Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://www.d-nb.de> abrufbar.

Gedruckt auf alterungsbeständigem, säurefreiem Papier.

ISSN 0721-4065
ISBN 978-3-631-55714-3

© Peter Lang GmbH
Internationaler Verlag der Wissenschaften
Frankfurt am Main 2008
Alle Rechte vorbehalten.

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Printed in Germany 1 2 3 4 5 7

www.peterlang.de

Inhaltsverzeichnis

Rita Burrichter, Juliane Eckhardt, Sabine Grosser, Claudia Vorst

Einleitung 7

Kaspar H. Spinner
Perspektiven ästhetischer Bildung. Zwölf Thesen 9

Beiträge zur fachdidaktischen Diskussion: Bestandsaufnahmen und aktuelle Positionen zu ästhetischem Lernen und interkultureller Heterogenität 25

Sabine Grosser
Bildwelten - Ästhetisches Lernen im Kontext kultureller Globalisierung 27

Elke Düsing
Szenisches Spiel und Theaterarbeit im Spiegel der Schulbücher für das Fach Deutsch 45

Claudia Vorst
Ästhetisches Lernen nach (Lehr-)Plan? Widersprüche und Chancen aus deutschdidaktischer Sicht 67

Martina Claus-Bachmann
Weibliche Vokalästhetik - Differenzwahrnehmung und kulturelle Kompetenz oder Gründe für das Unbehagen am Begriff „Ästhetisches Lernen" im Musikunterricht 85

Rita Burrichter
„Du sollst dir ein Bild machen" - religiöses Lernen heute im Horizont ästhetischen Lernens 99

Juliane Eckhardt
Ästhetisches Lernen in der deutschdidaktischen Diskussion - eine historische Untersuchung unter dem Aspekt schulformspezifischer Divergenzen 121

Praxisorientierte Konzepte und Projekte im Kontext von Lehrerbildung und Schule 147

Sara Rezat
Musik und Sprache - wechselseitige ästhetische Aneignungsprozesse 149

Martina Claus-Bachmann

Weibliche Vokalästhetik - Differenzwahrnehmung und kulturelle Kompetenzoder Gründe für das Unbehagen am Begriff „Ästhetisches Lernen“ im Musikunterricht

In den 70er Jahren gab es in der Musikpädagogik bereits das Konzept der so genannten „Polyästhetischen Erziehung“ (Roscher). Es wird begründet, weshalb diese Konzeption als pädagogisches „Rahmenziel“ in einer postmodernen, globalisierten und kulturell ausdifferenzierten Gesellschaft und Welt durch konstruktivistische, identitätsbezogene und kognitionswissenschaftliche Erkenntnisse notwendig ergänzt werden muss. Zum anderen wird versucht, den Begriff der „kulturellen Kompetenz“ in Ergänzung anzubieten und dies argumentativ zu begründen. Als Beispiele für die Begründungen dienen die mittelbar musikbezogene kulturelle Grenzmarke „Style“ und die unmittelbar musikbezogene Grenzmarke „menschliche Stimme“, mit deren Hilfe der Begriff Ästhetik am konkreten Beispiel vergleichender weiblicher Vokalästhetik kritisch hinterfragt, dekonstruiert wird. Es wird deutlich, dass es in pädagogischen Feldern nicht darum gehen kann, einen bestimmten ästhetischen Kanon „auswendig“ zu lernen oder zu internalisieren, sondern dass das Rahmenziel im Umgang mit Ästhetik die Fähigkeit zu kulturwissenschaftlich begründetem kulturpädagogischen Handeln sein muss.

> Kunstwerke können gar nicht definieren, was Kultur ist; denn um sie als Kunstwerke, und das heißt immer: als Kunstwerke im Rahmen einer bestimmten Kultur herstellen und nutzen zu können, müssen die Beteiligten schon wissen, was Kultur ist. Mit anderen Worten: Das Kulturprogramm definiert, was Kunst ist und lässt sich *dadurch und danach* durch jedes Kunstwerk in seiner Geltung bestätigen (Schmidt 1999, 37-38).

