

Thomas Ott

Heterogenität als Konstrukt in musikpädagogischen Handlungsfeldern

Der Kunstdidaktiker Gunter Otto hielt 1992 in Berlin einen Vortrag zum Thema "Das integrative Moment in einer Interkulturellen Ästhetischen Erziehung"¹. Er berichtete eingangs von seiner nicht lange zurückliegenden Herzoperation:

"...die Anästhesistin war eine Philippinin; der Chirurg war ein Ungar; der Kardiologe ein Deutscher, der Experte, der den Herzkatheter bei der Voruntersuchung von der Leiste bis ins Herz führte..., war ein Koreaner; die Stationschwester war eine Deutsche. Sie hatten einen gemeinsamen Handlungsbezug: mein Herz. Sie brachten jeder eine andere Kompetenz ein, die sie aufeinander abstimmen, die sie bündeln mussten".

Otto räumt ein, dass sie natürlich nicht "multikulturell operiert" hätten, insofern liege ihr Handeln als Modell haarscharf neben dem, was man unter interkulturellem Zusammenleben versteht. Trotzdem, so Otto:

"Wenn alle ihre Kompetenz einbringen, schwinden die nationalen Differenzen. Dann käme alles darauf an, darüber nachzudenken, wie könnte das Handlungsfeld aussehen, für dessen Bearbeitung jeder Kompetenz mitbringen kann und jede Kompetenz gebraucht wird. Vor welchem Gegenüber können sich Philippinos, Ungarn, Koreaner und Deutsche als gleichwertig, gleichberechtigt und gleichermaßen notwendig erleben, weil sie auf Differenzen stoßen?"

Bevor ich diesen in Frageform vorgetragenen Gedanken Gunter Ottos in unsere aktuellen Diskussionen hinein weiterverfolge, möchte ich ein paar Überlegungen zum Begriff der Heterogenität anstellen und zu den individuellen, sozialen und kulturellen Sachverhalten, die man mit seiner Hilfe aufschlüsseln kann. In jedem Fall handelt es sich bei Homo- und Heterogenität um Zuschreibungen - es kommt darauf an, auf welcher Ebene möglicher Vergleichbarkeiten man sich gerade bewegt². Die Mediziner in Gunter Ottos Beispiel sind je nach Sichtweise und anzulegenden Referenzmerkmalen entweder ein homogenes oder ein heterogenes Team: heterogen der Herkunft nach, homogen in Bezug auf das gemeinsame Handlungsziel, heterogen wiederum im Blick auf die Kompetenzen, die sie in die Handlungssituation einbringen. Heterogenität 1 (Herkunft) ist sozusagen ihre - oder eine ihrer - Ausgangsheterogenität(en)³. Im Prozess ihrer Sozialisation, ihrer Ausbildung und ihrer beruflichen Spezialisierung ist nicht nur eine neue, sie als Team *homogenisierende* Gruppen-, Ziel- und Kompetenzidentität entstanden, vielmehr haben sich auch ihre Praxen ausdifferenziert und zu etwas geführt, das

¹ Gunter Otto: Das integrative Moment in einer Interkulturellen Ästhetischen Erziehung. In: Reinhard C. Böhle (Hrsg.): Möglichkeiten der Interkulturellen Ästhetischen Erziehung in Theorie und Praxis, Frankfurt/M. (IKO) 1993, S. 64 - 77

² Thomas Ott: Heterogenität und Dialog. Lernen am und vom Anderen als wechselseitiges Zuerkennen von Eigensinn. In: Diskussion Musikpädagogik 55 (2012), S. 4-10. Im selben Heft Kommentare dazu von Wolfgang Martin Stroh, Oliver Kautny und Barbara Alge.

³ Selbstverständlich ist auch eine Herkunftsgesellschaft wie z.B. die philippinische alles andere als homogen, vielmehr eine bunte Mischung individueller Differenzen. Allenfalls im Schnitt auf bestimmten Ebenen (Religionen, kulturelle Traditionen) ergeben sich Unterschiede zu anderen Gesellschaften.

man als *Heterogenität 2* bezeichnen könnte, das sie aber nun in einen gemeinsamen Arbeitsprozess einbringen können. Verallgemeinernd gesagt: Gemeinsamkeiten und Unterschiede von Gruppen und Individuen brechen sich ständig an gesellschaftlichen Anforderungen und Angeboten und führen zu neuen Homogenitäten (infolge gemeinsamer Erfahrungen und Prägungen) und Heterogenitäten (infolge der Ausdifferenzierung gesellschaftlich-kultureller Praktiken).

