

Krause, Martina

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

Schläbitz, Norbert [Hrsg.]: Interkulturalität als Gegenstand der Musikpädagogik. Essen : Die Blaue Eule 2007, S. 53-68. - (Musikpädagogische Forschung; 28)



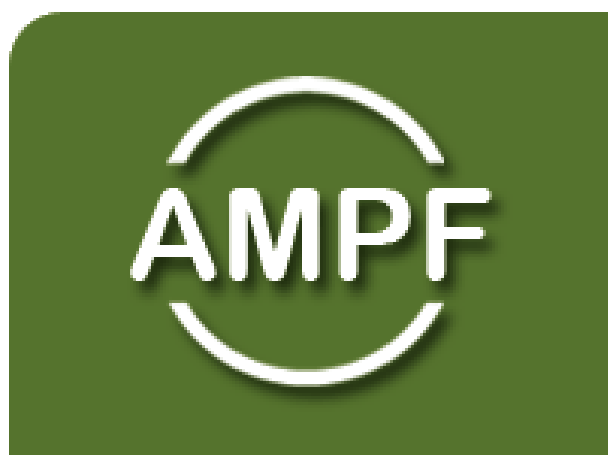
Quellenangabe/ Reference:

Krause, Martina: Kulturkonstruktion durch Bedeutungskonstruktion? Perspektiven für einen Musikunterricht als Ort der Konstituierung von Kultur - In: Schläbitz, Norbert [Hrsg.]: Interkulturalität als Gegenstand der Musikpädagogik. Essen : Die Blaue Eule 2007, S. 53-68 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-251175 - DOI: 10.25656/01:25117

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-251175>

<https://doi.org/10.25656/01:25117>

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 bilingualen 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

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 grundlagen-theoretischen 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.

Enthermeneutisierung 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 Interpretenssubjekt 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 kulturrelativistische 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 ausgezeichnete 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 ausgezeichnete Ort der Bedeutungskonstruktion gelten kann, so muss er zwangsläufig auch ein ausgezeichnete 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-Bekannten 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: Mauser, 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 Musiklernens. 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