1. Aisthesis als Wahrnehmungskompetenz

Zurückgeführt auf seine altgriechische Bedeutung „aisthesis“ meint der Begriff Ästhetik „Wahrnehmungskompetenz“. Verbunden mit Erkenntnissen aktueller Wahrnehmungsforschung und der Kognitionswissenschaft (Maturana, Varela), kann davon ausgegangen werden, dass Wahrnehmung zunächst stets durch ein Prisma kultureller Prägung erfolgt, d.h. durch innerlich entwickelte Patterns, Schemata, wie Neisser sie 1996 nennt, die der Mensch von Kindesbeinen an in dem kulturellen Kontext, in dem er aufwächst, erwirbt. Um diese Patterns zu modifizieren, bedarf es der Arbeit der Distanzierung, in der Wissenschaft „Ethnomethodologie“ (Garfinkel, Schütz) genannt, in Berthold Brechts Dramentheorie „Verfremdungseffekt“. Die Konstruktivisten bezeichnen den Vorgang als „Perturbation“ (von Glasersfeld, von Förster, Watzlawick), was man mit „Ver-

störung“ oder gar „Schock“, z. B. Kulturschock, übersetzen kann. Die mildere Variante davon ist die Differenzwahrnehmung.

Das ist z. B. die Beobachtung, dass die angeeigneten Patterns in einem anderen kulturellen Kontext nicht funktionieren - der erste Schritt, um sich von den bisherigen zu distanzieren und sich eventuell weitere Patterns anzueignen, um überlebensfähig zu bleiben; das können z. B. sein eine Fremdsprache, ein unvertrautes Musikinstrument und seine Spieltechnik, ein exotisches Kleidungsstück, Lektüre, Schriftzeichen, Kochrezepte, Einrichtungsgegenstände usw.

Die gleiche Wirkung kann eintreten, wenn man einem Vertreter einer anderen Kultur begegnet und merkt, dass seine Patterns anders funktionieren. Will man aus der Begegnung mit dem Gefühl des Gewinns hervorgehen, sei es materiell, kulturell oder sozial nach den Kapital-Kategorien von Bourdieu, ist man gezwungen, Strategien zu entwickeln, die eine konsensuelle Annäherung ermöglichen, z. B. zuhören, Erfahrungen austauschen, in einen Diskurs einsteigen, sich einfühlen, Informationen sammeln, qualitative Interviews führen usw.

Würde der Begriff „Ästhetik“ diese Differenzwahrnehmung meinen und sie obendrein als kulturell bedingt implizieren, dann wäre daran nichts auszusetzen, dann wäre ästhetisches Lernen die Steigerung der Fähigkeit, mit Differenzwahrnehmung und darüber hinaus mit kulturellen Unterschieden umzugehen.

2. Geschmackliche Hegemonie - diachron betrachtet

Gemeinhin impliziert der Begriff Ästhetik jedoch schlechthinnige Selbstverständlichkeit. Über Geschmack ließe sich nicht streiten, heißt es. Das gilt *innerhalb* eines kulturellen Systems, z. B. der abendländisch-europäisch geprägten Kultur bürgerlicher Elite, die auch den Kulturbegriff oft wie selbstverständlich und hegemonial für sich in Anspruch nimmt. Wenn hier von Ästhetik gesprochen wird, dann handelt es sich um ein kanonisiertes Spektrum, das durch Machtdiskurs derer zustande gekommen ist, die ihre Ästhetik-Vorstellungen durchzusetzen vermochten. Betrachtet man diese Machteliten diachron, findet man epochal stets Beispiele für hegemoniale Gruppen, die ihre Geschmacksvorstellungen unbenommen verwirklichten, und deren Geschmack entgegenzutreten ein oft lebensbedrohlicher Fehler sein konnte; selbst die Tatsache, *dass* man etwas findet, seien es Dokumente, schriftsprachliche Zeugnisse oder Gegenstände, zeugt von der Machtposition der Beteiligten, denn Materialisierung und Objektivierung in Zeit und Raum setzen oben genannte Kapitalkumulierung voraus - das Verschwinden im Nichts, in der Marginalität hingegen zeugt vom Gegenteil.

Dies mögen Gender-Forscher bezeugen, die sich im löchrigen Netzwerk kaum vorhandener Quellen bemühen, die Geschichte weiblicher Kultur zu rekonstruieren, so z. B. die Trommelexpertin Layne Redmond, die nach ikonographischen Zeugnissen weiblicher Musikerinnen in antiken Kulturen suchte (s. Literaturverzeichnis). Machtvoll bis zur selbstzerstörerischen Übersteigerung hingegen präsentieren sich die Geschmacksbefindlichkeiten antiker Herrscher, sei es in Gebäuden, wie dem babylonischen Turm, den Pyramiden-Grabmälern, überdimensioniert-eindrucksvollen Tempeln, oder in der Entwicklung immer raffinierterer, abschreckenderer Waffensysteme.

