: Wahrnehmen und Verstehen Wilhelmshaven (Florian Noetzel) 1989
- Habermas, Jürgen: Theorie des kommunikativen Handelns Band 1 und 2 Frankfurt a.M. 1981
- Harnischmacher, Christian: Perspektivische Musikdidaktik. Entwurf einer subjektorientierten Theorie des Musikunterrichts. Aus: Kraemer 1997
- Hascher, Tina: Wohlbefinden in der Schule. 2004
- Heckhausen, H.: Motivation und Handeln Berlin (Springer) 1989
- Helms, Siegmund; Schneider, Reinhard; Weber, Rudolf (Hrsg.): Neues Lexikon der Musikpädagogik Personenteil Kassel (Gustav Bosse Verlag) 1994.
- Hofmann, Freia: Panische Gefühle. Sexuelle Übergriffe in der Instrumentalpädagogik. 2006
- Holzkamp, K.: Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung Frankfurt 1993
- Huber, G.L.(Hg): Qualitative Analyse. Computereinsatz in der Sozialforschung, Oldenburg 1992
- Jank, Werner; Meyer, Hilbert; Ott, Thomas: Zur Person des Lehrers im Musikunterricht Methodologische Probleme und Perspektiven zu einem Konzept offenen Musikunterrichts Aus: Kaiser 1986. S. 87-131.
- Jerusalem, Matthias; Mittag, Waldemar: Selbstwirksamkeit, Bezugsnormen, Leistung und Wohlbefinden in der Schule Jerusalem/ Pekrun 1999 S. 223-246.
- Jerusalem, M., Pekrun, R. (Hrsg.): Emotion, Motivation und Leistung Göttingen (Hogrefe) 1999.
- Kiegelmann, M.: The Role of The Researcher in Qualitative Psychology, Ingeborg Huber Verlag 2003
- Kaiser, H.J. (Hrsg.): Musikpädagogische Forschung in Deutschland. Dimensionen und Strategien. Essen (Die blaue Eule) 2004.
- Kaiser, H.J., Nolte, E., Roske, M. (Hg) (Hrsg.): Vom pädagogischen Umgang mit Musik Mainz 1995.

- Kleinen, Günter: Was einen guten Musiklehrer/eine gute Musiklehrerin ausmacht. Ein Forschungsansatz zur Professionalisierungsdebatte Aus: Gruhn, Wilfried (Hrsg.): Aspekte Musikpädagogischer Forschung Vortragsreihe Wintersemester 2001/2002 Kassel (Gustav Bosse Verlag) 2002. S. 65-89.
- Kleining, Gerhard: Umriss zu einer Methodologie qualitativer Sozialforschung In: KZfSS, Jg. 1982, H. 34, S. 224-235.
- Kleining, Gerhard: Qualitativ-Heuristische Sozialforschung Hamburg (Rolf Fechner) 1994.
- Knolle, Niels: Lehr- und Lernforschung in der Musikpädagogik. (AMPF Band 27) 2006
- Kraemer, Rudolf-Dieter (Hrsg.): Musikpädagogische Biographieforschung(Hg.) Essen (Die blaue Eule) 1997. (= Musikpädagogische Forschung Band 18)
- Kraimer, Klaus (Hg): Die Fallrekonstruktion. Frankfurt (suhrkamp) 2000
- Krotz, Friedrich: Neue Theorien entwickeln. Eine Einführung in die Grounded Theory, die Heuristische Sozialforschung und die Ethnographie anhand von Beispielen aus der Kommunikationsforschung. Köln (Herbert von Halem) 2005.
- Lewalter, D.: Emotionales Erleben und Lernmotivation. Theoretische und empirische Analyse des Zusammenhangs von Emotionen und Motivation in pädagogischen Kontexten.
- Mandl, Heinz; Huber, Günter L. (Hrsg): Kognitive Komplexität. Bedeutung, Weiterentwicklung, Anwendung. Göttingen (Hogrefe) 1978.
- Müller, Renate: Erfolgstyp Musiklehrer. Dimensionen der Interaktionskompetenz. In: Kraemer (hg) 1991 (AMPF 12)
- Niessen, A.; Lehmann-Wermser A.L Musikunterricht im Spiegel mehrperspektivischer Sinnzuschreibungen. In: Knolle 2006 S. 239-252
- Ott, Th.: Konstruktion oder konstruierte Wirklichkeit? Skeptisches zur „Lehrerpersönlichkeit“ Aus: Kaiser H.J., Nolte E. , Roske, M. (Hg) (Hrsg.): Vom pädagogischen Umgang mit Musik Mainz 1995. S. 273-281.
- Pfeiffer, W.: Musiklehrer, Biographie, Alltag und berufliche Zufriedenheit von Musiklehrern an bayrischen Gymnasien. Eine theoretische und empirische Analyse Essen 1994.

- Rauhe, H.; Reinecke, H.-P.; Ribke, W.: Hören und Verstehen. Theorie und Praxis handlungsorientierten Musikunterrichts. München 1975.
- Sammet, Jürgen: Kommunikationstheorie und Pädagogik: Studien zur Systematik „kommunikativer Pädagogik“ o.O. 2004.
- Schäfer, Karl-Hermann: Kommunikation und Interaktion: Grundbegriffe einer Pädagogik des Pragmatismus o.O. (VS-Verlag) 2005.
- Schäfer, K.-H.; Schaller, Klaus: Kritische Erziehungswissenschaft und kommunikative Didaktik Heidelberg 1971.
- Schaller, Klaus (Hrsg.): Erziehungswissenschaft der Gegenwart Bochum 1979.
- Schmidt-Rath, Heike: Möglichkeiten und Grenzen eines gestaltpädagogischen Unterrichtskonzeptes im Gesangsunterricht mit Erwachsenen. In: Kraemer 1997
- Schmidt, Hans- Christian; Richter, Christoph (Hrsg.): Handbuch der Musikpädagogik Band 2 Instrumental- und Vokalpädagogik; 1: Grundlagen Kassel, Basel, London (Bärenreiter) 1993.
- Schulten, M.L. (Hg) (Hrsg.): Musikvermittlung als Beruf Essen (Die blaue Eule) 1994. (= Musikpädagogische Forschung Band 14)
- Schweer, M.K.W.: Vertrauen in der pädagogischen Beziehung Bern (Huber) 1996.
- Schweer, M.K.W.: Lehrer-Schüler-Interaktion. Pädagogisch-psychologische Aspekte des Lernens in der Schule Opladen (Leske+Budrich) 2000.
- Seel, N.M.: Psychologie des Lernens. Lehrbuch für Pädagogen und Psychologen. München 2003
- Searle, John, R.: Sprechakte. Ein sprachphilosophisches Essay übersetzt von R. Wiggershaus/R. Wiggershaus Frankfurt a.M. 1973.
- Steinke, Ines: Geltung und Güte. Bewertungskriterien für die qualitative Forschung. In: Kraimer 2000
- Strauss, Anselm, N.: Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Datenanalyse und Theoriebildung in der empirischen soziologischen Forschung München (Wilhelm Fink Verlag) 1991.
- Strauss, Anselm: Grounded Theory methodology: An overview Aus: Denzin, Norman K. (Hrsg.): Handbook of Qualitative Research London, New York (Sage) 1994. S. 273-285.