Dabei überlagern sich tendenziell vereinheitlichende und tendenziell diversifizierende Prozesse in schwer zu analysierender Weise. Um Beispiele zu nennen: Vor kurzem las ich, dass die "Dschungelcamp"-Serie bei 13- bis 19-jährigen Mädchen einen Marktanteil von 70 Prozent erzielte. Das heißt: Sieben von zehn Mädchen dieser Altersgruppe, die während der Ausstrahlungszeit vor dem Fernseher saßen, sahen sich diese Sendung an. Es ist anzunehmen, dass diese Mädchen und jungen Frauen sich nicht nur in ihrem Lebensalter, sondern auch in vielen anderen wichtigen Eigenschaften (u.a. Schulbildung, soziale Herkunft, sonstige kulturelle Interessen) voneinander unterschieden. Etwas an dieser Sendung muss dennoch für sie alle attraktiv gewesen sein - aus welchen (womöglich unterschiedlichen) Gründen, bleibt ohne weitere Recherche unerfindlich. Dass dieses Medienangebot sie aber in ihrer Weltsicht und in ihrem Verhalten, wenn auch nur ein wenig, gleichsinnig beeinflusst, ist vorstellbar: Das 13-jährige bosnische Flüchtlingsmädchen und die 18-jährige Abiturientin haben hier etwas erlebt, das sie nun in irgendeiner Weise miteinander verbindet. Ein weiteres Beispiel: Die vom Phänotyp her bunt und multikulturell wirkenden jugendlichen Fahrgäste der Berliner U-Bahn ähneln sich in Einem immer mehr an: Die meisten benutzen ein Smartphone, gern auch mit Stöpseln in den Ohren. Auch hier überlagert eine gleichgerichtete Praxis die Differenzen, die man zumindest aus Kleidung, Körpersprache, gesprochener Sprache und Verhaltensstil erschließen kann. Entscheidend dürfte aber nicht nur sein, *wie*, sondern auch *was* mit Hilfe dieser Utensilien kommuniziert und konsumiert wird. Wie beeinflusst das Eine das Andere? - Gegenläufig zu solchen tendenziell vereinheitlichenden Wirkungen sind tendenziell diversifizierende Prozesse. In den letzten Jahren erwies sich die *projektiv homogenisierende Sicht*⁴ der Mehrheitsgesellschaft auf die Einwanderer zunehmend als inadäquat - nicht nur durch die alltägliche Erfahrung, dass Kinder von Migranten der ersten oder zweiten Generation immer häufiger als Schauspieler, Schriftsteller, Journalisten, Kabarettisten, Wissenschaftler, Unternehmer, Juristen und Politiker in Erscheinung treten. Dass die Einwanderer aller Generationen, die mittlerweile über 20 Prozent der Bevölkerung ausmachen, nicht nur unterschiedlicher nationaler Herkunft sind, sondern sich auch in ihrer Gesamtheit durch die Erfahrungen in diesem Land weiter - und weitgehend herkunftsunabhängig - in eine Reihe von *Milieus* ausdifferenziert haben, zeigte 2007 eine Studie von Sinus Sociovision⁵, die Dorothee Barth und ich im gleichen Jahr bei der Tagung der Bundesfachgruppe Musikpädagogik vorstellten und kom-

⁴ s.o. Fußnote 2

⁵ Die Milieus der Menschen mit Migrationshintergrund in Deutschland. Der Bericht ist unter diesem Titel über Google als pdf-Datei direkt zu erreichen. s. auch: <http://www.zeit.de/online/2007/42/Migranten-Sinus>.

mentierten⁶. Zu diesem Bild, das die Sarrazinsche Zwangsvorstellung vom sich selbst abschaffenden Deutschland Lügen straft, hat die Migrationsforschung inzwischen viele weitere Aspekte beigetragen⁷. Aktuelle Einwanderungsschübe (z.B. von jüngeren und eher qualifizierten Südeuropäern einerseits und Armutsflüchtlingen aus Osteuropa andererseits) werden das Bild weiter verändern, und dass mitgebrachte kulturelle Elemente wie z.B. Hochzeitsbräuche und musikalische Stile samt Aufführungsgepflogenheiten und Ausbildungsformen von einer Reihe von Gruppen hier weiter gepflegt werden⁸, gehört zu seiner Buntheit dazu, ebenso wie die trotz aller gegenläufigen, tendenziell vereinheitlichenden Musikalisierungstendenzen fortbestehende musikalische Prägung von Einwandererkindern, der wir im Musikunterricht begegnen⁹. Trotz der gegenläufig vereinheitlichenden Tendenzen werden wir es in Zukunft auf verschiedenen Referenzebenen nicht mit weniger, sondern mit mehr Heterogenität zu tun haben, wie ich glaube, auch weltweit¹⁰. Dorothee Barth stimme ich aber darin zu, dass wir uns mit *Bewertungen* des Sachverhalts zunehmender Heterogenität und Diversität zurückhalten sollten:

Da "im jeweiligen Kontext, in dem der Begriff... verwendet wird, nicht immer klar ist, wer oder was eigentlich von wem oder was und vor allem in welcher Hinsicht 'divers' ist, beruht die positive Konnotation zuweilen eher auf einem diffusen Wohlwollen als auf der Zustimmung zu theoriebezogener Argumentation"¹¹.

