

Frage geht, wenn es um wirtschaftliche Konsequenzen biologischer Einsichten geht ...

Das langfristig gewachsene Eigenleben einer Schulgemeinschaft zeigt sich im aristotelischen Muße-begriff (scholé), im Prinzip des entdeckenden und sokratischen verhandelten Lernens (Wagenschein),

in der Frage nach der existentiellen Tiefenbedeutung der ‚Sachen‘ (Andreas Gruschka)

Als Zentralabitur aber ist der Schulabschluss eine Art prometheushafter Homunculus-Werkstatt. Das kann unsere Gesellschaft, zumal eine europäisch-vielfältige nicht ernsthaft wollen.

Thomas Ott

Heterogenität und Dialog

Lernen am und vom Anderen als wechselseitiges Zuerkennen von Eigensinn¹

gr. heterogenes = von verschiedenem Geschlecht, verschiedener Gattung oder Abstammung, ungleichartig, aus Ungleichartigem bestehend

Abstract

The author thinks that heterogeneity or homogeneity of groups do not derive from their genuine qualities but that they are basing on attributions, according to feature dimensions that are chosen arbitrarily, and thus may be intermountable. He distinguishes symbolically produced homogeneity – which intends to suggest an imaginary identity of a group – and projective homogeneity which is the result of purposefully lopsided, unilateral views on a group, accenting the members' commonalities and neglecting their individual differences which may be deeper than the average differences between this and another group. The author states that the precept „We cannot talk about others without talking about ourselves“ is applicable both on some basic methodical problems of traditional Cultural Anthropology and on some conceptual problems of „interculturality“ in education and music education. As a solution, he proposes to introduce into music education a dialogic approach of intercultural communication as a mutual acknowledgment and exploration of (musical) individuality.

Im Unterschied zu Schlüsselbegriffen der interkulturellen Pädagogik wie *Diversität, Vielfalt, Ethnizität, Multikulturalität, Transkulturalität* oder *Migrationshintergrund* ermöglicht es der Begriff *Heterogenität*, den Zuschreibungscharakter von Eigenschaften in den Blick zu rücken. Dazu eine einfache Überlegung: Folgt man der obigen Definition, so ist Heterogenität an Homogenität gebunden, denn eine Gesamtheit, die in sich heterogen ist, muss etwas aufweisen, das allen ihren Elementen als Gemeinsames zukommt, und wenn es nur die gleichzeitige Anwesenheit an einem und demselben Ort ist. Das Gemeinsame der Kiesel an einem Strand ist ihre Eigenschaft, Strandsteine zu sein, und die Tatsache, dass sie allesamt zu einem bestimmten Zeitpunkt an einem *bestimmten* Strand liegen. Sind diese Strandkiesel eine homogene oder eine heterogene Menge? Selbst wenn die Kiesel-Menge von Weitem ziemlich homogen aus-

sieht, kann man ihr Homogenität im strengeren Sinne nur zuerkennen, wenn man auf die gemeinsamen Kiesel-Merkmale „mineralisch, graublau, irgendwie gerundet, in eine Hand passend, nicht schwerer als 100 g“ abhebt. Sobald man die Homogenitätskriterien enger fasst: exakt gleicher Farbton, gleiche Form, gleiche Größe, gleiches Gewicht, handelt es sich um eine heterogene Menge. Homogen wäre diese Ansammlung von Steinen dann nur noch in Bezug auf ihre gemeinsame Eigenschaft, einen Migrationshintergrund zu haben. Man kommt also nicht umhin zu sagen: Heterogenität und Homogenität sind zugeschriebene Eigenschaften von Gesamtheiten. Und sie sind es immer nur im Hinblick auf bestimmte Merkmalsdimensionen.

Nun sprechen wir hier nicht von Steinen, sondern von Menschen: Individuen, Gruppen, Gesellschaften oder Kulturen. Aber auch für diese gilt: Homogenität oder Heterogenität gibt es nicht als solche, sondern nur als Ergebnis von Zuschreibungen und Definitionen. Was die migrations- und integrationspolitischen Debatten so ermüdend macht, ist, dass verschiedene, wenn man so will: heterogene Zuschreibungen und Definitionen hier unerkannt und unabgeglichen durcheinander schwirren. Wie weit trägt das Homogenitätskriterium „Kopftuch“? Welche Heterogenitäten verbergen sich darunter? Und umgekehrt: So unterschiedlich die Mitglieder einer Gruppe, bezogen auf äußerlich sichtbare oder zugeschriebene Merkmale, auch erscheinen mögen, so sicher kann man sein, bei näherem Hinsehen Gemeinsamkeiten zu entdecken, in deren Licht die anfangs wahrgenommenen Unterschiede verblassen. Gemeinsamkeiten und Unterschiede haben bei Menschen die Eigenschaft, sich gegenseitig zu verbergen.

Symbolisch inszenierte Homogenität

Anknüpfend an das Kopftuch möchte ich zunächst auf ein Phänomen hinweisen, das man „symbolisch insze-

nierte Homogenität“ nennen könnte. Das offizielle Foto eines Berufschors – Damen und Herren in dunkler Kleidung, in drei Reihen hintereinander arrangiert – inszeniert deren Homogenität in Bezug auf die Entschlossenheit, gleich die Bach-Motette „Jesu meine Freude“ zu singen, und es symbolisiert auch so etwas wie ihre *corporate identity*. In solchen Inszenierungen liegt etwas Ent-Individualisierendes, ein Absehen von den bunten Heterogenitäten, die dieser Gruppe im Alltag sonst zukommt. Da niemandem wohl dabei ist, inszeniert man sich neuerdings gern „homo-heterogen“: Nicht weniger elegant gekleidet, aber doch farblich differenziert, die Damen und Herren teils sitzend, teils stehend, manche mit Noten, die anderen ohne. Die Inszenierung symbolisiert: Wir sind zwar der Kammerchor Soundso, aber trotzdem sind wir alle auch ganz schön verschieden. Solche Symbolisierungen sind gerade im Klassik-Bereich mit seinen abschreckenden konservativen Kleiderordnungen ein historischer Fortschritt.