Oft ergänzen sich die bourdieuschen Kapitalsorten zu einem machtstrategisch günstigen Potential, vor allem dann, wenn sie z. B. historisch in einen eigendynamischen Kreislauf einmündeten: So kamen ca. seit dem 8. Jh. die mittelalterlichen Ritter im Gegenzug für ihre feudalen Dienste dem König gegenüber zu ökonomischem Kapital, das sie in die Entwicklung sozialen und kulturellen Kapitals investieren konnten, indem sie in der Lebenswelt ihrer Burgen unter anderem die Künste der Architektur, des Kampfes, der Kleidungs- und Waffenherstellung weiterentwickelten sowie die Verbreitung von Minnesang, Dichtung und Kunsthandwerk zuließen.

Die dem tributverpflichtenden Feudalismus entronnenen Landflüchtigen (ökonomisches Kapital) schlossen sich im 15./16. Jh. als Bürger in den Städten oft den Handwerkszünften (soziales Kapital) an, in denen sich dann ein bekannter musikästhetischer Kanon entwickelte, nämlich der der Meistersinger (kulturelles Kapital).

Die barocken, ungewaschenen, aber bepuderten Sonnenkönige mit ihren monströsen Perücken demonstrierten ihre Macht durch bis ins Manieristische übersteigerte kulturelle Grenzmarken, z. B. in Schloss- und Garten-Ästhetik, die auf enormem ökonomischem Kapital gründete, das meist der Ausbeutung sozialen Kapitals im versklavenden Feudalsystem oder in Kolonien entsprang, eine Ästhetik, die sich im silbrig-metallischen (Cembalo), pathetisch-erhabenen Klangbild der Musik widerspiegelte und in der Absage an die emanzipatorische, nahezu demokratisch-polyphone Stimmführung in der Renaissance-Musik im Austausch mit einer Hierarchisierung der Stimmen und der Betonung der Oberstimme durch Virtuosität und improvisatorischen Freiraum in obligatorischen Kadenzen sowie Degradierung der übrigen Instrumente zu „Begleit“-Erscheinungen.

Daneben gibt es als Negativ-Beispiel ästhetischer Kanonisierung den Ausschluss-Kanon der sogenannten „entarteten“ Kunst und Musik faschistisch-nationalistischer Kulturen usw., die nicht nur den mentalen Ausschluss bedeutete, sondern oft auch den physischen Tod der Urheber.

Diese „Epochen“ mit ihren letztendlich macht-konsensuell zustande gekommenen ästhetischen Richtlinien haben sich im Rückblick jedoch ebenso wieder aufgelöst, wie sie entstanden sind. Der diachrone Beobachtungsrahmen, der zumindest zeitlichen Abstand bedeutet, mag dadurch eher ein Herauslösen aus den eigenen, verabsolutierten Selbstverständnis-Zusammenhängen ermöglichen.

3. Geschmackliche Differenz - synchron betrachtet

Anders sieht es mit synchronen kulturellen Systemen und ihren kulturtragenden Machteliten aus. Durch die Gleichzeitigkeit bedarf es manchmal großer Anstrengungen, um Toleranz beim Akzeptieren der Tatsache aufzubringen, dass andere nachbarschaftlich existierende kulturelle Systeme von anderen Ästhetik-Kanones geprägt sind und dass diese Kanones die gleiche (Ko-) Existenzberechtigung haben. Auch hierfür Beispiele zu finden, ist mit einem Blick in die Tagespresse nicht schwer.

Da gibt es z. B. das „Kopftuch-Verbot" als Folge des Aufeinanderprallens zweier kultureller Systeme, in diesem Fall des abendländisch-europäischen, bürgerlich-säkular geprägten gegenüber einem in Teilen religiös fundierten kulturellen System einer bestimmten Migrantinnengruppe, in dem die in Europa historisch gewachsene und als Errungenschaft angesehene Trennung von Religion und Staat nicht oder nur zögerlich bzw. administrativ vollzogen wurde - beide nicht etwa territorial getrennt, sondern vereint unter dem Dach einer Gesellschaft: Eine Frage der individuellen und kollektiven Bewertung von Religion, des kulturellen Zugehörigkeitsgefühls, aber auch des kulturgeprägten und prägenden Styles.