- Strauss, Anselm, Corbin, Juliet: Grounded Theory: Grundlagen Qualitativer Sozialforschung Weinheim (Psychologie Verlags Union) 1996.
- Strübing, Jörg: Grounded Theory 2004
- Süberkrüb, Almuth: Musiklernen: „Verstehen und Geschehen“. „Didaktische Interpretation von Musik“ und „Music Learning Theory“ als Grundlage für vieldimensionales Lernen. Saarbrücken (Pfau) 2005.
- Terhard, Ewalt; Uhle, R.: Kommunikative Pädagogik: Versuch einer Bilanzierung. Aus: Hoffmann, D.; Heid, H. (Hrsg.): Bilanzierung erziehungswissenschaftlicher Theorieentwicklung. Weinheim 1991. S. 51-87.
- Thies, Barbara: Dyadisches Vertrauen zwischen Lehrern und Schülern In: Psychologie in Erziehung und Unterricht, Jg. 2005, H. 52, S. 85-99.
- Watzlawick, Paul; Beavin, J.H.; Jackson, D.D.: Menschliche Kommunikation: Formen, Störungen, Paradoxien Bern/Stuttgart 1969.
- Wehner, Ulrich: Pädagogik im Kontext von Existenzphilosophie Würzburg (Königshausen&Neumann) 2002. (= Reihe Philosophie)
- Weinert, F.E.: Psychologische Theorienbildung auf dem pädagogischen Prüfstand In: Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, Jg. 1998, H. 12, S. 205-209.
- Weinert, Franz E.: Metakognition, Motivation und Lernen. Stuttgart (Kohlhammer) 1984

„Zur Zeit sehe ich meine berufliche Zukunft als ...“

Ergebnisse einer Befragung zum Berufswahlprozess von Lehramtsstudierenden mit dem Fach Musik

Die Frage nach den Inhalten und der Struktur des Musikstudiums hat in den letzten Jahren durch die Einrichtung von Bachelor- und Masterstudiengängen für Lehrerinnen und Lehrer erneut an Aktualität gewonnen. Dass für die Gestaltung der Studiengänge auch Erkenntnisse über die beruflichen Überlegungen und Wege der Studierenden benötigt werden, macht vor allem die Frage nach dem Verhältnis von Berufsbezogenheit und Polyvalenz des Studiums deutlich.¹

In Diskussionen um die Ausbildung zukünftiger Musiklehrerinnen und Musiklehrer wurde und wird immer wieder die Frage gestellt, aus welchen Gründen sich die Studierenden für das Lehramtsstudium Musik entscheiden. Meist wird vermutet, für die Musikstudierenden stünde weniger das Interesse am Lehrerberuf als die Begeisterung für den Gegenstand Musik und die Möglichkeit zum Wechsel in künstlerische Studiengänge bei der Studienwahl im Vordergrund (z. B. Jünger 2001). Empirische Untersuchungen, die sich der Frage nach den Studienwahlgründen und den beruflichen Plänen der Musikstudierenden sowie möglichen Konsequenzen für die Studiengestaltung widmen, liegen allerdings bislang nur vereinzelt vor (vgl. Zimmerschied 1978, Bastian 1995). Intensiver als in der Musikpädagogik wurden die Berufswahlmotive von Lehramtsstudierenden in den Erziehungswissenschaften untersucht. Hier steht häufig die Frage nach dem Verhältnis von pädagogischen und an den Rahmenbedingungen des Berufs orientierten Motiven bei der Berufswahl im Vordergrund (vgl. Schaefers 2002).

¹ Der vorliegende Aufsatz basiert auf einem Teil der Daten, die ich im Rahmen meiner Dissertation zum Berufswahlprozess von Lehramtsstudierenden mit dem Fach Musik (in Vorbereitung) erhoben habe. Sie wird von Prof. Dr. Christine Stöger und Prof. Dr. Andreas C. Lehmann betreut.

Bei der Auseinandersetzung mit den vorliegenden Studien wird nicht nur deutlich, dass es an aktuellen, empirisch gewonnenen Erkenntnissen über Lehramtsstudierende mit dem Fach Musik mangelt, sondern auch, dass die bisherige Forschung einige Schwächen aufweist. Die durchgeführten Befragungen sind vor allem unter pragmatischen Gesichtspunkten konzipiert, berücksichtigen jedoch häufig nicht den aktuellen Erkenntnisstand der eigenen oder benachbarter Disziplinen. So beziehen sich nur wenige der Untersuchungen aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive auf Vorgehen oder Ergebnisse vorliegender Studien gleicher Fragestellung. Ebenso nutzen sie kaum Erkenntnisse aus der Berufswahlforschung oder soziologische Überlegungen zu den gegenwärtigen gesellschaftlichen Rahmenbedingungen, die große Bedeutung für die beruflichen Pläne der Studierenden haben können. Ähnlich stellt sich die Situation in der Musikpädagogik dar; die vorliegenden Studien stellen insbesondere kaum Vergleiche mit den Resultaten der erziehungswissenschaftlichen Lehrerbildungsforschung an (Bastian 1995, Zimmerschied 1978).

Ziel der durchgeführten Fragebogenstudie ist es daher nicht nur, aktuelle Erkenntnisse über den Berufswahlprozess von Lehramtsstudierenden mit dem Fach Musik zu gewinnen, sondern auch, die Perspektive auf die Fragestellung zu erweitern und neue Aspekte aufzuzeigen, indem verschiedene Berufswahltheorien und die Forschung anderer Disziplinen ausgewertet und in die Überlegungen einbezogen werden. Bei Konzeption und Auswertung der vorliegenden Fragebogenstudie wurden neben der bisherigen Lehrerbildungsforschung soziologische Erkenntnisse über die gegenwärtigen gesellschaftlichen Rahmenbedingungen der Berufswahl sowie psychologische Berufswahltheorien berücksichtigt.

Theoretische Überlegungen zum Berufswahlprozess

Im alltäglichen Sprachgebrauch, dem die Mehrheit der vorliegenden Studien implizit folgt, wird mit dem Begriff der Berufswahl die einmalige, am Ende der schulischen Laufbahn erforderliche Entscheidung für eine Berufsausbildung und damit einen Beruf bezeichnet. Ob es sich dabei um ein punktuelles Ereignis und eine tatsächliche (freie) Wahl handelt, ist jedoch vor dem Hintergrund des raschen Wandels der gesellschaftlichen und ökonomischen Rahmenbedingungen mehr als fraglich. Die Diskussion über prekäre Lebensläufe, Individualisierung und die zukünftigen Organisationsformen beruflicher Tätigkeiten machen deutlich, wie wenig planbar die berufliche Zukunft gewor-

den ist und wie unterschiedlich berufliche Lebensläufe aussehen können (vgl. Beck 1986, Berger et al. 2001, Schaeper et al. 2000). Immer weniger kann vom Verbleib im einmal ergriffenen Beruf bis zur Pensionierung ausgegangen werden. Vielmehr wechseln Phasen der Arbeitslosigkeit, der beruflichen Weiterbildung, der Kombination mehrerer Teilzeitbeschäftigungen, der Unterbrechung der Berufstätigkeit zur Versorgung der eigenen Familie und weitere Phasen einander ab und prägen den beruflichen Lebenslauf.

Daher ist es sinnvoll, statt von einer einmaligen, punktuellen Entscheidung von einer langfristigen Entwicklung der beruflichen Interessen und Pläne auszugehen. Um dies zu verdeutlichen, wird im Folgenden der Begriff des Berufswahlprozesses verwendet. Er bringt zum Ausdruck, dass Überlegungen zur beruflichen Zukunft bereits lange vor dem Eintritt in eine erste Berufsausbildung beginnen und bis zum Ende des Berufslebens andauern können. Zudem ermöglicht er, den Einfluss der sich stetig wandelnden äußeren Bedingungen der beruflichen Entwicklung einzubeziehen. Sie können beispielsweise zu einer Veränderung der beruflichen Präferenzen während der Ausbildung, zu einem Berufswechsel oder zur wiederholten Rückkehr in das Ausbildungssystem führen.

Auch Super (1994) geht in seiner Berufswahltheorie von einem entwicklungsorientierten Verständnis der Berufswahl aus. Sein Stufenmodell der beruflichen Entwicklung gibt für die Auseinandersetzung mit dem Berufswahlprozess von Studierenden einige interessante Anregungen. Das Modell enthält unter anderem die Phase der beruflichen Exploration, in der Jugendliche und junge Erwachsene ihr berufliches Selbstkonzept und ihre Vorstellungen von präferierten Berufen ausdifferenzieren müssen, um eine berufliche Entscheidung treffen zu können:²

„As indicated by its name, the chief coping behavior of this stage is vocational exploration, that is, attempts to acquire information about the self and about occupations in order to make the matching choices that construct a career.“ (Savickas 2002, S. 172)

² Geht man – im Unterschied zu Supers Theorie (1994) – davon aus, dass im Verlauf des Berufslebens immer wieder Veränderungen eintreten, so müssen die von ihm aufgeführten Stufen stets neu und nicht nur einmal durchlaufen werden. Eine Neuorientierung während des Berufslebens enthält also stets eine solche Explorationsphase.