Dies gilt - im Positiven und im Negativen - auch für den Begriff des Multikulturalismus, dessen entweder verniedlichend-liebevoller oder ironisch-demagogischer Umwidmung zu *Multikulti* eher davon ablenkt, dass der zugrundeliegende Sachverhalt etwas komplizierter ist, als es die Vorstellung eines friedlichen Miteinanders vermeintlich intakter kulturell-sozialer Gruppierungen einerseits oder die Gegenvorstellung einer Übernahme der überlieferten Kultur durch die "Fremden" andererseits nahelegen. Ähnlich verhält es sich mit dem vielberufenen *kulturellen Mischling*, dem Multikulti-Pendant auf personaler Ebene, wenn damit nur eine eher additive Ausweitung individueller Rezeptions- und Handlungsmöglichkeiten als Geschenk der kulturellen Globalisierung gemeint ist. Auch hier dürfte es um etwas weit tiefer Greifendes gehen als nur um *Patchwork-Identitäten*. Die tradierten Konzepte von *Persönlich-*

⁶ Dorothee Barth/Thomas Ott: "Interkulturelle Bildung". In: Bernd Clausen / Anne Niessen / Christian Rolle (Hrsg.): BFG (= Bundesfachgruppe Musikpädagogik) kontakt 4. Musikpädagogik vor neuen Herausforderungen. Bielefeld 2008, S. 147-155 (leider figuriert bei diesem Titel durch ein Versehen der Redaktion nur Ott als Autor).

⁷ vgl. Yasemin Karakasoglu / Anna Wojciechowicz: Entwicklungslinien und Perspektiven pädagogischer Diskurse interkultureller Bildung. In: Anne Niessen / Andreas Lehmann-Wermser (Hrsg.): Aspekte interkultureller Musikpädagogik (= Musikpädagogik im Fokus Bd. 2). Augsburg (Wissner) 2012

⁸ vgl. Martin Greve: Die Musik der imaginären Türkei. Musik und Musikleben im Kontext der Migration aus der Türkei in Deutschland. Stuttgart (Metzler) 2003

⁹ Winfried Sakai: Musikrezeption, Migration und Maqam: Pluri-lokale Musikpräferenzen von Grundschulkindern mit türkischem Migrationshintergrund. Marburg (Tectum) 2012

¹⁰ vgl. hierzu Ott (s.o. Fußnote 2), S. 7, mit Bezug auf David Held et al.: Global Transformations. Politics, Economics and Culture. Stanford University Press 1999

¹¹ Dorothee Barth, Identität und Diversität. Eine Auseinandersetzung mit konzeptionellen Begriffen der Interkulturellen Musikpädagogik. In: Oliver Krämer (Hrsg.): Beyond Borders. Welt-Musik-Pädagogik. Musikpädagogik und Ethnomuskologie im Diskurs. Augsburg (Wißner) 2013 (in Vorbereitung; Zitat aus dem Manuskript S. 2)

keit, Identität, Individualität selbst stehen in Frage, und nicht erst seit der Beschleunigung von Globalisierung und Migration, wie wir sie seit zwei bis drei Jahrzehnten wahrnehmen. Enzensbergers Sätze "*Manchmal weiß ich selber nicht mehr, ob ich einer von den einen bin oder einer von den anderen... Am liebsten wäre ich ich selber, aber das ist natürlich unmöglich*"¹² deuten letztlich auf das hin, was Andreas Reckwitz den *theoretischen "Tod" jenes Subjekts* nennt,

*"wie es von der klassischen Bewusstseins-, Geist- und Handlungsphilosophie vorausgesetzt wurde. Das Subjekt wird 'dezentriert', indem es seinen Ort als Null- und Fixpunkt des philosophischen und humanwissenschaftlichen Vokabulars verliert, es erweist sich selber in seiner Form als abhängig von gesellschaftlich-kulturellen Strukturen, die ihm nicht äußerlich sind und in deren Rahmen es seine Gestalt jeweils wechselt: Sprachspiele, symbolische Ordnungen, psycho-soziale Konstellationen und technisch-mediale Strukturen"*¹³ -

ein Prozess, der auch nicht erst mit Freud beginnt: Dieser sprach dem *Ich* bekanntlich ab, Herr im eigenen Haus zu sein. In spezifischer Weise *innerlich* heterogen wäre demnach also auch die/der Einzelne, *dezentriert* und abhängig von gesellschaftlich-kulturellen Strukturen, sich ihrer/seiner selbst nicht gewiss, auf der letztlich vergeblichen Suche nach sich selbst. Auch wenn man diese radikale Sicht auf *Person, Identität, Individuum* etwas übertrieben findet, muss man zugeben: Wäre jede(r) nur das, als was sie/er und andere sich naiv wahrnehmen, und nicht auch ein Ensemble unbekannter, nicht realisierter, wenn man so will: heterogener Möglichkeiten, wäre alle Pädagogik vergeblich.