Der Weg hin zu symbolisch inszenierter Homogenität und ihre allmähliche Aufweichung zeigen sich eindrucksvoll in zeichnerischen und fotografischen Darstellungen schulischen Unterrichts verschiedener Epochen. Im frühen 19. Jahrhundert scheint sich das Chaos heterogener Befindlichkeiten und Bedürfnisse noch ungebremst ausstoben zu dürfen: Ikonografisch dominiert die *verlotterte* (oder doch sympathisch unordentliche) *Dorfschule*. In der symbolisch inszenierten Homogenität späterer Jahrzehnte und Jahrhunderte – beginnend in Preußen mit der Standardisierung der Schularchitektur, der Schulraumausstattung und -gestaltung, der Unterrichtsinhalte und Methoden und nicht zuletzt auch des erwünschten Schülerverhaltens - überkreuzen sich ein sozusagen propagandistisches und ein unterrichtspraktisches Motiv: Die Effizienz macht Reklame für sich selbst, indem sie Situationen und Menschen symbolisch vereinheitlicht. Lehrer und Schüler, oft in Uniform, sehen auf den einschlägigen historischen Fotografien nicht glücklich aus. Schüler und Lehrer, die solche Zeiten noch miterlebt haben, wissen, dass die propagandistische Seite der Inszenierung ihren Erfolg oft verfehlte, dass bei erstbestener Gelegenheit das Chaos der Heterogenitäten wieder durchbrach und den „aufbauenden“ Rückert-Vers Lügen strafte, der über manchem Schultor prangte: *Willst Du, daß wir mit hinein in das Haus dich bauen, laß es dir gefallen, Stein, dass wir dich behauen.*

Das Prinzip der symbolisch inszenierten Homogenität in der Schule begann zu bröckeln, als im Verlauf der 1970er und 1980er Jahre die Bereitschaft der Schülerinnen und Schüler nachließ, mit ihren individuellen Besonderheiten und Bedürfnissen weiter hinterm Berg zu halten, und gleichzeitig die Bereitschaft der Pädagogen wuchs, sich darauf einzulassen. Die berühmte Karikatur von Hans Traxler aus dieser Zeit beleuchtet sozusagen die Hinterbühne des allmählich fragwürdig werdenden Homogenitätstheaters in der Schule. Vor einem Baum aufgereiht sieht man Krähe, Schimpanse, Marabu, Ele-

fant, 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!* Wollte man die Hinterbühne zur Vorderbühne machen, so musste man die Aufgabenstellung ändern, worauf ein unbekannter Traxler-Plagiator aufmerksam machte, der dem Bild die Aufforderung unterlegte: *Die Prüfungsaufgabe für alle lautet: Findet eine gemeinsame Lösung, die Früchte des Baumes unter Beteiligung aller zu ernten!* Zweifellos ein Fortschritt, auch wenn immer noch offen blieb, welche Rolle dabei dem Goldfisch zufallen sollte. – Geht man heute durch Schulen, so begegnet man nicht mehr überall der von Traxler ad absurdum geführten symbolisch inszenierten Homogenität. Ob das, was man sieht, stattdessen *symbolisch inszenierte* Heterogenität ist oder einfach nur das, was aus Heterogenität natürlicherweise folgt, nämlich Traxler 2, ist nicht immer leicht zu beantworten.

Die Menschheit und ihre Kulturen: homogen oder heterogen?

Die frühe Völkerkunde des 19. und des beginnenden 20. Jahrhunderts fand zwei Grundsachverhalte bemerkenswert (Kohl 1993, S. 132-155). Erstens: die Menschheit ist in Bezug auf ihre diversen Kulturen erstaunlich homogen. Zweitens: Die Menschheit ist in Bezug auf ihre diversen Kulturen erstaunlich heterogen. Beide Beobachtungen waren erklärungsbedürftig. Die Unterschiede zwischen den Kulturen erklärte man mit einem Modell des zeitlichen Shiftens: Die verschiedenen Kulturen repräsentierten nur verschiedene Stadien einer universellen kulturellen Entwicklung, die alle Kulturen zu durchlaufen hatten (Evolutionismus). Die westafrikanische Fidel mit einer Saite war nur die „primitive“ Vorform der Stradivari. Die Gemeinsamkeiten zwischen den Kulturen, die Universalien, z.B. dass alle Kulturen singen, tanzen, auf Instrumenten spielen, und das in mehr oder weniger ritualisierten Inszenierungen, erklärte man mit einem Modell des räumlichen Shiftens: mit dem gattungsspezifischen Grundsachverhalt Migration (Diffusionismus). Auch hier zeigt sich wieder: Ob wir Homogenität oder Heterogenität sehen, ist eine Frage der Optik. Je nachdem, ob man sich die Homogenitäts- oder die Heterogenitätsbrille aufsetzt, sieht man entweder Universalien oder aber kulturrelativistisch zu erklärende Phänomene. Es ist allemal leichter, die Homogenitätsbrille aufzusetzen als die Heterogenitätsbrille. Es ist leichter zu sagen, Musik sei eine Sprache, die jeder versteht (so neuerdings wieder Welsch 2010), als aufzudröseln, warum es nicht so ist (wie Kopiez 2004). Ich entscheide mich im Folgenden für die Heterogenitätsbrille.