Überträgt man diese Überlegungen auf die Frage nach dem Berufswahlprozess von Studierenden, so wird deutlich, dass der Eintritt in ein Studium keineswegs mit einem festen Berufswunsch verbunden sein muss, sondern die Studienzeit als berufliche Explorationsphase genutzt werden kann. Die Entscheidung für das Lehramtsstudium Musik ist in diesem Sinn zwar als vorläufige Weichenstellung zu verstehen. Jedoch ist davon auszugehen, dass sowohl das berufliche Selbstkonzept als auch die Vorstellungen von verschiedenen Berufen während des Studiums weiter konkretisiert werden. So kann es zu einer Veränderung der beruflichen Präferenzen oder sogar zum Abbruch des Studiums zugunsten einer alternativen Ausbildung kommen.

Für die Gestaltung der Fragebogenstudie bedeutet dies, dass die in den vorliegenden Untersuchungen verwendeten Fragestellungen nach den Gründen für die *Berufswahl* nur der Situation derjenigen Studierenden gerecht wird, die das Studium mit dem festen Berufswunsch Lehrer/in ergriffen haben und von diesem bislang nicht abgewichen sind. Betrachtet man dagegen die Berufswahl als Entwicklungsprozess, so muss zwischen den Studienwahlmotiven und den beruflichen Plänen unterschieden und berücksichtigt werden, dass während des Studiums vielfältige Faktoren die Überlegungen der Studierenden beeinflussen und verändern können. Das übliche Vorgehen, die Studierenden nach ihren Berufswahlgründen zu fragen, gelegentlich ergänzt durch die Frage nach der Sicherheit der Entscheidung für den Lehrerberuf, wird diesem Verständnis der Berufswahl nicht gerecht. Für die durchgeführte Fragebogenstudie wurde daher stattdessen eine mehrschrittige Fragestellung entwickelt.

Empirische Forschung über Lehramtsstudierende

Entgegen der häufig geäußerten Vermutung, Lehramtsstudierende strebten vor allem den Lehrerberuf an, da er aus ihrer Sicht einen sicheren Arbeitsplatz, viel Freizeit und den Beamtenstatus bietet, stehen diese Überlegungen in den bisherigen Studien für die Befragten nicht im Vordergrund (Bastian 1995, Berg 1997, Brühwiler & Spychiger 1997, Fock et al. 2001, Jürgens & Standop 1996, Käser & Platen 1992, Kiel et al. 2004, Knauf 1992, Krieger 2000, Oesterreich 1987, Retter et al. 1998, Steltmann 1980, Ulich 1998, Ulich 2004, Wild-Näf 2001, Willer 1993, Zimmerschied 1978). Vielmehr entschieden sich die Studierenden in erster Linie aufgrund ihres Interesses an der pädagogi-

schen Arbeit mit Kindern und Jugendlichen für diesen Beruf.³ Sie gehen davon aus, als Lehrerin bzw. Lehrer eine interessante und abwechslungsreiche Tätigkeit ausüben zu können und begründen ihre beruflichen Pläne häufig durch Erfahrungen mit den eigenen Lehrkräften sowie durch die eigene pädagogische Praxis, beispielsweise das Erteilen von Nachhilfeunterricht. Von den Gymnasialstudierenden wird außerdem oft das Interesse an den gewählten Fächern als Entscheidungsgrund genannt. Extrinsische Motive, vor allem die Arbeitszeiten, die Sicherheit des Arbeitsplatzes und der Verdienst, sind zwar nicht unwichtig für die Überlegungen der Studierenden, sie sind in ihrer Bedeutung jedoch deutlich nachgeordnet. Dabei muss bedacht werden, dass ein Ziel jeder Berufstätigkeit die Sicherung der eigenen Existenz ist, ein geregelter Einkommen und die Sicherheit des Arbeitsplatzes also immer wichtige Faktoren sind, was auch die Berufswahlforschung zeigt. Lediglich unrealistische Ansprüche an die Arbeitszeit, insbesondere die Erwartung, im Lehrerberuf lange Ferien und viel Freizeit zu haben, sind als problematisch anzusehen. Sie werden allerdings nur von einem geringen Teil der Studierenden als Gründe genannt.

Zu ähnlichen Ergebnissen kommt die von Bastian (1995) durchgeführte, umfangreiche Studie aus den Jahren 1992/93 unter 1077 Lehramtsstudierenden mit dem Fach Musik an Universitäten und Musikhochschulen in ganz Deutschland. Obwohl in der Musikpädagogik häufig die Vermutung geäußert wird, die Studierenden interessierten sich weniger für den Lehrerberuf als für das Musikstudium und strebten häufig in andere Berufe, zeigen sich übereinstimmend mit den Resultaten der erziehungswissenschaftlichen Forschung in dieser Befragung als Hauptmotive das pädagogische Interesse und das Fachinteresse der Studierenden.⁴ Die Rahmenbedingungen des Berufs, vor allem die

³ Bei der Interpretation der Ergebnisse muss berücksichtigt werden, dass die Studierenden in den ausgewerteten Untersuchungen nach den Gründen für ihre *Berufswahl* gefragt wurden. So lässt z.B. Ulich (2004, S. 19) die Studierenden den Satz vervollständigen „Ich will Lehrer/in werden, weil...“ und Bastian fragt „Welche Motive waren für Sie entscheidend, den Beruf des Lehrers im allgemeinen und den des *Musiklehrers* im besonderen zu ergreifen?“ (Bastian 1995, S. 151, Hervorhebung im Original).

⁴ Die große Bedeutung des Fachinteresses über alle Studiengänge hinweg scheint allerdings eine Besonderheit der Musikstudierenden zu sein. Studierende für das Lehramt der Primarstufe sowie der Sekundarstufe I äußern in den erziehungswissenschaftlichen Befragungen in deutlich geringerem Maße ein Interesse an den gewählten Fächern als Gymnasialstudierende.

Vereinbarkeit von Beruf und Familie, werden von den Musikstudierenden ebenfalls in die Überlegungen einbezogen, sind jedoch deutlich weniger wichtig als die beiden leitenden Motive. Inwiefern auch bei den Musikstudierenden eigene pädagogische Erfahrungen eine Rolle für die beruflichen Überlegungen spielen, ist unklar, da hierzu kaum Erkenntnisse vorliegen. Die Ergebnisse erziehungswissenschaftlicher Forschung sowie verschiedene lernpsychologisch orientierte Berufswahltheorien legen jedoch nahe, einen Einfluss der Lernerfahrungen auf die Entwicklung beruflicher Präferenzen auch bei Musikstudierenden zu vermuten. In welchen Bereichen und in welchem Umfang sie bereits Erfahrungen sammeln konnten und ob tatsächlich ein Zusammenhang mit den beruflichen Präferenzen besteht, stellt auch im Hinblick auf mögliche Konsequenzen für die Studiengestaltung eine interessante Fragestellung für die Fragebogenstudie dar.

Ebenfalls interessant für die vorliegende Studie und das ihr zugrundeliegende Verständnis der Berufswahl als Prozess sind ergänzend zu den genannten Berufswahlmotiven die in der bisherigen Forschung gewonnenen Ergebnisse zur Berufswahlsicherheit der Studierenden. In verschiedenen Studien ergibt sich übereinstimmend ein Anteil von etwa 30% der Studierenden, die angeben, hinsichtlich der beruflichen Zukunft noch unsicher zu sein (Brühwiler 2001, Käser & Platen 1992, Retter et al. 1998, Steltmann 1980, Ulich 2004, Wild-Näf 2001). Dies unterstützt die Interpretation des Studiums als Phase der beruflichen Exploration und verdeutlicht die Problematik des bisherigen Verständnisses der Berufswahl in den ausgewerteten Studien.

Konzeption der Fragebogenstudie

Die Befragung hat das Ziel, den Studien- und Berufswahlprozess von Lehramtsstudierenden mit dem Unterrichtsfach Musik ausführlicher und detaillierter als bisher zu untersuchen und damit grundlegende Informationen für die Gestaltung von Studiengängen bereitzustellen. Dabei steht, angelehnt an psychologische Berufswahltheorien sowie an die Ergebnisse der Berufswahlforschung, die Berufswahl als Entwicklungsprozess im Mittelpunkt, der von verschiedenen Faktoren beeinflusst werden kann. Besondere Aufmerksamkeit gilt der Frage, inwieweit das Studium von den Studierenden als berufliche Explorationsphase genutzt wird.