In heutigen westeuropäischen Lebenswelten, die auf diesen weitreichenden historischen Säkularisierungsprozess zurückblicken können, auf Zeiten der aufklärerischen Anmahnung von Mündigkeit und verstandesbezogene, individualisierende Verantwortungsübernahme, die aus Phasen der Demokratisierung in der Nachkriegszeit, der sinnlichen Befreiung und erotischen Revolution der 68er-Bewegung und als deren Sprachrohr dem Rock- und Pop-Movement herausgewachsen sind, ist ein Kopftuch nicht nur symbolisch, sondern auch ästhetisch-stilistisch ein plump wirkendes, einpackend-hinderliches Zeichen, zumal es Haut und Haar unsichtbar macht oder sogar schädigt. Gelten doch Haare seit der 68er-Bewegung als freiheitlich-emanzipatorische Style-Indikatoren, wie es Titel und Handlung des Musicals „Hair" belegen bzw. die Beatles-Frisuren oder später die Dreadlocks der Rasta-Reggae-Kultur, die androgyne Langhaarmähne der Metal-Headbanger oder der anti-ästhetisch-provokante Irokesen-Schnitt der Punks usw.

Im Gegenteil zu dieser islamisch geprägten Style-Grenzmarke findet im stilistischen Abgleich von christlicher und buddhistischer Kultur im Moment, z. B. in Zeitschriften über Wohnstil und Inneneinrichtung, eine stilistische Hinwendung zu letzterer statt, die über das Inhaltliche hinausgehend oder es dreist ignorierend eine ästhetische Dimension zeigt: Die in tiefer Meditation verharrende Buddha-Figur scheint für viele eine attraktivere balancierte Klarheit auszustrahlen und stilistisch eher im täglichen Wohnambiente erträglich zu sein als das zermürbt-agonische Pathos im Gesicht des blutüberlaufenen, gekreuzigten Jesus.

4. Polyästhetik - nicht nur interdisziplinär, sondern auch interkulturell

Bereits 1976 erscheint eine musikpädagogische Konzeption, herausgegeben von Helmut Roscher, Professor am Mozarteum Salzburg (gest. 2002), die sich „Polyästhetische Erziehung" nennt. Sie ist bereits für die Zeit ungewöhnlich kulturwissenschaftlich, d.h. mehrperspektivisch angelegt und die Publikation stellt in den ersten drei programmatischen Aufsätzen die Konzeption als Dreieck diachroner (Feurich), synchroner (Fischer-Barnicol) und erzieherischer (Roscher) Ästhetikperspektivik dar. Während Fischer-Barnicol versucht, global synchron existierende Kulturen auf den Begriff Ästhetik hin zu betrachten und Unterschiede aus der Perspektive des westlichen Beobachters und der Selbstreflexivität bzw. Selbstbildreflexivität der Kulturträger selbst anzuschneiden, geht Feurich auf den historisch gewachsenen Ästhetik-Begriff der sogenannten europäisch-abendländischen Geistesgeschichte ein. Roscher versucht ergänzend, einen Rahmen für Pädagogik und Didaktik „ästhetischer Erziehung" abzustecken. In folgender Tabelle sollen die Kerngedanken der drei Aufsätze pronon-ciert dargestellt werden:

Polyästhetische Erziehung als Dreieck von synchroner, diachroner und erzieherischer Beobachtungsperspektivik		
Feurich	Fischer-Barnicol	Roscher
zeichnet die Entwicklung des Ästhetik-Verständnisses seit der griechischen Antike nach; a) Aristoteles: Ästhetische Distanz für die, die Muße haben, also nicht arbeiten müssen (31); b) diese Ansicht wird in der abendländisch-europäischen Aristokratie bis Mitte des 19. Jh. weitergeführt; c) mit dem Übergang zur demokratisch-bürgerlichen Gesellschaftsordnung Verlust dieses „Ortes künstlerischer Muße"; d) Kant: Autonomie als Eigenwert des Ästhetischen (42), abgegrenzt vom sinnlich-begierdenhaften Interesse am Angenehmen,	geht vom altgriechischen Bedeutungsgehalt des Terminus *aisthesis* aus als „die Fähigkeit, die Wahrheit und das Wesen einer Gegebenheit aufzunehmen, was nicht möglich ist, ohne auch den Horizont einzusehen, in dem diese Gestalt sich zeigt"; - Ermutigung zum Dasein (51); zeigt in einigen Passagen verblüffend moderne Nähe zu Identitätstheorien und konstruktivistischer Auffassung von „Wirklichkeit" und Interkulturalität: - ohne ästhetisches Wahrnehmen können wir überhaupt nichts verstehen;	warnt davor, den Begriff „Ästhetische Erziehung" zu reduzieren auf - einkanalige, meist visuelle Kommunikation; - Anwendung ohne philosophisches Problembewusstsein; - geschichtslose Interpretation; - Handhabung im Sinne einer euro-amerikanischen Standardkultur; - Benutzung zur Aufrechterhaltung ästhetischer Klassenschranken (22). Er definiert fünf Aspekte inhaltlicher Möglichkeiten Polyästhetischer Erziehung: a) den multimedialen Aspekt durch „vielfältige Wechselbeziehungen von Laut, Wort, Bild, Licht, Bewe-