Heterogenität, so kann man zusammenfassen, drängt sich der Wahrnehmung heute eher auf, als das in der Vergangenheit wohl der Fall war. Das liegt auch daran, dass sich Individualität eher als solche zeigt oder inszeniert. Abweichung vom *Mainstream* ist, wie man Dorothee Barths obigen Satz auch interpretieren kann, positiv konnotiert. Schülerinnen und Schüler fühlen sich dadurch ermutigt, ihre Individualität zu zeigen und auszuleben, auch in Situationen, in denen das nicht unbedingt funktional ist, wie in vielen Schul- und Unterrichtssituationen. Oft wird Individualität auch nur symbolisch inszeniert: Hinter vordergründiger Buntheit zeigt sich bei näherem Hinsehen dann nur eine Anpassungsbereitschaft auf anderer Ebene. Geht man aber davon aus, dass auch die erhöhte Akzeptanz *symbolisch inszenierter Heterogenität* auf ein Anwachsen realer Heterogenität hinweist, egal aufgrund welcher Merkmale man sie bestimmt, so erscheint unabweisbar, dass eine Institution wie die Schule darauf reagieren muss.

Das deutsche Schulsystem, die deutsche Pädagogik haben seit eh und je ein gebrochenes Verhältnis zur Heterogenität. Die traditionelle Antwort auf diese - welche Merkmalsdimensionen man ihr immer zu Grunde legt und wie immer man sie im Einzelfall konstruiert - lautet *Selek-*

¹² Den Hinweis auf dieses schöne Zitat verdanke ich Karl Heinrich Ehrenforth. Hans Magnus Enzensberger: Selbstgespräch eines Verwirrten. In: "Politik und Poesie. Gedichte gegen Gewalt" (=Das Gedicht. Zeitschrift für Lyrik, Essay und Kritik. Herausgegeben von Anton G. Leitner). Weßling (Leitner) 2002, S. 111

¹³ Andreas Reckwitz: Subjekt. Bielefeld (transcript) 2008, S.

tion. Paradigmatisch dafür ist eine seinerzeit gern gezeigte Karikatur von Hans Traxler. Vor einem Baum aufgereiht sieht man Krähe, Schimpanse, Marabu, Elefant, Goldfisch, Robbe und Pudel, und der Lehrer sagt: *Im Sinne einer gerechten Auslese lautet die Prüfungsaufgabe für Sie alle gleich: Klettern Sie auf den Baum!* Die Auslese wird für "gerecht" erklärt, weil sie an alle den gleichen Maßstab anlegt und alle dem gleichen Bildungsprogramm unterwirft. Dabei kommen einige voran, andere bleiben zurück oder gar auf der Strecke. In alternativpädagogischen Zeitschriften der 1970er Jahre versuchte man sich an einer Reihe von Adaptationen der Traxler-Karikatur, die das Bild im nicht-selektionistischen Sinne uminterpretierten. Beispiel: *Die Prüfungsaufgabe für alle lautet: Findet eine gemeinsame Lösung, die Früchte des Baumes unter Beteiligung aller zu ernten!* - sozusagen die Gunter-Otto-Lösung des Heterogenitätsproblems (wobei freilich immer noch offen blieb, welche Rolle dem Goldfisch dabei zufallen sollte). Selektion bedeutet: Man entledigt sich derer, die die Anforderungen nicht erfüllen, und schafft damit mehr erwünschte Homogenität. Flankierend sichert man Homogenität dadurch, dass man das System selbst entsprechend organisiert: in hierarchisch verzweigten Schularten, die es ermöglichen, die Erfolgreichen nach oben und die weniger Erfolgreichen nach unten wandern zu lassen. Das fünfgliedrige System¹⁴ steht allerdings vor der größten Anpassungsleistung der deutschen Schulgeschichte¹⁵: Man fasst in den meisten Ländern Haupt-, Real- und Gesamtschule zu einer neuen Schulart zusammen (meist: Sekundarschule), und die Abschaffung der Förderschulen (Inklusion) ist trotz aller damit verbundenen Probleme durch internationale Verträge abgesichertes Programm¹⁶. Der einzelnen Schule steht dadurch mehr Heterogenität ins Haus. Das ideell immer noch auf Homogenisierung eingeschworene System ist allerdings noch ein gutes Stück davon entfernt, das alles zu bewältigen: Es fehlt nicht an der entsprechenden Pädagogik, aber längst nicht alle Lehrpersonen sind damit vertraut, und zusätzlich zugemutetes Heterogenitätsaufkommen (wie z.B. in Berlin durch Einführung der jahrgangsübergreifenden Eingangsstufe) führt zu Konflikten und teilweiser Rücknahme. Auch die Öffentlichkeit kommt nicht immer mit, wie gerade jetzt wieder bei der Heterogenisierungsmaßnahme "Abschaffung des Sitzenbleibens": Laut Spiegel-Umfrage sind 84 % dagegen.