Da hier nicht angenommen wird, dass mit der Aufnahme des Lehramtsstudiums eine Berufsentscheidung verbunden ist, sondern vielmehr von verschie-

denen Entwicklungsmöglichkeiten während des Studiums ausgegangen wird, kann die bislang verwendete Frage nach den Gründen für die *Berufswahl* nicht beibehalten werden. In der Fragebogenstudie wird die Untersuchung des Berufswahlprozesses und damit verbundener Aspekte daher in die folgenden Bereiche aufgeteilt, die jeweils durch einen eigenen Abschnitt im Fragebogen erfasst werden:

- Studienwahlgründe
- Gründe für die Entscheidung, an einer Universität oder Musikhochschule zu studieren
- Pläne für die berufliche Zukunft
- berufliche Werte
- Entwicklung der beruflichen Interessen
- Berufsbild
- Einschätzung einzelner Studienaspekte
- Lernerfahrungen aus pädagogischen Kontexten

Um eine große Anzahl an Studierenden befragen zu können, ist der Fragebogen als weitgehend standardisiertes Erhebungsinstrument konzipiert. Die Antwortvorgaben wurden dabei soweit wie möglich auf Grundlage bereits vorliegender Befragungen entwickelt. Die geschlossenen Fragen werden durch drei offene, stichwortartig zu beantwortende Fragen nach der Entwicklung der beruflichen Interessen und den Plänen für die berufliche Zukunft ergänzt. So können mögliche Veränderungen der Überlegungen der Studierenden besser erfasst werden.

Stichprobe

In den Jahren 2004 und 2005 wurden insgesamt 209 Studierende an zwei Musikhochschulen und zwei Universitäten befragt. Es wurden Studierende in den Studiengängen für das Lehramt der Sekundarstufe I sowie der Sekundarstufe II einbezogen. 56% der Befragten sind Frauen, der Anteil der Männer liegt bei 44%. Die Studierenden verteilen sich auf alle Studienphasen, die Zahl der bereits studierten Semester liegt zwischen 1 und 25. Durchschnittlich befinden sich die Studierenden im 5. Semester. Sie sind zwischen 19 und 49 Jahre alt, im Mittel liegt ihr Alter bei 23-24 Jahren. Den Abschluss ihres Studiums streben sie durchschnittlich im 10. Semester an.

Für etwa 50% der Befragten ist das Lehramtsstudium nicht die erste Ausbildung. Sie studierten bereits ein anderes Fach, meist ein oder zwei Semester lang, oder absolvierten eine Berufsausbildung. Ein Anteil von knapp 60% der befragten Studierenden ist neben dem Studium erwerbstätig. Der Anteil nimmt dabei mit der Studiendauer zu. Betrachtet man die Gruppe der Studierenden, die sich mindestens im 7. Semester befinden, so liegt der Anteil bei fast 80%. Am häufigsten erteilen die Studierenden im Rahmen ihrer Erwerbstätigkeit Instrumentalunterricht, fast jede/r zweite Erwerbstätige ist in diesem Bereich tätig.

Vergleicht man diese Ergebnisse mit den Erkenntnissen des Studierenden-surveys (Bargel et al. 2005), so wird deutlich, dass sich die Musikstudierenden hinsichtlich des Durchschnittsalters und der geplanten Studiendauer nicht von den übrigen Studierenden unterscheiden. Der Anteil der Erwerbstätigen ist unter den Musikstudierenden allerdings etwas geringer als insgesamt unter den Studierenden. Im Vergleich nutzen die Musikstudierenden in außergewöhnlich hohem Maße ihre Studienkenntnisse im Rahmen der Erwerbstätigkeit, indem sie beispielsweise Instrumentalunterricht erteilen.

Ergebnisse

Im Hinblick auf mögliche Konsequenzen für die Studiengestaltung besonders interessant sind die Studienwahlgründe, die beruflichen Zukunftspläne der Studierenden und die Lernerfahrungen, die sie bereits mitbringen.⁵ Im Mittelpunkt der Ergebnisdarstellung stehen daher die folgenden Fragen:

- Warum haben sich die Studierenden für das Lehramtsstudium entschieden?
- Welche Erfahrungen aus pädagogischen Kontexten bringen sie mit?
- Welche Berufe sind für sie attraktiv und welche weiteren Überlegungen sind für ihre berufliche Zukunft wichtig?

Zur Frage nach den Gründen für die Studienwahl sollten die Studierenden insgesamt 19 Antwortvorgaben anhand einer Ratingskala von *1 = trifft gar nicht zu* bis *5 = trifft voll zu* einschätzen. Ergänzend konnten sie weitere Antworten frei formulieren.

⁵ Die Ergebnisse zu den übrigen Bereichen des Fragebogens sowie zu geschlechtstypischen Unterschieden werden ebenso wie die Details der statistischen Analysen in der Dissertation ausführlich dargestellt.

Im Hinblick auf die Lernerfahrungen der Studierenden aus pädagogischen Kontexten erfasst der Fragebogen anknüpfend an die Ergebnisse erziehungswissenschaftlicher Forschung sowie an lernpsychologische Berufswahltheorien (Lent et al. 2002) drei verschiedene Aspekte. Einbezogen wurden die Bedeutung der Erfahrungen der Studierenden aus der eigenen Schulzeit für die Studienwahl, der Umfang ihrer Erfahrungen aus eigenen pädagogischen Tätigkeiten und die Bedeutung ihrer Erfahrungen aus den Schulpraktika im Rahmen des Studiums für den Berufswahlprozess.

Hinsichtlich der Zukunftspläne der Studierenden berücksichtigt der Fragebogen ebenfalls mehrere Aspekte. Anknüpfend an die erziehungswissenschaftliche Forschung und im Hinblick auf das Verständnis des Studiums als berufliche Explorationsphase wurde zunächst die Sicherheit der Berufswahl erfasst. Hierzu wurde die Skala zur Berufswahlsicherheit von Abel (1998) eingesetzt, die aus vier Items besteht, und die gleiche fünfstufige Antwortskala verwendet wie bei der Frage nach den Studienwahlgründen. Ergänzend sollten die Studierenden einige allgemeine Aussagen zur Entwicklung ihrer beruflichen Vorstellungen und zu ihren Zukunftsplänen einschätzen. Da in der Fragebogenstudie nicht davon ausgegangen wurde, dass die Studierenden sich mit der Aufnahme des Studiums bereits für einen Beruf entschieden haben, konnten die Befragten anschließend angeben, wie wahrscheinlich sie ihre berufliche Zukunft in verschiedenen Berufen sehen.

Gründe für die Studienwahl

Die Gründe, aus denen sich die Studierenden für das Lehramtsstudium Musik entschieden haben, sind vielfältig. Tabelle 1 gibt einen Überblick über die fünf der insgesamt 19 Items mit den höchsten Mittelwerten sowie die fünf Items mit den niedrigsten Mittelwerten. Es wird deutlich, dass das Studium vor allem aus Interesse am Gegenstand Musik in seiner ganzen Breite sowie aus dem Berufswunsch Lehrer/in heraus gewählt wurde. Als Verlegenheits- oder Ausweichstudium spielt es dagegen keine Rolle, vielmehr haben sich die Studierenden bewusst für den Studiengang entschieden. Im Rahmen der Vergleichbarkeit entsprechen die Ergebnisse damit den Erkenntnissen bisheriger Forschung. Sowohl die Studie von Bastian (1995) als auch die erziehungswissenschaftliche Forschung über die Berufswahlmotive von Studierenden kommen zu ähnlichen Ergebnissen.

Die fünf wichtigsten Gründe:	Mittelwert
Ich erhoffte mir durch das Studium eine gute musikalische Allgemeinbildung.	4,2
Mit dem Studienabschluss erhoffte ich mir gute Berufschancen.	4,1
Mich hat besonders die Vielfältigkeit des Studiums gereizt.	3,9
Ich wollte irgendetwas studieren, das mit Musik zu tun hat.	3,9
Ich wollte gerne Musiklehrer/in werden.	3,7

Die fünf unwichtigsten Gründe:	Mittelwert
Das Lehramtsstudium war für mich die einzige Möglichkeit, Musik und mein zweites Fach zu kombinieren.	2,3
Meine ehemaligen Musiklehrer/innen haben mir dieses Studium empfohlen.	2,2
Ich habe das Studium aus Verlegenheit gewählt.	1,5
Auf das Studium bin ich durch die Studienberatung gekommen.	1,3
Ich habe die Eignungsprüfung für das von mir angestrebte Studium nicht geschafft.	1,2

Tabelle 1: Übersicht über die fünf wichtigsten und die fünf unwichtigsten Gründe für die Studienwahl. Ratingskala von 1 = trifft nicht zu bis 5 = trifft voll zu.