- moralischen Interesse am Guten und - der wissenschaftlichen Reflexion; e) Schiller: strikte Abgrenzung des Ästhetischen gegen jede Form der Nötigung; „Bindung des Freiheitsbegriffs an die Idee ästhetischer Autonomie", die sich gegen die Nötigungen der herrschenden Realität behaupten müsse (44-45).	- „um jedoch irgendeiner Gegebenheit gewahr werden zu können, muss sie in Erscheinung treten" (52); - um die anderen Kulturen verstehen zu können, müssen wir umdenken, umlernen. Sie fordern dazu heraus" (55); - die ästhetischen Qualitäten seien nicht messbar, ließen sich weder objektivieren noch verifizieren" (52).	gung" (23); b) den interdisziplinären Aspekt (fächerübergreifende Arbeit); c) den traditionsintegrativen Aspekt (diachroner Kontext); d) den interkulturellen Aspekt (synchroner Kontext); e) den sozial-kommunikativen Aspekt (Überwindung von Klassenschranken/ E-/U-Musik) (24).

Zeitbezogen fortschrittlich nimmt sich die Ganzheitlichkeit des Ansatzes aus, der alle Fachdisziplinen in die Pflicht nehmen will, die mit kulturellen Ausdrucksformen arbeiten, und für ebenso holistische Projektarbeit im Bereich der Musikpädagogik wirbt. Deshalb nehmen auch performative Unternehmungen, Musik- und Sprechtheater in jeglicher Form, einen breiten Raum in den anwendungsorientierten Vorschlägen ein. Vermissen lässt der Ansatz ebenfalls zeitbezogen eine wirklich emanzipatorische Anerkennung der Gleichwertigkeit kultureller Systeme, sei es global (balinesische, andine, singhalesische Kultur; Kultur der Maori, Sami, Wolof u.a.) oder unter dem Dach einer Gesellschaft (Migranten-, Regional-, Subkulturen usw.). Obwohl bei Fischer-Barnicol durchaus thematisiert, geht dem emanzipatorischen Diskurs noch weitgehend eine klare anthropologisch-kulturwissenschaftliche Grundlage ab, die davon ausgeht, dass *jeder* Mensch kulturelle Ausdrucksformen für seine Identitätskonstruktion benötigt, um sich mental in Raum und Zeit zu projizieren. Es fehlen der konstruktivistische Denkansatz, der Identitätsbastelei und -patchworking begründet, der systemische Ansatz im Hinblick auf Kulturen als prozesshafte, strukturierte, vernetzte, eine Eigendynamik entwickelnde Gebilde, eine dezidiert kulturwissenschaftliche Anbindung mit gleichwertiger Anerkennung jugendkultureller Systeme, migrations- und genderbezogener Perspektivik und die Ergebnisse der Kognitionswissenschaft, z. B. des Kognitionsforschers Francisco Varela, der meint, wie im Falle der Farbe zeigten sich auch der Geruch oder andere Sinneswahrnehmungen,

> ... nicht als eine Art passiver Abbildung von Merkmalen der Außenwelt, sondern als die kreative Dimensionierung von Bedeutung auf der Grundlage einer Lebensgeschichte. In dieser meiner Auffassung dient das Gehirn also vor allem dem ständigen Hervorbringen von Welten im Prozess der viablen Geschichte von Lebewesen; das Gehirn ist ein Organ, das Welten festlegt, keine Welt spiegelt (Varela 1990,109).