Andere Kulturen: projektive Homogenität

Wenn sie nur im Kopf des Beobachters stattfindet, wird aus der symbolisch inszenierten Homogenität eine andere Spielart, nämlich die projektive Homogenität, bei

der aus bestimmten gemeinsamen Merkmalen einer Gesamtheit auf deren gemeinsame Substanz geschlossen wird. So entsteht das Bild geschlossener Gesellschaften, die sich nicht nur in Bezug auf das indizierte Merkmal, sondern, wie man annimmt, auch in vielerlei anderer Hinsicht von ihrer Umgebung unterscheiden. (Studentin im Praktikum zu einem Schüler mit kenianischen Wurzeln: Ach, Du kommst aus Afrika, dann kannst Du doch bestimmt gut tanzen!) - Damit bin ich beim ethnisch-holistischen Kulturbegriff, den Dorothee Barth (2008) in ihrer Dissertation in erstaunlich vielen Unterrichtsmaterialien für den Musikunterricht wiederfand: Andere Kulturen erscheinen als geschlossene soziale Formationen, ohne Austausch mit den sie umgebenden Gesellschaften, ohne interne Veränderungsdynamik, mit deterministisch auf Verhalten und Bewußtsein ihrer Mitglieder einwirkender normierender Kraft, mit kulturellen Symbolen, die sich im Prinzip nicht groß ändern, so auch die Musik. Dieser Kulturbegriff wird, wir wissen es, im Allgemeinen auf Johann Gottfried Herder und sein Bild von der Kugelförmigkeit der menschlichen Kulturen zurückgeführt. Projektive und symbolisch inszenierte Homogenität haben gemeinsam, dass sie die gemeinte Gruppe a) ent-individualisieren und b) nicht zu Wort kommen lassen, denn nur Individuen sind in der Lage, Substanzielles über sich selbst zu sagen. Was über die Gruppe gesagt wird, ist also der Optik des externen Beobachters entsprungen. Man muss aber nicht auf den vor 208 Jahren verstorbenen Herder zurückgehen, wenn man nach historischen Wurzeln projektiver Homogenität sucht. Eine uns mental und zeitlich viel näher liegende Quelle dieser Vorstellung von anderen Kulturen ist die Ethnologie oder, je nach Tradition, Cultural Anthropology des 20. Jahrhunderts. (Ich halte mich im Folgenden an eine bedeutende Arbeit zur Problemgeschichte der Cultural Anthropology: Fuchs/Berg 1993).

Diskurs der Cultural Anthropology – projektive Homogenisierung

Gerade die Klassiker der Ethnologie – ich nenne hier Malinowski, Lévi-Strauss und Geertz – trugen erheblich zum Ideal-Bild der untersuchten Kulturen als „raumzeitlicher Isolate“ bei, indem sie ihr Instrumentarium in Richtung objektivierender Verfahren entwickelten und verfeinerten. Bronislaw Malinowski wurde während des ersten Weltkriegs auf den Trobriand-Inseln in der Südsee interniert und nutzte die Zeit, um sein Verfahren der Feldforschung als Teilnehmender Beobachtung zu entwickeln: Der Forscher ist bei den alltäglichen Vollzügen der Untersuchten dabei und schließt aus deren Auskünften und aus seinen eigenen Beobachtungen auf die Regeln, denen das soziale Geschehen unterliegt. Claude Lévi-Strauss, Begründer des ethnographischen Strukturalismus, führte das beobachtete Geschehen auf einen universellen Satz regulativer Strukturen zurück, die in den verschiedenen Gesellschaften jeweils unter-

schiedlich konfiguriert, aber den Angehörigen dieser Gesellschaften nicht bewusst sind und nur von externen Beobachtern identifiziert werden können. Er wandte diesen Gedanken vor allem auf die jeweiligen, für die beobachtete Gesellschaft in vielen Hinsichten relevanten Verwandtschaftsbeziehungen an. Von Clifford Geertz (Geertz 1983, S. 9) stammt eine nachgerade poetische Kulturdefinition – für ihn sind Kulturen selbstgesponnene Bedeutungsgewebe, in die die Menschen verstrickt sind. Der Ethnologe kann diese ineinander verwobenen Bedeutungen identifizieren, sozusagen lesen, wenn er auf das soziale Geschehen die Methode der sogenannten „dichten Beschreibung“ anwendet.

Die Kritik an diesen Ansätzen ist zugleich die Kritik am Bild der „raumzeitlichen Isolate“, an den holistischen Beschreibungen, die sich ergeben. Alle drei Verfahren produzieren eine Asymmetrie zwischen den Untersuchern, die im Prinzip von vornherein immer mehr wissen als die Untersuchten und die zudem im Besitz eines hochentwickelten Untersuchungsinstrumentariums sind, das westlichen Wissenschaftstraditionen entstammt und das die Untersuchten nicht verstehen. Der sogenannte Eingeborene muss weder etwas über seine eigenen Strukturen wissen noch etwas über den Ethnologen und die seinen. Die Auskünfte der Untersuchten sind nicht die von gleichwertigen Gesprächspartnern in symmetrischer Kommunikation, sondern selbst bloß Untersuchungsgegenstand. Individuen lösen sich in einem Großsubjekt auf, z.B. „dem“ Trobriander. Dieser schält sich im Verlauf der Studie idealtypisch heraus und prägt das Bild der Individuen, die nicht mehr in ihrer heterogenen Unverwechselbarkeit, sondern in ihrer Repräsentativität für das gesellschaftliche Gesamtbild wahrgenommen werden. Da es um den Aufweis von Strukturen, Regeln, und Ritualen geht, entsteht das Bild einer statischen, weder im Inneren noch im Austausch mit einem „Außen“ dynamisch sich verändernden Welt.