Weitere Analysen zeigen, dass sich nicht nur die häufig geäußerten Vermutungen, die Studierenden wählten das Musikstudium nur selten aus Interesse am Lehrerberuf und sähen es häufig als Grundlage für andere Studiengänge, sondern auch Vermutungen über Unterschiede zwischen Studierenden verschiedener Studiengänge nicht bestätigen lassen. Die Studienwahlgründe der befragten Studierenden von Universität und Musikhochschule unterscheiden sich ebensowenig signifikant voneinander wie diejenigen der Studierenden der verschiedenen Studiengänge (Sekundarstufe I bzw. II).⁶

⁶ Es wurden einfaktorielle univariate Varianzanalysen mit post-hoc-Tests nach Scheffé durchgeführt.

Umfang der pädagogischen Erfahrungen

In den Antwortvorgaben zur Frage nach den Studienwahlgründen sind auch Aussagen zu den Lehrkräften der eigenen Schulzeit und ihrem Einfluss auf die beruflichen Überlegungen enthalten. Etwa zwei Drittel der befragten Studierenden geben an, Erfahrungen mit den eigenen Lehrerinnen und Lehrern hätten eine Rolle bei ihrer Studienwahl gespielt. Dies kann sowohl bedeuten, dass die Studierenden es gerne besser machen möchten als die Musiklehrerinnen und Musiklehrer ihrer eigenen Schulzeit, als auch, dass diese Lehrerinnen und Lehrer bei den Studierenden die Freude am Musikunterricht wecken konnten.

Neben diesen Erfahrungen, die vor allem auf Lernen durch Beobachtung beruhen, sammelten die Studierenden außerdem bereits vielfältige Erfahrungen durch pädagogische Tätigkeiten in verschiedenen außerschulischen Kontexten. Übereinstimmend mit den Resultaten erziehungswissenschaftlicher Studien geben 90% der befragten Studierenden an, dass sie bereits außerhalb der Schule pädagogisch tätig waren. Etwa drei Viertel dieser Studierenden erteilten Instrumental- oder Gesangsunterricht, 63% gaben Nachhilfeunterricht und 46% konnten durch die Betreuung von Jugendgruppen bereits pädagogische Erfahrungen sammeln.

Besonders interessant ist die Frage nach den Erfahrungen aus den Schulpraktika im Hinblick auf den Berufswahlprozess. 72% der befragten Studierenden können bereits auf Erfahrungen aus diesen Praktika zurückgreifen. Zudem absolvierte etwa jede/r fünfte Studierende freiwillig ein oder mehrere Schulpraktika. Im Rückblick auf ihre Schulpraktika geben die Studierenden vor allem an, sie hätten einen guten Einblick in die Berufsrealität bekommen, 86% von ihnen stimmen dieser Aussage voll oder eher zu. Die Studierenden fühlen sich außerdem häufig in ihrem Berufswunsch gestärkt. Nur drei (2%) Studierende geben an, sie hätten durch das Praktikum festgestellt, nicht für den Lehrerberuf geeignet zu sein. Mehr als die Hälfte der Studierenden wünscht sich mehr Praktika im Studium, 19% sind aber der Ansicht, dass keine weiteren Praktika notwendig sind.

Insgesamt zeigt sich, dass die Studierenden umfangreiche und vielfältige Erfahrungen aus pädagogischen Kontexten mitbringen. Es gibt aber auch große Unterschiede zwischen ihnen im Hinblick auf Art und Umfang der Erfahrungen. Manche von ihnen waren selbst noch nicht pädagogisch tätig und

bringen nur Eindrücke aus ihrer eigenen Schulzeit mit, andere dagegen können auf einen umfangreichen und breiten Erfahrungsschatz zurückgreifen.

Zukunftspläne

Übereinstimmend mit den Ergebnissen der erziehungswissenschaftlichen Forschung geben 27% der befragten Musikstudierenden an, dass sie sich hinsichtlich der beruflichen Pläne eher oder sehr unsicher ist. Sie sind vor allem der Ansicht, ihre beruflichen Stärken und Schwächen noch zu wenig zu kennen. Neben der Berufswahlsicherheit wurde unter anderem der Wunsch erfragt, später verschiedene Berufe miteinander zu kombinieren. Etwa die Hälfte der Studierenden gibt an, dass eine solche Kombination für sie attraktiv ist. Diese Studierenden sind sich in ihrer Berufswahl gleichzeitig signifikant weniger sicher als diejenigen, die später nur einen Beruf ausüben möchten ($p < 0,05$).

Die überwiegende Mehrheit der Studierenden strebt in den Lehrerberuf. 78% von ihnen geben an, ihre berufliche Zukunft ganz sicher oder sehr wahrscheinlich als Musiklehrer/in zu sehen. Nur 4% der befragten Studierenden plant dies keinesfalls oder wahrscheinlich nicht, und nur 5% von ihnen zogen eine Tätigkeit als Musiklehrerin oder Musiklehrer nie ernsthaft in Betracht. Signifikante Unterschiede im Vergleich von Studierenden der Musikhochschule und der Universität sowie der beiden einbezogenen Studiengänge ergaben sich dabei nicht.

Neben dem Lehrerberuf ebenfalls angestrebt werden, wenn auch in deutlich geringerem Maße, Tätigkeiten im instrumentalpädagogischen Bereich, als Dirigent/in oder als freiberufliche/r Künstler/in. Jeweils etwa jede/r fünfte Studierende sieht die Zukunft in einem dieser Berufe. Für diejenigen, die sich eine Kombination mehrerer Tätigkeiten wünschen, sind diese Berufe signifikant attraktiver ($p < 0,05$). Denjenigen, die Musiklehrerin oder Musiklehrer werden wollen, ist die Möglichkeit zur Kombination mehrerer Berufe dagegen signifikant weniger wichtig ($p < 0,05$).

Ergänzend interessant ist die Frage nach möglichen Zusammenhängen zwischen den beruflichen Plänen der Studierenden und ihren Lernerfahrungen. Entsprechend den lernpsychologischen Berufswahltheorien (Hackett & Betz 1981, Lent et al. 2002) zeigen sich mehrere Zusammenhänge zwischen den Bereichen, in denen die Studierenden bereits pädagogisch arbeiteten oder nebenberuflich tätig waren, und ihren beruflichen Präferenzen. Haben die Studierenden bereits als Instrumentalpädagog/in gearbeitet, so ist eine spätere beruf-

liche Tätigkeit in diesem Bereich für sie signifikant attraktiver als für die übrigen Studierenden ($p < 0,01$). Gleiches gilt für diejenigen, die als studentische Hilfskraft, Chorleiter/in, Kirchenmusiker/in oder Künstler/in arbeiteten. Sie äußern ein signifikant größeres Interesse daran, in Zukunft einen Beruf im entsprechenden Bereich auszuüben, als die übrigen Studierenden ($p < 0,05$). Die Bedeutung der Lernerfahrungen für die Entwicklung beruflicher Präferenzen illustriert auch die folgende Aussage eines Studenten:

„Durch eine Tätigkeit als Konzertrezensent bei einer regionalen Tageszeitung erwuchs das Interesse an journalistischer Tätigkeit [...]. Fast 2 Jahre bin ich als SHK [studentische Hilfskraft; DN] tätig, daher kam das Interesse an wissenschaftlicher Tätigkeit.“
(Student im 13. Semester)

Berufswahl als Entwicklungsprozess

Sowohl die Unsicherheit eines Teils der Studierenden hinsichtlich ihrer beruflichen Zukunft als auch der Einfluss von Lernerfahrungen auf die Entwicklung beruflicher Präferenzen zeigen die Bedeutung des Studiums als Phase der Exploration beruflicher Möglichkeiten und eigener Fähigkeiten. Dies machen auch die frei formulierten Antworten der Studierenden zur Frage nach der Entwicklung ihrer beruflichen Pläne und ihren Absichten für die nächsten Jahre deutlich:

„Wollte erst Medizin studieren - keinen Platz bekommen - Schumu, da umfangreichste Ausbildung - jetzt vielleicht noch KA Gesang oder Tonsatz. Finden, was ich später machen will.“ (Student im 3. Semester)