5. Pädagogisches Rahmenziel: Aisthesis als Wahrnehmungskompetenz von Vielfalt und Differenz

Unter diesen neu hinzu gekommenen Prämissen muss eine aktualisierte Standortbestimmung im Hinblick auf „polyästhetische Erziehung" vorgenommen werden. Worum soll es gehen beim „ästhetischen Lernen"? Sind nicht wichtiger als Internalisierung ästhetischer Kanones deren Hinterfragung und der Vergleich mit anderen, ja der Vielfalt an Kanones, die existieren? Ist es nicht entscheidender zu begreifen, dass „ästhetische" Maßstäbe von Menschen konstruiert werden und ebenso schnell wieder dekonstruiert werden können, so dass die Mündigkeit des Einzelnen zur Verantwortungsübernahme für die Annahme oder Ablehnung bestimmter Grenzmarken herausgefordert wird? Es geht also um kulturelle Kompetenz und im Zusammenhang damit durchaus um den Grundbegriff der „aisthesis", die Wahrnehmungskompetenz im Sinne des folgenden Sprichworts:

> Die Schwierigkeit besteht nicht darin, dass es keine schönen Wirklichkeiten gibt, sondern darin, dass so wenige von uns sie erkennen, wenn wir ihnen begegnen (Postkartentext, G. B. Shaw zugeschrieben).

Pädagogisches Rahmenziel ist also: Erweiterung der Erkennensmöglichkeiten und -fähigkeiten im Hinblick auf „schöne Wirklichkeiten", koexistierende Konstruktionen von Ästhetik und ästhetische Richtlinien. Das setzt zuerst die emanzipatorische Anerkennung der Koexistenz voraus. Wird diese geleugnet, definiert sich der Begriff „Ästhetik" ausschließlich monozentristisch oder -kulturell, so muss ihm jeder Aktualitätsbezug abgesprochen werden, denn die bundesdeutsche und jede moderne westeuropäisch geprägte Gesellschaft ist multikulturell, d. h. besteht aus einer vielfältigen Koexistenz kultureller Systeme (Migranten-, Regional-, Sub-, Mainstream-, Elitekulturen). Aleida Assmann spricht von der rechtsförmigen Klammer, die das Gesellschaftssystem bilden muss, um die Koexistenz auch kleinerer Systeme zu garantieren (1994). Das ist die Aufgabe des Gesellschaftssystems. Kultursysteme haben andere Funktionen. Sie garantieren die Aufrechterhaltung der mentalen Identität im Gegensatz oder in Ergänzung zur biologischen Identität des Menschen. Das schaffen sie durch formative Strukturbildung und -angebote für den Einzelnen und für Kollektive. Ohne auf die von Jan Assmann herausgearbeiteten Kennzeichen (Identitätskonkretheit und -verbindlichkeit) und Techniken (Wiederholung, Organisation, Reflexion und Formung) dezidiert eingehen zu wollen, was an anderer Stelle ausführlich geleistet wurde[1], soll hier der Versuch unternommen werden, am Beispiel audiovisueller Formung die identitätsrelevante Vielfalt von Stimmästhetik als Ergebnis

[1] Hierzu ist auf die Visualisierung der Autorin auf der Umschlagrückseite der Publikation *Musik kulturell vermitteln* hinzuweisen, die Terminologie und strukturelle Dynamik kultureller Systeme als Schaubild darbietet und die sehr ausführliche Darstellung im Band *Die musikkulturelle Erfahrungswelt Jugendlicher*, beide im ulme-mini-verlag online zu beziehen.

individueller und/oder kollektiver Diskursübereinkunft innerhalb eines kulturellen Kontextes zu entlarven und damit z. B. das in der Musiklehrerausbildung in Deutschland immer noch verankerte Stimmideal des Belcanto in seiner kulturell-hegemonialen Ausschließlichkeit in Frage zu stellen.

6. Ein didaktisch-spielerischer Vorschlag: Weibliche Vokalästhetik als Ausgangspunkt zur Entwicklung kultureller Kompetenz

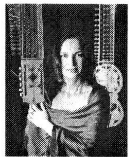
Es wurde als angewandte Ergänzung zum Thema ein kleines Spiel entwickelt, das auf einfache, multisensuelle Art und Weise einen Prozess der Relativierung und Dekonstruktion innerer Schemata anregen kann, die einzelne TeilnehmerInnen im Laufe ihrer kulturellen Sozialisation erworben haben.