Ethnozentrismus, westliche Hegemonie, kulturelle Globalisierung

Ich habe dies hier auch deshalb ausgebreitet, um zu zeigen, dass die projektive Homogenität sozusagen Tradition bei ersten akademischen Adressen hat, zu denen man ja auch heute noch gerne pilgert. Es geht hierbei aber nicht nur um projektive Homogenität, sondern zugleich um Ethnozentrismus und westliche Hegemonie. Ich zitiere aus der genannten Arbeit von Fuchs und Berg (1993, S. 7):

Die Moderne, wie sie im Westen inkarniert ist..., bedient sich anderer Lebensformen als Spiegel und Gegenüber, um sich global zu verorten. Die Anderen dienen als Hintergrund, von dem die Moderne sich abhebt, und sind zu gleicher Zeit Objekt und Opfer ihres Subsumtions- und Appropriationsanspruchs... Sie ist der Versuch, andere

Diskurse im eigenen Diskurs zum Sprechen zu bringen, die Differenz in der Sprache der Identität einzufangen, die mit dem Anspruch auf universale Geltung daherkommt... Ethnologie redet über und für Andere, mit denen sie doch zuvor in einem Dialog gestanden haben muss.

Nicht nur die Ethnologie redet über und für andere, sondern wir alle tun das ja ständig auch, auch wir Musikpädagogen, wenn wir Musik anderer Kulturen didaktisieren. Aber nicht nur wir. Hier die – eigentlich sehr sympathische – Äußerung eines sehr sympathischen Menschen und Komponisten:

Erst einmal gilt es, die fremdländische Musik in ihren vielen Zweigen kennen zu lernen und in ihrem andersartigen Wesen zu erfahren – was wiederum die Besinnung auf das eigene Wesen und seine Wurzeln beförderte. Eine mögliche Verbindung ergäbe sich dann wohl von selbst. Freilich, solange die Bedingungen hierfür – nämlich Respekt vor dem Wesen des anderen, Einfühlung in dieses, Bereitschaft zu selbständiger Antwort – in den allgemeinen politischen und gesellschaftlichen Verhältnissen noch so sehr im argen liegen, ist es auch um die neue Weltmusik schlecht bestellt. Von der Harmonia Mundi kann sie erst künden, wenn solche selbst politisch allgemein und psychologisch individuell heranreift – und dann nicht im Einklang, sondern in unerhörter Polyphonie. (Schnebel 1984, S. 128)

Das Zitat spricht von allen möglichen Tugenden gegenüber *fremdländischer Musik*, von einem Interesse an ihr, von einer Grundsympathie ihr gegenüber, die längst nicht selbstverständlich sind, wie wir alle wissen. Erst bei wiederholtem Lesen fällt auf, dass wir eine Einbahnstraße befahren. *Wir* lernen die andere Musik kennen, *wir* erfahren sie in ihrem andersartigen Wesen, *wir* besinnen uns dabei auf unser eigenes Wesen, *wir* haben Respekt vor dem Wesen des Anderen, *wir* fühlen uns in dieses ein, *wir* sind bereit zur Antwort. Was bleibt den Akteuren auf der anderen Seite zu tun? Wären sie nicht vielleicht auch daran interessiert, uns und unsere Musik kennenzulernen? Und was würden afrikanische und indische Musiker zu dem Vorschlag sagen, dass die neue Weltmusik polyphon von der Harmonia Mundi künden solle? Könnten sie damit etwas anfangen? Würden sie bei dem Projekt mitmachen? Im Übrigen: die *Wir/Sie*-Konfiguration, wie sie aus diesem Zitat spricht, hat wieder sehr viel mit symbolisch inszenierter und mit projektiver Homogenität zu tun. In diesem Sinne fragwürdig ist es natürlich auch, wenn ich hier, dreist drauflos homogenisierend, von afrikanischen und indischen Musikern spreche. Wir haben es hier mit einem Problemkomplex zu tun, den wir gründlich entwirren müssten.

Dazu gehört auch, einseitig vereinfachende Vorstellungen von kultureller Globalisierung aufzulösen. In der Rezeption von theoretischen Konzepten hierzu stehen wir noch am Anfang. David Held u.a. (1999, S. 327) unterscheiden drei verbreitete Sichtweisen, die wir auch

in unserer Diskussion wiederfinden können: *Hyperglobalisierer* sagen die Homogenisierung der Welt unter dem Einfluss des westlichen Populär-Konsumismus voraus. *Skeptiker* messen letzterem nur eine oberflächliche Wirksamkeit bei und verweisen auf die wachsende Bedeutung nationaler kultureller Traditionen, auch angesichts sich verschärfender globaler Kulturkonflikte. *Transformationalisten* betonen die Entstehung kultureller Hybridformen durch zunehmenden überkulturellen Austausch in neuen globalen Netzwerken². Held u.a. setzen diesen drei Positionen die Auffassung entgegen, kulturelle Globalisierung verändere nur den *Kontext* und die *Wege*, in denen nationale Kulturen entstehen und sich reproduzieren – aber ihr Einfluss auf die Besonderheit und die Wirkkraft der nationalen Kulturen, ihre Botschaften, ihre Werte und Gehalte, sei bisher kaum zu dechiffrieren³. Der indisch-amerikanische Ethnologe Arjun Appadurai (1995) unterscheidet im Buchkapitel „Homogenization and Heterogenization“ verschiedene Globalisierungsfelder („scapes“), die sich teils unabhängig voneinander, teils in widersprüchlichem, asynchronem, gebrochenem Wechselbezug entwickeln: „ethnoscapes, mediascapes, technoscapes, financescapes und ideoscapes“ (S. 33). Homogenisierende Wirkungen, so Appadurai, überlagern sich dabei mit gegenläufig heterogenisierenden Tendenzen, die er als „Indigenisierung“ („indigenization“) bezeichnet. Um Appadurais Überlegungen auf ein Beispiel anzuwenden: Tanzchoreografien in Bollywood-Filmen, die an westliche Revuen der 1930er bis 1960er Jahre erinnern, sind keineswegs das, als was sie einem westlichen Zuschauer vorkommen, sondern stehen in einem Bedeutungskontext, der zunächst nur von den eigentlichen Adressaten – dem indischen Bollywood-Publikum – als solcher erfahren wird und der für externe Analytiker ebenso schwer zu erschließen ist wie die Bedeutung traditioneller indischer Musikstile.