Wie eine Bildungsinstitution die Heterogenität ihrer Klientel beantworten kann, ist - heute noch lehrreich - an den Diskussionen abzulesen, die man anfangs der 1970er Jahre in den neugeschaffenen Gesamtschulen zum Problem der *Differenzierung* führte¹⁷. Zum Einen unter-

¹⁴ Zu den offiziell immer nur genannten drei Schulzweigen (Hauptschule, Realschule, Gymnasium) rechne ich die Gesamtschule (als Integrations-Bauruine der 1970er Jahre) hinzu, außerdem die bezeichnenderweise fast nie mitgezählten Sonder- (heute: Förder-)schulen.

¹⁵ Hier darf man allerdings die - nach 1989 schleunigst und allzu beflissen zurückgenommenen - Schulreformen in der DDR mit ihrem Einheitsmodell in der Sekundarstufe I nicht vergessen.

¹⁶ Das Gymnasium bleibt bei diesen Reformen bezeichnenderweise unangetastet, auch wenn es sich von den neugeschaffenen Sekundarschulen, die auch zum Abitur führen, *funktional* kaum noch unterscheidet. Die Klientel freilich ist, als Ergebnis von Selektion, eine andere. Auch wenn ein wesentlich höherer Prozentsatz der betreffenden Jahrgänge heute das Gymnasium besucht als noch vor einigen Jahrzehnten, bleibt der Distinktionsgewinn durch Schulbesuch, wenn auch abgeschwächt, erhalten. Als Auffangbecken für die ganz feinen Leute bieten sich die Privatschulen an.

¹⁷ Den Referenten haben diese Diskussionen in einer frühen Phase seiner beruflichen Sozialisation geprägt: Seine Staatsexamensarbeit schrieb er 1969 über das Thema "Zur Bedeutung des Faches Musik in der Gesamt-

schied man zwischen *Leistungsfächern*, in denen zu differenzieren war, und *sozialintegrativen Fächern* (wie z.B. Musik), in denen man alle Schüler gemeinsam unterrichten wollte. Vielen damaligen Musikpädagogen war diese Unterscheidung nicht recht, weil sie nach dem Ende der musischen Epoche auch im Fach Musik auf Leistung aus waren; man sah auch nicht ein, warum *Leistung* und *soziale Integration* Gegensätze sein sollten. Dieses Problem stand im Hintergrund des Streits um die Differenzierungsmethoden in den Leistungsfächern. Die Einen waren für die *äußere Differenzierung* in Fachleistungskursen, sogenannten leistungsheterogenen Gruppen, die man fachspezifisch aufgrund der jeweiligen Eingangsvoraussetzungen der Schüler bilden wollte - was am Ende auf drei oder vier fachliche Niveaus hinauslief. Die anderen wünschten sich eine *flexible Binnendifferenzierung*, bei der alle Schüler eines Jahrgangs zusammenblieben und sich je nach Aufgabentyp und Schwierigkeiten in kurzen Zeitabschnitten immer wieder neu gruppieren. Dies bedeutete jedoch einen so hohen organisatorischen Aufwand, dass sich das System der Fachleistungskurse am Ende durchsetzte - das aber gegenüber dem gegliederten Schulsystem immerhin den Vorzug hatte, die *innere* Heterogenität der Schüler zu berücksichtigen: So konnte man beispielsweise in Deutsch und Mathematik auf unterschiedlichen Niveaus arbeiten.

Wo Musik in den Gesamtschulen Pflichtfach blieb, hatte es mit einer vorher nicht gekannten Heterogenität der Schülerschaft zu tun, vergleichbar nur mit den Grundschulen¹⁸, wenngleich angeschärft durch den zusätzlich heterogenisierenden Einfluss jugendkultureller Musik, mit der Zeit auch durch den wachsenden Anteil von Einwandererkindern. Wollten Lehrerinnen und Lehrer, Schülerinnen und Schüler an dieser Situation nicht scheitern, so mussten sie aus dieser Situation *das Beste*, und das hieß: sie mussten sie produktiv machen. Eines der musikpädagogischen Produkte, die hier entstanden oder die zumindest von hier aus entscheidende Impulse erhielten, war das Klassenmusizieren¹⁹. Das lag daran, dass in dieser Aktivitätsform die unterschiedlichsten Erfahrungen und Fertigkeiten arbeitsteilig und ergebnisorientiert zusammengeführt werden konnten - wie in Gunter Ottos Operationsteam.

Damit kehre ich zu den möglichen Analogien zurück, die die Herzoperation eines Kunstdidaktikers und die Heterogenitätsbewältigung im Musikunterricht miteinander verbindet. Für Gunter Otto selbst geht die Analogie über das Moment der ergebnisorientierten Arbeitsteilung weit hinaus. Am Beispiel eines Bildes von Paul Wunderlich ("Familie W. bei Tisch") belegt

schule", wurde dann von Karl Heinrich Ehrenforth zur Zusammenarbeit bei der Konzipierung des Musikunterrichts in Hamburger Gesamtschulen herangezogen und verbrachte ab 1970 dreieinhalb Jahre als Wissenschaftlicher Mitarbeiter in der Sektion Musik der "Forschungsgruppe zur Wissenschaftlichen Begleitung der Gesamtschulen in Nordrhein-Westfalen" in Dortmund unter der Ägide von Willi Gundlach.