6.1 Spielverlauf:

- 12 Kärtchen mit der Abbildung der jeweiligen Sängerin (mittlere Spalte) werden in der Reihenfolge der Nummerierung auf einem Tisch platziert, um den alle TeilnehmerInnen sitzen.
- Die übrigen Kärtchen (Name der Ausführenden, der kulturellen Zuordnung/linke Seite bzw. Beschreibung des Stimmideals/rechte Seite) werden in gleichmäßiger Anzahl an die Umsitzenden verteilt.
- Die Hörbeispiele werden abgespielt und die Teilnehmer sollen rechts und links der Mitte die Felder passend ergänzen.
- Wenn alle Kärtchen aufgebraucht sind, wird das Ergebnis mithilfe des Lösungsspruchs überprüft; dieser lautet: *Die Stimme eines Menschen ist sein zweites Gesicht.*

Gabriele Hasler - Jazz/Deutschland		**Stimmideal: personalisierte Stimmexperimente; Ausnutzen aller stimmlichen Möglichkeiten (Geräusche, Sprache, Töne aller Art)**
D	**ie**	**S**

Haydee Alba – Tango Argentino		**Stimmideal: weibliche Bruststimme; pathetische Stimmgebung; narrativ**
t	**i**	**m**
Idjah Hadidjah - Jaipongan Westjava/Indonesien		**Stimmideal: Wechsel zwischen ganz leise und anschwellendem Lauterwerden; expressiv-narrative Stimmgebung; sehr ruhige Stimmführung**
me	**e**	**i**
Aymara-Frauen - Bolivien		**Stimmideal: extreme Höhenlage; kreischend-hysterischer Stimmklang; Imitation des Flötenklangs**
n	**e**	**s**
Janis Joplin - Jazz Rock/USA		**Stimmideal: „dirty voice"; „growling"; expressiv-personalisiert**
M	**en**	**sch**
Mantra Mohini - Indien		**Stimmideal: gleichförmig strömend; sanft; repetitiv**
en	**i**	**st**

Mari Boine - Sami/ Lappland **s**	 **e**	**Stimmideal: Glottisschläge intensiv verwendet (Jodeln); ornamentale Glottisschläge** **i**
Cora E - Hip Hop **n**	 **z**	**Stimmideal: narrativ; deutlich artikulierende Sprechstimme; natürlich, aber forciert** **w**
Aka-Frauen - Zentralafrika **e**	 **i**	**Stimmideal: vielstimmig; gleichförmig; ab und zu Glottisschläge (Jodeln)** **t**
Minia Ripia - Maori/ Neuseeland **e**	 **s**	**Stimmideal: volle klare Frauenstimme; Untermalung mit rhythmischen Geräuschen von Männerstimmen; Polyphon** **G**
Syrah (Sigrid Hausen) - Gothic/Deutschland **e**	 **s**	**Stimmideal: „Heavenly Voice"; immerwährender Schönklang (Klangideal der Gotik, entsprechend der Kathedral-Architektur)** **i**

Edda Moser - Koloraturopran - abendländisch-europäische Opus-Musikkultur/Deutschland **c**	 **h**	**Stimmideal: manierierte Kunststimme; extreme Höhenlagen; Koloraturen** **t**

6.2 Reflexion zum Spiel

Die TeilnehmerInnen werden in diesem Spiel auf sonische, visuelle und textuelle, also auf „polyästhetische" Weise mit vertrauten und unvertrauten vokalästhetischen Ausdrucksformen und Style-Attributen der Sängerinnen konfrontiert; einige Hörbeispiele wurden so gewählt, dass sie durchaus Kulturschock-Erlebnisse auslösen können bei entsprechender Disposition, die sich in entschiedener Ablehnung des „Unerhörten" äußern kann. Wie kann ein am ästhetischen Stimmideal des Belcanto orientierter Zuhörer dem Gekreische der Aymara-Indio-Frauen ästhetischen Wert abgewinnen? Die Glottisschläge der Sami-Sängerin Mari Boine würden unter dieser Präferenz als stimmschädigend abgetan, die natürliche Stimme der Mantra-Sängerin Mohani als unausgebildet und der Rap-Sprechstimme von Cora E würde man jeglichen Anspruch auf *Vokal*-Ästhetik absprechen usw.

Lässt man sich jedoch auf die kultur-anthropologische und -geographische Vielfalt ein, ist leicht wahrzunehmen, welche unterschiedlichen Ästhetik-Vorstellungen hinter den Vokalbeispielen stecken und dass es keinen Sinn macht, sie zu vergleichen. Im konsensuellen Gespräch können Informationsdefizite hinsichtlich der kultursystemischen Wertigkeiten abgebaut und Differenzen in der Wahrnehmung mit den vorgegebenen Beschreibungen abgeglichen werden, die sich gegebenenfalls ergänzend modifizieren ließen.