„zunächst weg vom Lehrerberuf → Entscheidung durch das Praktikum“ (Student im 8. Semester)

Fast zwei Drittel der Studierenden, die sich zur Frage nach der Entwicklung ihrer beruflichen Überlegungen während des Studiums äußerten, beschrieben eine Veränderung ihrer Interessen. Bis auf wenige Ausnahmen berichten die Studierenden von einem Interessenzuwachs. In den Antworten wird allerdings auch deutlich, dass im Hinblick auf den Stand des Berufswahlprozesses große Unterschiede zwischen den Studierenden bestehen:

„Schon zur Anmeldung zur Aufnahmeprüfung war mein Berufsziel klar: Lehrer! Die Frage nach dem Fach und auch der Schulart

sind zweitrangig. [...] An meinem Berufswunsch hat sich nichts geändert.” (Student im 7. Semester)

„Vor dem Studium nach Abi: Musikerin mit LA, nach 1. Praktikum: eher Musiker als Lehrerin, aber zur Zeit völlige Desorientierung; keine Ahnung.” (Studentin im 2. Semester)

Zusammenfassung und Diskussion

Insgesamt entsprechen die Ergebnisse im Rahmen der Vergleichbarkeit den Erkenntnissen der bisherigen erziehungswissenschaftlichen und musikpädagogischen Forschung über Lehramtsstudierende. Gleichzeitig machen sie deutlich, dass es sinnvoll ist, die Studien- und Berufswahl als individuellen Entwicklungsprozess zu betrachten und die Studienwahl nicht mit einer Berufsentscheidung gleichzusetzen. Vielmehr können während des Studiums vielfältige Veränderungen stattfinden und es können sich neue berufliche Präferenzen entwickeln. Zudem wünschen sich viele Studierende eine Kombination mehrerer beruflicher Tätigkeiten für ihre berufliche Zukunft, was unter anderem als Reaktion auf die zunehmende Unsicherheit der Zukunftsplanung interpretiert werden kann.

Viele der in der Literatur zu findenden Vermutungen über die Studienwahl von Musikstudierenden lassen sich in den Antworten der Befragten nicht wiederfinden. Weder entschieden sie sich für ihr Studium aus einseitigem Interesse an der künstlerischen Ausbildung und mit dem Ziel, möglichst bald in einen anderen Studiengang zu wechseln, noch schließen sie den Lehrerberuf mehrheitlich aus ihrer Zukunftsplanung aus. Vielmehr interessieren sie sich für die Studieninhalte, sie möchten sich mit dem Gegenstand Musik in seiner ganzen Breite auseinandersetzen und können sich gleichzeitig eine spätere Tätigkeit als Musiklehrer/in gut vorstellen. Unterschiede zwischen Studierenden verschiedener Studiengänge konnten in diesem Punkt nicht gefunden werden. So sind den hier gewonnenen Ergebnissen nach Studierende an der Universität nicht stärker pädagogisch für ihr Studium motiviert als an der Musikhochschule. Auch streben Studierende im Studiengang für die Sekundarstufe I nicht häufiger in den Lehrerberuf als Studierende im Studiengang für die Sekundarstufe II.

Besonders interessant im Hinblick auf die Frage nach der Gestaltung von Studiengängen sind die vielfältigen Lernerfahrungen der Studierenden und ihre Bedeutung für die Entwicklung beruflicher Präferenzen. Es ist davon aus-

zugehen, dass vor allem die Erfahrungen aus eigenen pädagogischen Tätigkeiten die Vorstellungen der Studierenden von pädagogischem Handeln prägt. Diese Vorstellungen und die aus den Erfahrungen resultierenden Erwartungen an das Studium gilt es besonders in (musik-)pädagogischen Veranstaltungen aufzugreifen und produktiv einzubinden. Ebenso wäre es aber auch wünschenswert, vor allem die Studierenden, die bislang keine Erfahrungen sammeln konnten, zu motivieren und ihnen gezielt Möglichkeiten zu eröffnen, sich unabhängig von verpflichtenden Praktika in verschiedenen pädagogischen Kontexten zu erproben. Deutlich geworden ist auch, dass die Schulpraktika im Rahmen des Studiums aus Sicht der Studierenden die Möglichkeit zur Konkretisierung und Überprüfung der beruflichen Zukunftspläne bieten. Besonders im Hinblick auf die Nutzung des Studiums als Explorationsphase und die grundsätzliche Bedeutung von Lernerfahrungen für den Berufswahlprozess sollte dies als eine wichtige Funktion der Schulpraktika nicht vernachlässigt werden.

Literatur

- Abel, Jürgen (1998): Auswirkungen von Studien- und Berufsperspektiven auf das Studieninteresse. In: Abel, Jürgen und Tarnai, Christian (Hg.): Pädagogisch-psychologische Interessenforschung in Studium und Beruf. Münster (Waxmann), S. 11-28.
- Bargel, Tino et al. (2005): Studiensituation und studentische Orientierungen. 9. Studierendensurvey an Universitäten und Fachhochschulen. Bonn (Bundesministerium für Bildung und Forschung).
http://www.bmbf.de/pub/studiensituation_und_studentische_orientierungen_2005.pdf, 24.08.2006.
- Bastian, Hans Günther (1995): Studien- und Berufsmotivation von Musiklehrerstudentinnen und -studenten. Ergebnisse einer Befragung in den alten und neuen Bundesländern. In: Knolle, Niels; Ott, Thomas (Hg.): Zur Professionalisierung von Musiklehrern. Ausbildungsprobleme in den alten und neuen Bundesländern. Mainz (Schott), S. 91-154.
- Beck, Ulrich (1986): Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne. Frankfurt/Main (Suhrkamp).
- Berg, Christa: „Etwas mit Kindern.“ Berufswahlmotive von Studierenden der Pädagogik zwischen Empathie und Fachkompetenz. In: Hansens-Schaberg, Inge (Hg.): „etwas erzählen“ Die lebensgeschichtliche Dimension in der Pädagogik. Hohengehren (Schneider), S. 58-73.

- Berger, Peter A. et al. (2001): Beruf, soziale Ungleichheit und Individualisierung. In: Kurtz, Thomas (Hg.): Aspekte des Berufs in der Moderne. Opladen (Leske + Budrich), S. 209-238.
- Brühwiler, Christian; Spychiger, Maria (1997): Subjektive Begründungen für die Wahl des Lehrberufes. In: Beiträge zur Lehrerbildung 15, H. 1, S. 49-58.
- Fock, Carsten et al. 2001: Studienwahl: Lehramt Primarstufe: Berufs- und Studienwahlorientierungen von Lehramtsstudierenden. In: Glumpler, Edith; Fock, Carsten (Hg.): Frauen in pädagogischen Berufen. Band 2: Lehrerinnen Bad Heilbrunn (Klinkhardt), S. 212-240.
- Hackett, Gail; Betz, Nancy E. (1981): A Self-Efficacy Approach to the Career Development of Women. In: Journal of Vocational Behavior 18, S. 326-339.
- Jünger, Hans (2001): Zuallererst sind wir doch Musiker... Überlegungen zu den Ursachen des Musiklehrermangels. In: Musik und Bildung, H. 6, S. 4-9.
- Jürgens, Eiko; Standop, Jutta (1996): Warum haben junge Menschen den Wunsch, den Berufs des Lehrers, der Lehrerin zu ergreifen? Eine Umfrage unter Kölner Studentinnen und Studenten. Oldenburg (Carl von Ossietzky-Universität Oldenburg – Zentrum für pädagogische Berufspraxis).
- Käser, Udo; Platen, Peter (1992): Berufswahlmotive der Bonner Lehramtsstudierenden. Eine empirische Untersuchung. Bonn.
- Kiel, Ewald et al. (2004): Motivation, Selbstkonzepte und Lehrberuf. Studienwahl und Berufsperspektive bei Studierenden für Lehramt an Grund-, Haupt- und Realschulen. In: Die Deutsche Schule 96, H. 2, S. 223-233.
- Knauf, Tassilo (1992): „... weil ich gern mit Kindern zusammen bin“. Berufswahlmotive von Lehramtsstudierenden im Wandel. In: Pädagogik Extra, H. 1, S. 55-58.
- Krieger, Rainer (2000): Erziehungsvorstellungen und Berufswahlmotive im Wandel: Generationsvergleiche bei Lehramt-Studierenden. In: Krampen, Günter; Zayer, Hermann (Hg.): Psychologiedidaktik und Evaluation II. Neue Medien, Psychologiedidaktik und Evaluation in der psychologischen Haupt- und Nebenfachausbildung. Bonn (Deutscher Psychologen Verlag), S. 239-255.