¹⁸ Die Grundschule, hervorgegangen aus einem bildungspolitischen Kompromiss in der Weimarer Republik, ist praktisch eine Gesamtschule für die Jahrgänge 1 bis 4 (oder, wie z.B. in Berlin, 1 bis 6).

¹⁹ Damit sind hier nicht die Streicher- und Bläserklassen etc. gemeint, die erst in den 1990er Jahren in größerer Zahl entstanden, sondern mehr oder weniger spontan in der jeweiligen Unterrichtssituation von den Beteiligten entwickelte oder eingesetzte instrumental-vokale Arrangements, vor allem zu Stücken der Rock- und Popmusik. Eine historische Analyse würde die Genese des Klassenmusizierens in den heterogenen Situationen des Gesamtschul- und Grundschulunterrichts wahrscheinlich bestätigen. Nicht nur in der Anfangsphase war diese Art des Musizierens dem Verdacht des "neomusischen Werkelns" ausgesetzt, erwies aber allmählich sein über das eigentliche Musizieren hinausweisendes Lern- und Erfahrungspotential. S. hierzu Thomas Ott: Musizieren und Lernen. In: Volker Schütz (Hrsg.): Musikunterricht heute 2. Beiträge zur Praxis und Theorie. Oldershausen (Lugert) 1997

er, in welcher Weise der unterschiedliche Sozialisationshintergrund der Betrachter zu unterschiedlichen Wahrnehmungen und Gefühlen führt, die im Unterricht mit Gewinn verhandelt werden können (das Bild suggeriert ein hierarchisches, an klassischen Ordnungsvorstellungen orientiertes Familienmodell). Otto schreibt²⁰:

"Es liegt auf der Hand: Je unterschiedlicher die Lebenswelten sind, mit denen Betrachter dieses Bild verknüpfen, desto kontroverser wird das Gespräch über das Bild sein, desto größer wird der Verständigungsbedarf zwischen den Sprechenden werden. Hier ist keine Kompetenz für Kunst gefragt, sondern Erfahrung mit erlebter Erziehungspraxis, die sich schichtenspezifisch, altersbedingt - und kulturell unterscheidet"

Sein Fazit:

"Kultur ist anderes und mehr als die Ansammlung von verehrungswürdigen, in Wahrheit aber für mehr oder weniger unnütz gehaltenen 'Artefakten'... Worüber lohnt es sich zu sprechen? Die Themen, die mir ergiebig scheinen, erfüllen zwei Bedingungen: Sie sind subjektverknüpft, und in ihnen können verschiedenartige kulturelle Verarbeitungsmuster zutage treten, über die man sich austauschen und verständigen muß, ohne sich belehren oder überformen zu wollen".

Mir scheint, dass das Besondere an Ottos Argumentation die thematische Verknüpfung der Heterogenität von Lern- und Arbeitsgruppen mit einem bedeutungsorientierten Kunst- und Kulturbegriff ist. Ästhetisches kommt den Lernbedürfnissen und dem Arbeitspotential heterogener Gruppen deshalb entgegen, weil es offen für situations-, gruppen- und individualspezifische Bedeutungszuweisungen ist. Der Zusammenhang von Heterogenität und Ästhetischem wird hier von beiden Seiten her gedacht. Fragen wir sonst: Was bieten wir heterogenen (z.B. kulturell heterogenen) Gruppen an, so ist es hier auch umgekehrt: Der mögliche interpretativ zu erschließende Gehalt von Ästhetischem bedarf eines heterogenen Publikums, um sich in seiner möglichen Bedeutungsbreite kommunikativ entfalten zu können.

Dorothee Barth, die den sogenannten *bedeutungsorientierten* Kulturbegriff²¹ in die (interkulturelle) Musikpädagogik eingeführt hat²², ist der Ansicht, dass er bisher nur in der musikpädagogischen Auseinandersetzung mit Jugendkulturen eine Rolle gespielt hat, und dort auch nur implizit²³. Allerdings bestimmt Reckwitz den theoretischen Hintergrund dieses Kulturbegriffs so umfassend, dass er so gut wie alle geisteswissenschaftlichen Strömungen einbegreift, die seit dem beginnenden 20. Jahrhundert in den internationalen kulturtheoretischen Diskurs eingegangen sind: Phänomenologie, Hermeneutik, Strukturalismus, Dekonstruktivismus, Pragmatismus, Konstruktivismus etc. Gemeinsam ist ihnen allen, so Reckwitz, dass sie fortschreitend die *Invisibilierung von Kontingenz* in den kulturwissenschaftlichen Begriffssystemen und

