pedocs
Open Access Erziehungswissenschaften

DIPF

Barth, Dorothee

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

Schläbitz, Norbert [Hrsg.]: Interkulturalität als Gegenstand der Musikpädagogik. Essen : Die Blaue Eule 2007, S. 31-51. - (Musikpädagogische Forschung; 28)

Quellenangabe/ Reference:
Barth, Dorothee: Nicht Ethnie, nicht Bildung, sondern Bedeutungszuweisung. Plädoyer für einen bedeutungsorientierten Kulturbegriff - In: Schläbitz, Norbert [Hrsg.]: Interkulturalität als Gegenstand der Musikpädagogik. Essen : Die Blaue Eule 2007, S. 31-51 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-251168 - DOI: 10.25656/01:25116

https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-251168
https://doi.org/10.25656/01:25116

in Kooperation mit / in cooperation with:

AMPF

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 Bundesfachausschuss „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).

ISBN 978-3-89924-202-7

Interkulturalität

Musikpädagogische Forschung

Norbert Schläbitz (Hrsg.)

Interkulturalität als Gegenstand der Musikpädagogik

verlag DIE BLAUE EULE essen

Inhalt

Norbert Schläbitz:

Vorwort – Interkulturelle Begegnungen oder: Vom konstruktiven Befremden 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? Erfahrungen aus den USA 69

Bernd Clausen:

Was bedeutet Komparative Musikpädagogik? Eine Studie zum japanischen Musikunterricht in traditioneller Musik 91

Anja Rosenbrock:

Irgendwie Multi? Interkulturelles Lernen in interkultureller Musikerziehung 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

DOROTHEE BARTH

Nicht Ethnie, nicht Bildung, sondern Bedeutungszuweisung. 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 Dissertation[2] weiter bearbeitet, Fragen formuliert und nach Lösungen gesucht. Einige Ergebnisse möchte ich in folgendem Beitrag vorstellen.

2 Zur Methode[3]

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 Wert-Standarts 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 Objektivationen 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 Objektivationen 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“ bezeichnet[8], 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 Objektivation 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 Objektivation richtig beschreiben und bewerten zu können (zum Beispiel: Wiederholung ist einfallslos, 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 machen[9]:

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 ihre *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 Objektivationen, 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 Kollektives 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 niederschlägt[11] und auch, welche Probleme die Zugrundelegung dieses Kulturbegriffs mit sich bringen kann[12], 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 Debat-te 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 Eigenname 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 i*nterpretative Anthropologie*[17]. Der Begriff der *Inter-*

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

15 Reckwitz 2000, S. 446ff.

16 Stellrecht 1993

pretation bezeichnet dabei zwei Seiten einer Medaille, die getrennt voneinander betrachtet werden können. Zum einen beschreibt die *Interpretation* ein Verfahren, dass 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, w*elche 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 *Sinn*deutungen 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 korresponsiven 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 korresponsive 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 unbekannten 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 siecle-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 hervorgehoben[22] 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 Üblichkeiten 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 hingewiesen[23], 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 versehen 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 km^2". 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 globalsiserten 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-Identitäten[25] 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 wieterziehen. 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.

Finkielkraut, 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 Rummenhöller 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