Holensteins Daumenregeln

Statt einer Zusammenfassung des bisher Gesagten möchte ich aus dem Aufsatz „Ein Dutzend Daumenregeln zur Vermeidung interkultureller Missverständnisse“ des bei uns leider kaum bekannten Schweizer interkulturellen Philosophen Elmar Holenstein (1998, S. 301-308) zitieren (Kurzfassung: Th.O.):

Inhomogenitätsregel: *Das seit der Frühromantik gepflegte Denkmodell, die Menschheit insgesamt sei heterogen, ihre Kulturen aber homogen („gleicher Stamm, gleiche Sitte, gleiche Sprache“), ist ein Missverständnis.*

Entpolarisierungsregel (Anti-Kulturdualismus-Regel): *Häufig findet man dieselben Gegensätze, die man zwischen zwei Kulturen (interkulturell) festhalten zu können glaubt, der Art wie dem Grad nach auch innerhalb ein und derselben Kultur (intrakulturell), ja auch innerhalb ein und derselben Person (intrasubjektiv), in Abhängigkeit*

von Lebensalter, Umgebung, Aufgabenstellung oder auch nur Laune und Stimmung.

Personalitätsregel: *Fehlurteilen und Taktlosigkeiten kann man zuvorkommen, indem man Angehörige einer anderen Kultur nie nur als Untersuchungsgegenstand behandelt, sondern als gleichberechtigte Untersuchungspartner... Zu einem umfassenden Urteil über Personen gehören Innen- und Außensicht, Eigen- und Fremddarstellung.*

Migrationsdiskurs und Interkulturelle Pädagogik

Man kann wohl sagen, dass es im Wesentlichen die in diesen drei Zitaten angesprochenen Problemfelder sind, an denen nicht nur der Migrationsdiskurs, sondern auch die interkulturelle Pädagogik sich abarbeitet. Interessant ist ja schon, dass der Begriff „Kultur“ in jeder dieser Dumenregeln durch die Regel-Formulierung wieder in Frage gestellt oder gar ad absurdum geführt wird. Ich möchte hier keine Zitatenschlacht liefern, sondern mich auf einen Gedankengang konzentrieren, den Paul Mecheril - wohl der avancierteste Autor in diesem Diskurs - in seinem Buch „Einführung in die Migrationspädagogik“ (Mecheril 2004, S. 106 ff) entfaltet hat. Mecheril geht davon aus, dass Differenz und Andersheit nur dann sinnvoll zu thematisieren sind, wenn die interkulturelle Dimension systematisch als allgemeine und nicht als migrationsspezifische Dimension pädagogischer Interaktion betrachtet wird. Es geht um Differenzen schlechthin, nicht nur um *kulturelle* Differenzen (siehe Holensteins Entpolarisierungsregel). *Kulturalisierung* heißt: Wir nehmen vordergründig erkennbare Merkmale kultureller oder nationaler Zugehörigkeit oder Herkunft (z.B. Aussehen, Sprache, Kleidung) als Kriterium für (in meiner Terminologie) projektive Homogenität, die sich dann nicht nur auf die differenz wahrgenommenen Gruppen, sondern auf die Person in all ihren Aspekten bezieht. *Essenzialisierung* heißt: Wir betrachten diese kulturelle Prägung als den Kern der Person. Im Umgang miteinander, auch in Konfliktsituationen, neigen wir dann dazu, den Differenzaspekt „Kultur“ für alles verantwortlich zu machen. Dabei verlieren wir dreierlei aus den Augen: Erstens den dynamischen und in sich widersprüchlichen, heterogenen Charakter dessen, was wir Kultur nennen; zweitens die intrasubjektiven Differenzen und Widersprüche - wobei wir an den Begriff der *Patchworkpersönlichkeiten* denken können (Keupp u.a. 1999), an die diversen rollenbedingten Persönlichkeitsaspekte, wie Amartya Sen sie in seinem Buch „Die Identitätsfalle“ (2010) beschreibt, aber auch an Julia Kristevas psychoanalytisch gemeinten Buchtitel „Fremde sind wir uns selbst“ (1990). Was wir drittens aus den Augen verlieren, sind die situativen Aspekte der Interaktion, unter denen „Kultur“ nur einer und meist nicht der wichtigste ist. Mecheril geht so weit, die Kategorie Kultur in ihrer möglichen Funktion umzudefinieren. Für ihn ist die entscheidende Frage, wenn man Kultur als Perspek-

tive einsetzt, nicht mehr: Gibt es kulturelle Unterschiede? Sondern: Unter welchen Bedingungen benutzt wer mit welchen Wirkungen die Kategorie Kultur? Das führt zu einer Neubestimmung interkultureller Kompetenz als Moment migrationspädagogischer Professionalität:

Wann wird, so kann zum Beispiel gefragt werden, von wem ‚Kultur‘ als Erklärung für ein pädagogisches Problem angegeben, und unter welchen Bedingungen wird von wem ‚Kultur‘ benutzt, um ein Scheitern der pädagogischen Beziehung zu erklären. (Mecheril 2004, S. 117).