²⁰ s.o. Fußnote 1, hier: S. 69 und 71

²¹ Sie stützt sich dabei auf Andreas Reckwitz, dessen "kulturwissenschaftliches Forschungsprogramm" inzwischen in einer Reihe von fasslichen Abhandlungen vorliegt in: Unschärfe Grenzen. Perspektiven der Kultursoziologie, Bielefeld (transcript) 2008, darin vor allem: Die Kontingenzperspektive der "Kultur". Kulturbegriffe, Kulturtheorien und das kulturwissenschaftliche Forschungsprogramm (S. 15-45)

²² Dorothee Barth: Ethnie, Bildung oder Bedeutung? Zum Kulturbegriff in der interkulturell orientierten Musikpädagogik. Augsburg (Wißner) 2008

²³ a.a.O. S. 167

bei der Beschreibung von Kulturphänomenen aufgedeckt und rückgängig gemacht haben²⁴. Welche der obigen Richtungen in der Musikpädagogik seit Mitte des 20. Jahrhunderts explizit eine Rolle spielten, ist bekannt. Ob sie immer so in Unterricht umgesetzt wurden, dass dabei "subjektverknüpft... verschiedenartige kulturelle Verarbeitungsmuster zutage treten, über die man sich austauschen und verständigen muß, ohne sich belehren oder überformen zu wollen" (Gunter Otto), wäre ein schönes Dissertationsthema²⁵. Es gibt aber ausgereifte Ansätze, bei denen genau das offensichtlich ist. *Die Szenische Interpretation von Werken des Musiktheaters*²⁶ ist so eine Methode: Die Lernenden bringen hier ihre *verschiedenartigen kulturellen Verarbeitungsmuster* in die arbeitsteilige Realisierung von Rollen und Szenen ein, und es ist tragendes Prinzip, dabei nicht zu belehren, d.h. Interpretationen zwar zu provozieren, aber nicht zu bewerten. Auch der von Wolfgang Martin Stroh entwickelte *Erweiterte Schnittstellenansatz* der Interkulturellen Musikpädagogik beruht auf dieser Methodologie²⁷. Es ist vielleicht kein Zufall, dass die Szenische Interpretation ursprünglich aus dem Literaturunterricht stammt, hat doch die Literaturwissenschaft das Problem der Interpretation im Blick auf die von Reckwitz genannten Disziplinen breiter und auch pädagogisch ergiebiger diskutiert als die Musikwissenschaft²⁸.

Der bedeutungsorientierte Kulturbegriff vereinfacht nicht gerade das Pädagogenleben. In seinem Text *Kulturen, Kultur und Identität* macht Stefan Gies ihn sich theoretisch zu eigen, traut ihm aber praktisch nicht ganz über den Weg. Zwar ist das Gegenmodell - der holistische Kulturbegriff²⁹ - für ihn theoretisch keine Alternative:

"So gern wir auch mit ihm (dem holistischen Kulturbegriff, Th.O.) hantieren, so bleibt doch die Vorstellung, Kultur und Kulturen ließen sich als 'spezifisch beschreibbare Lebensformen eines Kollektivs' (Reckwitz) objektiv fassen und beschreiben, eine Illu-

²⁴ Reckwitz, a.a.O., vor allem S. 28 ff. Das Begriffsungeheuer "Kontingenzinvisibilisierung" könnte man etwa so ins Alltagsdeutsch übersetzen: Man sieht nicht bzw. verschließt die Augen davor, dass die Beschreibung eines (Kultur-)phänomens bei Wechsel der Perspektive oder des theoretischen Bezugsrahmens auch ganz anders ausfallen könnte.

²⁵ In seinem neuen Buch: *Musik verstehen. Vom möglichen Nutzen der philosophischen Hermeneutik für den Umgang mit Musik*, Augsburg (Wißner) 2012, bewegt sich Christoph Richter auf dem Boden eines bedeutungsorientierten Musikbegriffs, indem er eine Reihe von offenen (explizit als "Möglichkeiten" deklarierten) Interpretationen von Musikwerken anbietet. Er verbleibt aber auf der sozusagen privaten Ebene des Interpretierenden, der sich Lehrern und Schülern in "stellvertretender Selbstbegegnung" als Modell vorstellt. Zur Reflexion möglicher Unterrichtsprozesse, in dem es über variable Interpretationen ja durchaus zu einer Selbstbegegnung der heterogenen Lerngruppe kommen könnte, dringt er aber noch nicht vor. Vgl. die Rezension des Referenten in "Diskussion Musikpädagogik" Nr. 57 (2013)

²⁶ Aus der großen Zahl der Veröffentlichungen nenne ich hier nur: Ralf Nebhuth / Wolfgang Martin Stroh: *Szenische Interpretation von Opern. Carmen. Begründungen und Unterrichtsmaterialien*. Oldershausen (Lugert) 1990