- Lent, Robert W. et al. (2002): Social Cognitive Career Theory. In: Brown, Duane (Hg.): Career choice and development. San Francisco (Jossey-Bass), S. 255-311.
- Oesterreich, Detlef (1987): Die Berufswahlentscheidung von jungen Lehrern. Berlin (Max-Planck-Institut für Bildungsforschung).
- Retter, Hein et al. (1998): Lehrerbild und Berufsperspektive von Lehramtsstudierenden im internationalen Ost-West-Vergleich (Braunschweig – Sofia – Tallinn – Warschau). In: Bildung und Erziehung 51, H. 2, S. 137-148.
- Savickas, Mark L. (2002): Career Construction. A Developmental Theory of Vocational Behavior. In: Brown, Duane (Hg.): Career choice and development. San Francisco (Jossey-Bass), S. 149-205.
- Schaefer, Christine (2002): Forschung zur Lehrerausbildung in Deutschland – eine bilanzierende Übersicht der neueren empirischen Studien. In: Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften, H. 1, S. 65-88.
- Schaeper, Hildegard et al. (2000): Diskontinuierliche Erwerbskarrieren und Berufswechsel in den 1990ern: Strukturmuster und biografische Umgangsweisen betrieblich ausgebildeter Fachkräfte. In: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung 33, S. 80-100.
http://doku.iab.de/mittab/2000/2000_1_MittAB_Schaeper_Kuehn_Witzel.pdf, 24.08.2006.
- Steltmann, Klaus (1980): Motive für die Wahl des Lehrerberufs. In: Zeitschrift für Pädagogik 26, H. 4, S. 581-586.
- Super, Donald E. (1994): Der Lebenszeit-, Lebensraumansatz der Laufbahnentwicklung. In: Brown, Duane; Brooks, Linda (Hg.): Karriereentwicklung. Stuttgart (Klett-Cotta), S. 211-280.
- Ulich, Klaus (1998): Berufswahlmotive angehender LehrerInnen: Eine Studie über Unterschiede nach Geschlecht und Lehramt. In: Zeitschrift für Pädagogik, H. 1, S. 64-78.
- Ulich, Klaus (2004): „Ich will Lehrer/in werden“. Eine Untersuchung zu den Berufsmotiven von Studierenden. Weinheim (Beltz).
- Wild-Näf, Martin (2001): Die Ausbildungen für Lehrkräfte der Deutschschweiz im Urteil der Studierenden: Ein Strukturmodell des Zusammenhangs von Person, Organisation und Ausbildungsprozess. In: Oser, Fritz; Oelkers, Jürgen (Hg.): Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme. Von der Allrounderbildung zur Ausbildung professioneller Standards. Chur (Rüegger), S. 141-214.

Willer, Karin-Irene (1993): Die familiale und schulische Sozialisation von Grund- und Hauptschullehrerstudenten. Unter besonderer Berücksichtigung geschlechtsspezifischer Unterschiede und des angestrebten beruflichen Karriereverlaufs. Frankfurt/Main (Lang).

Zimmerschied, Dieter (1978): Feststellungen zum Bedarf an Musiklehrern und Untersuchungen über die Motivation zur Studienwahl. In: Höhnen, Heinz W. et al. (Hg.): Entwicklung neuer Ausbildungsgänge für Lehrer der Sekundarstufen I und II im Fach Musik. Regensburg (Bosse), S. 15-58.

Posterpräsentation und Erläuterung zur Folgestudie: Beeinflussung von Musikpräferenzen bei Grundschul- kindern

Beim vorliegenden Projekt handelt es sich um eine Folgestudie zu Schellberg (2006), die, ausgehend vom Konstrukt der „open earedness“ (Hargreaves 1982), festgestellt hatte, dass gezielter, handlungsorientierter Musikunterricht die bei Grundschulkindern zu beobachtende zunehmende Ablehnung von Belcanto insbesondere Musik aus Opern beeinflussen könne. Sie hatte allerdings bei Mädchen eine deutlich größere Bereitschaft dazu festgestellt als bei Jungen.

Diese Studie folgt Schellbergs Versuchsdesign. An mehreren Stellen wurden allerdings Veränderungen vorgenommen. Um zu untersuchen, ob die Präferenzentscheidungen der Jungen in den Versuchsklassen tatsächlich auf die Musik zu beziehen waren oder nur auf Ablehnung der gegengeschlechtlichen Lehrerin bzw. der Singenden, wurden erstens auch männliche Studierende als Lehrende in der zwischen den beiden Messzeitpunkten liegenden Unterrichtseinheit eingesetzt und zweitens auch von Männern gesungene Hörbeispiele verwandt. Bei den Hörbeispielen handelte es sich durchweg um Vokalmusik, wobei ein Teil der Beispiele aus der Schellberg-Studie übernommen wurde. (s. Tab. 1). Um Tempoeffekte auszuschließen, lagen die Stücke in einem Tempobereich von Viertel M.M. 80 bis 120; die Ausschnitte waren zwischen 45 und 60 Sekunden lang. Zur Vermeidung von Reihungseffekten wurde der Hälfte der Klassen die Beispiele in umgekehrter Reihenfolge vorgespielt.

<i>Bsp.</i>	<i>Komponist (bzw. Interpret) & Titel</i>	<i>Bsp.</i>	<i>Komponist (bzw. Interpret) & Titel</i>
1*	J.S. Bach: Kantate <i>Jauchzet Gott in allen Landen</i> (Sopran-Arie) BWV 51	6	Wolfgang Saus / Frank Köstler (Obertongesang)
2	<i>Liebe kleine Schaffnerin</i> (Manfred Krug)	7*	E. Humperdinck: Arie der Hexe <i>Hurr Hopp</i> aus der Oper <i>Hänsel und Gretel</i>
3*	W.A. Mozart: Arie der Königin der Nacht <i>Der Hölle Rache</i> aus der Oper <i>Die Zauberflöte</i>	8*	No Angels: <i>Feel Good Lies</i> (Mainstream-Populärmusik)
4*	Jess: <i>Ten Steps Back</i> (Mainstream-Populärmusik)	9	E. Humperdinck: Arie des Vaters <i>Hunger ist der beste Koch</i> aus der Oper <i>Hänsel und Gretel</i>
5	W.A. Mozart: Arie des Papageno <i>Der Vogelfänger bin ich</i> aus der Oper <i>Die Zauberflöte</i>		<i>Die mit einem * versehenen Hörbeispiele stammen aus der Schellberg-Studie.</i>

Tab. 1: Liste der Hörbeispiele

Die Schülerurteile wurde als nicht-parametrische Daten behandelt. Gegenüber Schellberg erfolgte eine Veränderung in der Auswertung: Da die Beurteilung der Belcanto-Beispiele recht einheitlich waren, wurde die Auswertung über die fünf Beispiele hinweg vorgenommen. Der dabei gebildete „Belcanto-Score“ erwies sich als ausreichend zuverlässig (Cronbachs Alpha = .775). Für die übrigen Hörbeispiele war dieses Vorgehen – etwa im Sinne eines „Pop-Scores“ – nicht möglich.

Die unerwartet stark zwischen den Messzeitpunkten differierende Beurteilung der Arie des Papageno ist dadurch zu erklären, dass in einer der beiden Versuchsklassen diese Arie gemeinsam gesungen wurde (s. Poster und Tab. 2). Dass die Beurteilung bei Jungen wie bei Mädchen daraufhin überwältigend positiv ausfällt, wirft die Frage auf, ob ein eigener, singender, produktiver Umgang andere Effekte unwirksam werden lässt. Allerdings lässt sich diese Frage auf der schmalen Datenbasis und angesichts nicht kontrollierter Bedingungen (z.B. in der Unterrichtseinheit) nicht beantworten.