Es ist klar, dass wir uns hier nicht auf dem Boden klarer, verallgemeinerbarer Handlungsanweisungen bewegen. Mecheril zweifelt sogar grundsätzlich am Erklärungswert des Terminus „Interkulturalität“:

Interkulturell ist eine Chiffre für die Undurchschaubarkeit und die Nicht-Vorhersehbarkeit von kommunikativen Situationen, für die Zerstorbarkeit der fraglosen Voraussetzungen des unbedachten wie des bedachten Handelns, für die Grenzen des Berechenbaren, Planbaren und Erwirkbaren (Mecheril 2004, S. 131).

Wer das Chaos liebt, aber auch gerne wieder hinausfindet, muss gleichwohl auf diesem unsicheren Terrain weitermachen.

Dialogizität als Ausweg

Ich sehe Möglichkeiten der De-Homogenisierung in einer besonderen Form von Dialogizität. Nahegelegt wird sie weitgehend unisono von der Cultural Anthropology (vor dem Hintergrund der eben skizzierten Probleme) und von der Interkulturellen Pädagogik.

Projektive Homogenisierung ist offenbar eine Invariante menschlicher Sozialwahrnehmung. Fuchs/Berg (1993, S. 11) drücken dies so aus:

Über andere zu reden heißt, über sich selbst zu reden. Die Konstruktion der anderen ist zugleich die Konstruktion des Selbst.

Sie stellen diesen Satz an den Beginn ihrer weit ausgreifenden Problemanalyse zur Geschichte der Ethnographie und zeigen, wie schon angedeutet, dass gerade das Bemühen um Objektivität bei der Beschreibung anderer Kulturen – also um die Neutralisierung der eigenen, „westlichen“ Sicht durch verschiedene objektivierende Beobachtungsverfahren – über Jahrzehnte immer wieder dazu geführt hat, dass das Gegenüber, nun in seinem So-Sein festgeschrieben und zum „raum-zeitlichen Isolat“ petrifiziert, endgültig verstummte, nicht nur als Kollektiv („die untersuchte Ethnie“), sondern auch in seinen Einzelstimmen, selbst wenn diese im Forschungsverfahren eine Rolle gespielt hatten. Stattdessen redete sozusagen, wenn man so will immer lauter, die westliche Wissen-

schaft in ihren Verfahren, Ergebnissen und Darstellungsstrategien „über sich selbst“. Belege für den Satz „über andere zu reden heißt, über sich selbst zu reden“ lassen sich aber in solcher Fülle auch im Alltag finden, dass man sicher sagen kann, es handele sich hier um eine Universalie menschlicher Kommunikation. Wenn aber dieser Sachverhalt unaufhebbar ist, so wäre eine Art fortlaufende Rekonstruktion des Anderen und zugleich des Selbst in einem – letztlich unabschließbaren - dialogischen Prozess eine Möglichkeit, das „Reden über“ zu qualifizieren. Im Blick auf die Anthropologie schreibt Dwyer (1982, S. 255; vgl. auch Tedlock 1993):

Wir müssen in der Anthropologie das Untersuchte (das ‚Objekt‘ oder, für den Anthropologen, das ‚Anderer‘ oder den ‚Anderen‘) eng mit dem verbinden, der es oder ihn studiert (das ‚Subjekt‘ oder das ‚Selbst‘): Jede der beiden Seiten ist von Veränderungen der jeweils anderen betroffen. Und da alle Individuen mit Notwendigkeit die Bewandnisse ihrer Gesellschaft in sich tragen und ausdrücken, müssen die Begriffe des ‚Selbst‘ und des ‚Anderen‘ in einem weiteren Sinn verstanden werden, nämlich als über die Individuen hinausweisend auf die kulturellen und sozialen Anteile, die in individuellen Handlungen ausgedrückt werden⁴

In bemerkenswerter Übereinstimmung mit dieser Sicht definiert Holzbrecher (2004, S. 107) die Essenz interkultureller Pädagogik:

Den Anderen/Fremden in seiner Eigen-Wertigkeit und Eigen-Deutung anzuerkennen, sich selbst in Beziehung zu ihm zu sehen und vom Anderen her zu denken, dieses Lehr-Lern-Ziel scheint der Kern Interkulturellen Lernens zu sein.

Das Gemeinsame der beiden skizzierten Prozeduren liegt in der Dialogizität und damit auch in der Individualisierung der Forschungs- bzw. Lernprogrammatisierung als Ausweg aus den Fallstricken der projektiven Homogenisierung, ohne dass damit – und dies ist wichtig – das jeweils Individuelle aus seinen kulturellen und sozialen Bezügen herausgelöst wird. Diese gehen vielmehr in die „Eigen-Deutung“ der Dialogpartner ein. In diesem Sinne könnte man von einem *wechselseitigen Zuerkennen von Eigensinn* als möglicher pädagogischer Antwort auf die überall nachwachsende Bereitschaft zu kurzschlüssigen Verallgemeinerungen sprechen. Ich muss gestehen, dass diese Antwort auf Grundprobleme Interkultureller Musikpädagogik sich auch aus persönlichen Erfahrungen in und mit anderen Kulturen speist – die mich darüber belehrt und darin bestärkt haben, dass die Heterogenitätsressourcen dieser Welt schützenswert sind. Diese Wertbestimmung ist, so meine ich, an bestimmte Bedingungen gebunden, wie ich sie im Folgenden auf eine mögliche Dialogizität im gemeinsamen Lernen an und über Musik auslege:

- **Offenheit:** die habituelle Bereitschaft, in solche Dialoge einzutreten, statt den Anderen und seine Musik von vornherein abzuwerten.