²⁷ s. u.a. Wolfgang Martin Stroh: *Der erweiterte Schnittstellenansatz*. In: Andreas Eichhorn/Reinhard Schneider: *Musik - Pädagogik - Dialoge*, München (Allitera) 2011, S. 307 - 317

²⁸ Ein repräsentatives Bild vermittelt die Textsammlung von Tom Kindt/Tilman Köppe (Hrsg.): *Moderne Interpretationstheorien. Ein Reader*, Göttingen (Vandenhoeck und Ruprecht) 2008

²⁹ Der (ethnisch-)holistische oder auch totalitätsorientierte Kulturbegriff, den Dorothee Barth in ihrer Dissertation als Grundmuster vieler theoretischer und unterrichtspraktischer Texte zur interkulturellen Musikpädagogik wiederfand, betrachtet einzelne Kulturen als in sich geschlossene Entitäten, in deren Rahmen Kulturphänomene nur in objekthaftem So-Sein ohne Interpretationsalternativen wahrgenommen werden. Vgl. Reckwitz (Fußnote 25), S. 22 ff

sion. *Aber* (Hervorhebung: Th.O.) Kulturen werden immer auch als Muster einer sozialen Praxis wahrgenommen. Dem Einzelnen treten sie in einer scheinbar objektiven Gestalt entgegen, und in dieser Gestalt eignet er sie sich an. Es erscheint daher nicht nur legitim, sondern auch sinnvoll und notwendig, Kultur und Kulturen unter wissenschaftlicher oder pädagogischer Zielstellung auch in ihrer Objektivität zu thematisieren. Mit anderen Worten: Weil sie als Konstrukte immer auch Bezugssysteme individuellen Handelns sind, haben Kultur und Kulturen als Objekte oder Objektivierungen von etwas heuristischen Wert³⁰.

Das Problem besteht freilich gerade darin, dass kulturelle Gehalte zwar als Objekte erscheinen, aber - in *nicht-holistischen* Gesellschaften - jedem anders. Und ihren heuristischen Wert (beispielsweise dafür, die unterschiedlichen Wahrnehmungen und Erfahrungen in einer heterogenen Gruppe aufzuschlüsseln) entfalten sie nur, wenn ihre scheinbare Objektivität sich vor aller Augen und Ohren verflüchtigt.

Ob das immer geht, ist die Frage, auch: ob das auf Dauer geht, ob man mit solcherart gasförmigen Kulturphänomenen im Sinne eines fortschreitenden Lernens etwas "bauen" kann. Ich neige dazu zu sagen: ja, man kann - es geht darum, gegenüber der Musik und ihren Erscheinungsformen eine offene, kreative, produktive Haltung zu entwickeln, und auch das braucht Zeit und Übung. Stefan Gies plädiert am Schluss - vor dem Hintergrund des *Aufbauenden Musikunterrichts* und, wenn ich ihn richtig verstehe, aus pädagogischer Verantwortung - für die *Setzung* von Mustern und Materialien, die

"als Extrakt eines weit verbreiteten kulturellen Kernrepertoires gedeutet werden (können), das gekennzeichnet ist durch diatonische Melodien, Dur- und Molldreiklänge, ein regelmäßiges Metrum, bestimmte rhythmische Formeln, Viertaktperiodik usw."

Solch eine Setzung ist natürlich ein flagranter Fall von *Kontingenzinvisibilisierung*, weil globale (und inzwischen auch lokale) Alternativen oder Varianten damit aus dem Blick geraten. Die mögliche *Cocacolaisierung* (Gies) der Musik im fernen Indien sollte man in diesem Zusammenhang nicht dramatisieren³¹. Man kann sich aber fragen, ob die *kulturelle Einfärbung* dieser Muster - die der Autor, wie er selbst sagt, aus dem vorher dargelegten Kultur- und Identitätsbegriff heraus nicht begründen kann - wirklich alternativlos ist. Man muss kein Universalist sein, um das Potential eines globalen Repertoires musikalischer Muster zu sehen, die sich ja nicht äonenweit voneinander unterscheiden, sondern im Sinne der Wittgenstein'schen *Familienähnlichkeiten* zusammenhängen: der Viervierteltakt und die zusammengesetzten Taktarten des Balkans und der Türkei, das Takteilprinzip (schwer und leicht) und die fließende afrikanische Rhythmik, proportionale und polymetrische Zeitgestaltung, Diatonik, Chromatik und orientalische Skalen, Dreiklangsharmonik und Bordun etc. Sind Praktikabilität und Begründbarkeit ein prinzipieller Widerspruch? Wer in der *Heterogenisierung* unserer

³⁰ Im Manuskript: S. 6

³¹ Globalisierungstheoretiker sind sich hinsichtlich der angeblich vereinheitlichenden Wirkung westlicher Muster auf lokale Musikkulturen durchaus nicht einig. S.o. Fußnote 10 (Hinweis auf Held et al.)

globalen Lebenswelt nicht nur ein Problem, sondern auch eine Chance sieht, muss das Unmögliche versuchen.