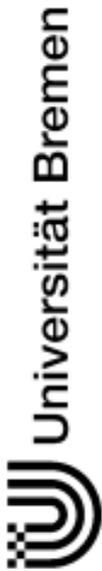
Hbsp.	Versuchsklassen				Kontrollklassen			
	Mädchen (n=18)		Jungen (n=26)		Mädchen (n=17)		Jungen (n=26)	
	Präf.-verschiebung	p-Wert	Präf.-verschiebung	p-Wert	Präf.-verschiebung	p-Wert	Präf.-verschiebung	p-Wert
Bach Kantate	+	,082	+	,877	-	,018*	-	,036*
Mozart Königin der Nacht	+	,051	-	,123	-	,504	-	,872
Mozart Papageno	+	,018*	+	,006*	-	,047*	+	,777
Humperdinck Hexe	+	,107	-	,397	-	,005*	-	,379
Humperdinck Vater	+	,059	-	,798	+	,720	+	,469
Schlager	+	,006*	-	,676	-	,076	-	,308
Obertongesang	+	,123	-	,916	+	,144	-	,763
Pop Jess	+	,786	+	,061	+/-	1,000	-	,182
Pop No Angels	+/-	1,000	+	,414	+	,180	+	,874

Tab. 2: Verschiebungen des Präferenzurteils in den Versuchs- und Kontrollklassen (Wilcoxon-Test für gepaarte Stichproben; * signifikant bei $\alpha = 0,05$)

Literatur:

Hargreaves, Owen (1982): The development of aesthetic reactions to music. In: Psychology of Music, (Special Issue), S. 51-54

Schellberg, Gabriele (2006): zum Einfluss von Unterricht auf Musikpräferenzen von Grundschulkindern für Opernarien. In: Knolle, Niels (Hg.): Lehr- und Lernforschung in der Musikpädagogik. Essen: Die Blaue Eule (Musikpädagogische Forschung, Bd. 27), S. 71–84.



Folgestudie: Beeinflussung von Musikpräferenzen bei Grundschulkindern

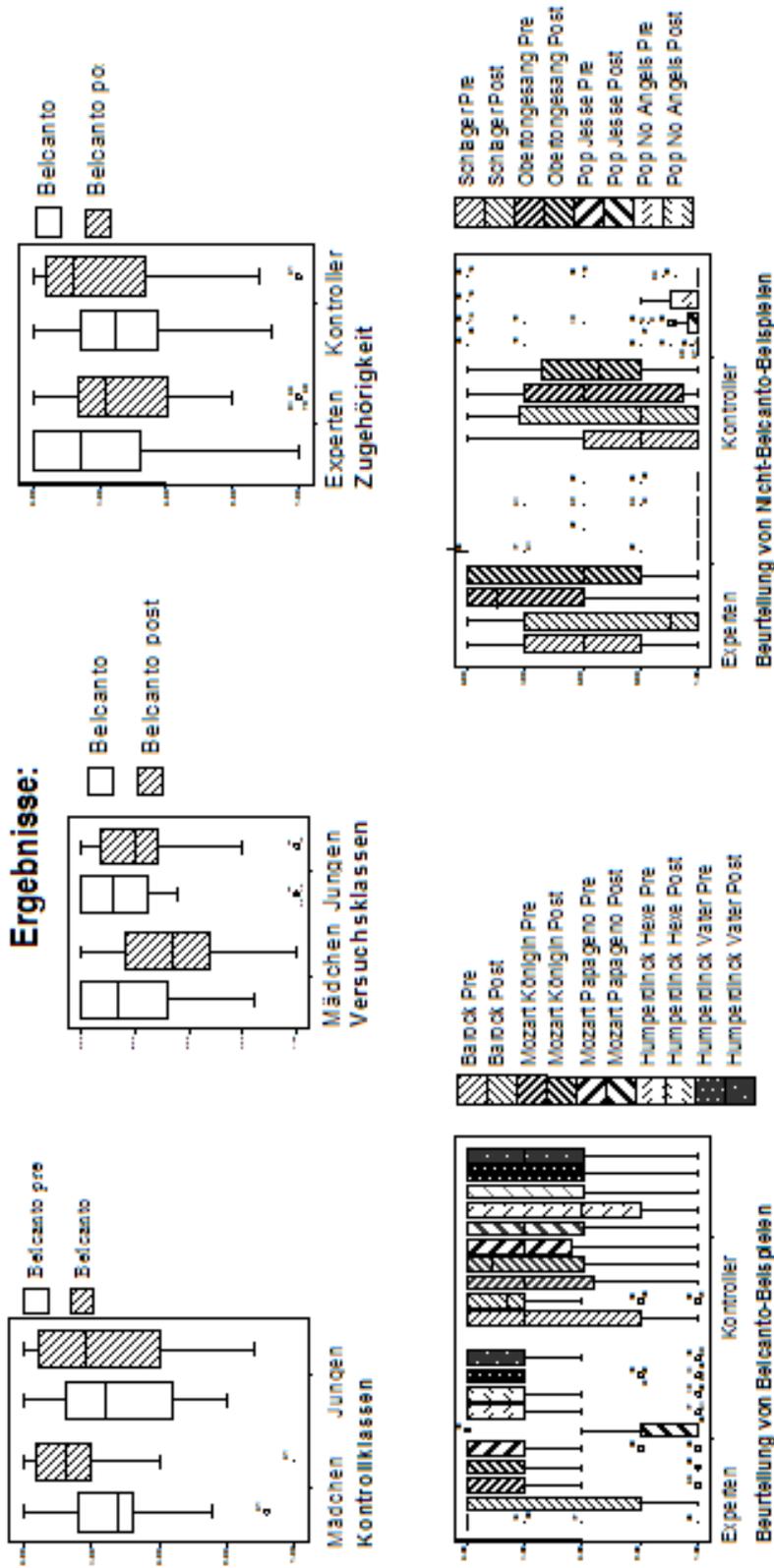
Ausgangssituation:

Die Studie ist eine Folgestudie zu Gabriele Schellbergs (2006) Untersuchungen zu musikalischen Präferenzurteilen von Grundschulkindern. Schellberg ging der Frage nach, inwieweit Vertrautheit mit einem Musikstil Auswirkungen auf Präferenzurteile hat. Sie kommt zu dem Ergebnis, dass durch gezielten Musikunterricht die mit zunehmenden Alter zu erwartende Abnahme an Offenheit gegenüber verschiedenen Musikstilen aufgehalten werden kann, wobei Mädchen in ihrem Präferenzurteil stärker beeinflusst werden als Jungen. Ungeklärt bleibt u.a. die Frage nach dem Einfluss des Geschlechts der Singstimme bei den Musikbeispielen.

Fragestellung:

- 1.) Lassen sich die Ergebnisse bestätigen?
- 2.) Finden sich geschlechtsspezifische Bewertungsunterschiede hinsichtlich
 - der männlichen und weiblichen Gesangsstimmen?
 - der Stilbereiche Belcanto und Pop?
 - der Reaktion auf Musikunterricht?

Kontrollklassen:	Unterrichtsklassen:
3a (8 w, 15 m, [Ø 9;1 J.])	3c (9 w, 13 m, [Ø 8;11 J.])
3b (9 w, 11m, [Ø 9;5 J.])	3d (9 w, 13 m, [Ø 8;11 J.])
PRETEST:	
Klingender Fragebogen: ca. einminütige Hörbeispiele; 5 Belcantobeispiele (Männer- und Frauenstimmen); 4 Popbeispiele (keine aktuellen Charts); Abspielen des Fragebogens in der 3a und der 3c in umgekehrter Reihenfolge; 5-stufige Ratingskala	
Unterrichtseinheit	
Szenische Interpretation zu Mozarts Zauberflöte , durchgeführt von zwei Studentengruppen (gemischtgeschlechtlich)	
GegenseitigeAufführung der erarbeiteten Szenen	
POSTTEST:	
Wiederholung des Klingenden Fragebogens	



Diskussion:

- Die Ergebnisse von Schellberg werden prinzipiell bestätigt.
- In den Versuchsklassen ergibt sich eine positivere Haltung zum Belcanto-Ideal.
- Die Frage nach dem Einfluss des Geschlechts der Singenden auf die genderspezifischen Präferenzen lässt sich nicht eindeutig beantworten. Es gibt aber Hinweise auf einen solchen Zusammenhang.
- Die Präferenzen der Mädchen in Bezug auf Belcanto-Beispiele verändern sich stärker als die der Jungen. Im Populärmusikbereich sind keine eindeutigen Trends auszumachen.
- Der produktive Umgang mit Belcanto-Musik scheint Präferenzen in besonderer Weise positiv zu beeinflussen.