- **Symmetrie:** Die Partner kommunizieren „auf Augenhöhe“. Hierarchische Grenzen zwischen Lehrer und Schüler, Schüler und Schüler, Forscher und Erforschem, Musiker und Nicht-Musiker, sind beiden Seiten bewusst, und sie bemühen sich, ihre Wirksamkeit zu begrenzen.
- **Wechselseitige Eigensinn-Vermutung:** die prinzipielle, hypothetische Annahme, dass ich den Anderen/ die Andere mit ihren musikalischen Interessen und Erfahrungen eigentlich nicht richtig kenne, dass sie etwas anzubieten haben, was über meine bisherigen Wahrnehmungen hinausgeht.
- **Komplementarität:** Die Partner verstehen sich als „bipolare Einheit“. A versucht, den *Eigensinn* von B (z.B. seine Vorliebe für und seine Erfahrungen mit einer bestimmten Musik) zu erkennen, indem er seine eigenen musikalischen Interessen preisgibt; B antwortet A entsprechend. Die „Eigensinne“ verzahnen sich ineinander.
- **Abgrenzungsbereitschaft:** Die Partner können in diesem Prozess an Grenzen ihrer musik- oder personbezogenen Anerkennungs- und Akzeptanzbereitschaft, ihrer Motivationen und Verstehensmöglichkeiten stoßen – Grenzen, die sie nicht aufheben können oder wollen. Die Frage ist dann für beide: Wie weit gehe ich mit? Solche Grenzen sind Teil ihres jeweiligen musikalischen, gesellschaftlich/kulturell geprägten oder individuellen Eigensinns, die der jeweils Andere auf diese Weise erfährt, deren Erkenntnis aber darauf hinausläuft, bloße Vorurteile auf die Ebene einer *verständigen* Abgrenzung zu heben.
- **Freiheit und Selbstverantwortlichkeit:** Es liegt bei mir, was ich von mir preisgebe – und wann ich den Dialog unterbreche oder abbreche (z.B. weil ich mich an einem bestimmten Punkt abgrenzen möchte, weil ich mich langweile, oder weil ich merke, dass ich im Licht meines gegenwärtigen Interesses genug vom Anderen und seiner Musik erfahren habe). Dabei muss ich aber auch meine Verantwortlichkeit für den Anderen wahrnehmen – indem ich dafür Sorge, dass er all dies weiß. Dieses Element von Freiheit ist vielleicht die Essenz der Grundidee eines *wechselseitigen Zuerkennens von Eigensinn*.

Zwei Bemerkungen zum Schluss. Erstens: Nicht gemeint ist hier ein direkt umsetzbares Unterrichtsverfahren, bei dem die Schüler sich gegenüber sitzen und verlegen in zähflüssige Gespräche eintreten. Vielmehr drückt das Modell so etwas aus wie den Geist, in dem interkulturelles (Musik-)Lernen sich vollzieht, ganz gleich, wie es inhaltlich oder methodisch angelegt ist. Es wäre sozusagen das kommunikative Medium, das interkulturelles Lernen befördert – im Sinne eines formales Instrumentariums, das sich in unterschiedlichen Situationen zu bewähren hätte. Dabei wäre das, was hier als Dialog zwischen Personen akzentuiert wurde, auf den „Dialog“ mit Musik zu übertragen.

Zweitens: Die Idee des *wechselseitigen Zuerkennens von Eigensinn*, wie sie hier skizziert wurde, wird weiter zu profilieren sein, und zwar auch in Abgrenzung von Konzepten wie *Toleranz, Anerkennung, Verstehen* u.a. Letztlich geht es um eine Ethik des Sich-Zuwendens und Sich-Öffnens dem Anderen gegenüber, unabdingbar und womöglich überlebensnotwendig in einer Welt, deren schützenswerter, aber auch konfliktträchtiger „Heterogenitätsvorrat“ – auch in der realen und medialen Umwelt jedes Einzelnen – ständig anwächst. Insofern ist *Toleranz* nicht genug, weil nur eine – wenngleich wichtige – Basis-Tugend, und das viel zitierte Goethe-Wort aus den Maximen und Reflexionen („*Toleranz sollte eigentlich nur eine vorübergehende Gesinnung sein; sie muß zur Anerkennung führen. Dulden heißt beleidigen*“) verweist auf eine Haltung, welche, wenn es bei ihr bleibt, das/den/die Andere(n) zwar bestehen lässt, aber doch gönnerhaft-gleichgültig in Distanz rückt. Damit ist es in unserer Welt nicht mehr getan. Aber auch der Anerkennungsbegriff (die Diskussion kann hier nicht nachgezeichnet werden) birgt ein Problem: *Anerkennung* ist sozusagen eine Bemühenszusage, sinnvoll nur, wenn sie mit dem oben skizzierten Abgrenzungsvorbehalt versehen wird, denn auch das für mich mit Gründen Nicht-Akzeptable kann zum Eigensinn des Anderen gehören. Wechselseitiges Zuerkennen von Eigensinn ist womöglich auch mehr als *Verstehen*. Zwar kann auch das Verstehen als zirkulärer Prozess gedacht werden, aber zur Eigensinn-Vermutung gehört auch die Vermutung des möglicherweise Nicht-Verstehbaren im Anderen, angesichts dessen die „Wut des Verstehens“ (Hörisch 1988) etwas Imperiales bekommen mag. Muss man alles verstehen? Besser als das pseudoverständliche Weg-Erklären des Inkommensurablen wäre ein wahrhaft verständiger, aufgeklärter und humaner Umgang mit dem jeweils Nicht-Verstandenen und womöglich Nicht-Verstehbaren.

Literatur

- Appadurai, Arjun (1995): *Modernity at Large: Cultural Dimensions of Globalization*, Minneapolis: University of Minnesota Press
- Barth, Dorothee (2008): *Ethnie, Bildung oder Bedeutung? Zum Kulturbegriff in der interkulturell orientierten Musikpädagogik*. (Augsburger Schriften, 78) Augsburg: Wißner.
- Clifford Geertz: *Dichte Beschreibung. Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme*, Frankfurt am Main: Suhrkamp 1983
- Dwyer, Kevin (1982): *Moroccan Dialogues. Anthropology in question*, Baltimore: Johns Hopkins University Press
- Fuchs, Martin/Berg, Eberhard (1993): *Phänomenologie der Differenz. Reflexionsstufen ethnographischer Repräsentation*. In: Berg, Eberhard/Fuchs, Martin (Hrsg.): *Kultur, soziale Praxis, Text. Die Krise der ethnographischen Repräsentation*, Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 11-108
- Held, David / McGrew, Anthony / Goldblatt, David / Perraton, Jonathan (1999): *Global Transformations. Politics, Economics and Culture*, Stanford, California: Stanford University Press
- Holenstein, Elmar (1998): *Ein Dutzend Daumenregeln zur Vermeidung interkultureller Missverständnisse*. In: Ders.: *Kulturphilosophische Perspektiven*, Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 288-312. Online verfügbar unter [http://them.polylog.org/4/ahe-de.htm#note/\(17.4.2011\)](http://them.polylog.org/4/ahe-de.htm#note/(17.4.2011))
- Holzbrecher, Alfred (2004): *Interkulturelle Pädagogik. Identität, Herkunft*. Berlin: Cornelsen Scriptor
- Hörisch, Jochen (1988): *Die Wut des Verstehens. Zur Kritik der Hermeneutik*. Frankfurt: Suhrkamp
- Keupp, Heiner u.a. (1999): *Identitätskonstruktionen. Das Patchwork der Identitäten in der Spätmoderne*, Reinbek: Rowohlt
- Kohl, Karl-Heinz (1993): *Ethnologie – die Wissenschaft vom Kulturell Fremden*, München: C.H. Beck
- Kopiez, Reinhard (2004): *Der Mythos von Musik als universell verständliche Sprache*. In: Claudia Bullerjahn und Wolfgang Löffler (Hrsg.): *Musikermymen. Alltagstheorien, Legenden und Medieninszenierungen*, Hildesheim/New York: Olms S. 49–94.
- Kristeva, Julia (1990): *Fremde sind wir uns selbst*, Frankfurt: Suhrkamp
- Mecheril, Paul (2004): *Einführung in die Migrationspädagogik*. (Beltz-Studium Erziehung und Bildung), Weinheim: Beltz
- Schnebel, Dieter (1984): *Neue Weltmusik*. In: Oesch, Hans u.a. (Hrsg.): *Europäische Musik zwischen Nationalismus und Exotik*. Basler Beiträge zur Musikgeschichte Band 4, Winterthur: Amadeus, S. 115-128
- Sen, Amartya Kumar (2010): *Die Identitätsfalle. Warum es keinen Krieg der Kulturen gibt*, München: DTV
- Tedlock, Dennis (1993): *Fragen zur dialogischen Anthropologie*. In: In: Berg, Eberhard/Fuchs, Martin (Hrsg.): *Kultur, soziale Praxis, Text. Die Krise der ethnographischen Repräsentation*. Frankfurt am Main: Suhrkamp. S. 269-287
- Welsch, Wolfgang (2010): *Standbeine dürfen nicht zum Klumpfuß werden. Wolfgang Welsch im Gespräch über eine transkulturell orientierte Gesellschaft – und wie Musik Menschen zusammenführen kann*. In: *Über Grenzen hinaus, MUSIKforum Januar-März 2010*, S. 8-12

Anmerkungen

- 1 Dieser Text ist leicht erweiterte Fassung eines Vortrags beim Symposium der Wissenschaftlichen Sozietät Musikpädagogik in Kassel am 6./7. Mai 2011, das unter dem Generalthema „Heterogenität und Musikpädagogik“ stand. Einige Passagen sind übernommen aus: Thomas Ott (2012): *Konzeptionelle Überlegungen zum Interkulturellen Musikunterricht*. In: Andreas Lehmann-Wermser / Anne Niessen (Hg.): *Musikpädagogik im Fokus Band 2: Interkulturalität in der Musikpädagogik*, Augsburg: Wissner (in Vorbereitung).
- 2 „*Hyperglobalizers of various kinds describe or predict the homogenization of the world under the auspices of American popular culture or Western consumerism in general. As with other forms of globalization, hyperglobalizers are matched by sceptics who point to the thinness and ersatz quality of global cultures by comparison with national cultures and to the persistent, indeed increasing, importance of cultural differences and conflicts along the geopolitical faultlines of the world’s major civilizations. Those taking a transformationalist position describe the intermingling of cultures and peoples as generating cultural hybrids and new global cultural networks*“ (Held et al. 1999, S. 327)
- 3 „*Cultural globalization is transforming the context in which and the means through which national cultures are produced and reproduced, but its particular impact on the nature and efficacy of national cultures – on the hold and influence of their messages, values and content – is, as yet, harder to decipher*“ (Held et al. 1999, S. 328)
- 4 „*There is a necessary tie in anthropology between what is studied (the ‘object’ or, for the anthropologist, the ‘Other’) and who studies it (the ‘subject’ or the ‘Self’): each is affected by changes in the other. And, too, because all individuals necessarily care and express their own society’s concerns, the terms ‘Self’ and ‘Other’ must be understood in an extended sense, as embracing yet going beyond individuals, and standing also for the cultural and societal interests expressed in individual action*“ (Dwyer 1982, S. 255)