Eventuell wäre die Größe der Distanz zu den aktuell wirksamen inneren Ästhetik-Schemata bei den einzelnen HörerInnen durch ein Polaritätsprofil zu ermitteln, das auf einem Vordruck ausgeteilt würde und etwa aussähe wie folgt:

Polaritätsprofil zur Differenzwahrnehmung innerer Hörschemata und neuer Hörerfahrungen:

Kreuzen Sie auf einer Skala von fünf Schritten an, wie entfernt von Ihren Hörgewohnheiten und stimmlichen Ästhetik-Vorstellungen Sie das jeweilige Hörbeispiel empfinden! Verbinden Sie die Kreuze und Sie erhalten Ihr persönliches Polaritätsprofil!

sehr vertraut	o	o	o	o	o	sehr fremd
Bsp. 1	o	o	o	o	o	Bsp. 1
Bsp. 2 usw.	o	o	o	o	o	Bsp. 2 usw.

Diese Profile können dann verglichen bzw. in einer Schnittmenge zusammengefasst werden, die das Profil der Gruppe zeigt.

7. Zusammenfassung

Es kann, zusammenfassend gesagt, im kulturwissenschaftlich orientierten Ästhetik-Diskurs nur um Dekonstruktion konsensuell und machtbesetzt zustande gekommener ästhetischer Kanonbildungen innerhalb verschiedener kultureller Systeme für eine Strecke auf der irreversiblen Zeitachse gehen, um Beobachtung und Beschreibung, teilnehmende Beobachtung, emische Perspektive, dichte Beschreibung unter Einbeziehen der diskursiven Beiträge aller Beteiligten. Es kann in einem pädagogischen Kontext nie um Übernahme von Ästhetik-Konzepten gehen, sondern immer nur um deren Relativierung.

Emanzipation bedeutet Gleichwerdung als menschenrechtliche Garantie jenseits von hegemonialem Machtanspruch und Marginalisierung, thematisiert im Songtext „Equal Rights" von *Bob Marley*, dem stets um diese Qualität bemühten, bekannten Vertreter der Reggae-Kultur. Auf der Basis eines emanzipatorischen Anspruchs in Verbindung mit einer konstruktivistischen Perspektive sind kulturelle Ausdrucksformen Handwerkszeug, Mittel, Medien, um Wahrgenommenwerden als Sein zu verwirklichen, um kulturelle Strategien zu inszenieren und das spannende Zeltgefüge der Semiosphäre zu konstruieren und aufrecht zu erhalten, bis es habitualisiert, langweilig, überholt und nutzlos geworden in sich zusammensackt. Das Handwerkszeug kann nur im Hinblick auf die Funktionalität in dem von ihm mitkonstruierten System bewertet werden und kann für andere Systeme völlig unbrauchbar sein. Deskriptive Vergleiche sind jederzeit sinnvoll, spannend und angebracht, wertende sinnlos, nichtssagend und unangemessen. Die sowohl reflexive als auch mimetische Fähigkeit, ästhetische Konstrukte in ihrem kulturellen Kontext wahrnehmen, entlarven, beschreiben bzw. de-, re- und konstruieren zu können, bedeutet kulturelle Kompetenz und diese ist die notwendige Voraussetzung für kulturelles Handeln im vermittelnden und pädagogisch-didaktischen Sinn.

Abgeschlossen werden sollen diese Überlegungen mit einer Textstelle aus dem Sukhavativyuha-Sutra, die den buddhistischen Umgang mit Ästhetik als Eigenschaft des leidbringenden Anhaftens, der samsarischen Verstrickung und der dualistischen, vorgegaukelten Realität und damit eines Wesens, das die Buddhaschaft erlangt hat, unwürdig, zeigt und so die Nähe buddhistischer Vorstellungen zum Konstruktivismus und aktueller Kognitionsforschung bestärkt, für die beobachtbare Realität und somit auch die Realität der existierenden ästhetischen Kanonices lediglich und relativ die konsensuelle Übereinkunft über die aktuellen Realitätskonstruktionen und -wahrnehmungen der Beteiligten innerhalb eines Spannungsfeldes von Macht und Marginalität bedeutet:

Wenn in einem Buddhaland noch zwischen schön und hässlich unterschieden wird, möchte ich nicht ein Buddha eines solchen Landes sein (Kodytel 2001).

Literaturverzeichnis

ASSMANN, Aleida: *Zum Problem der Identität aus kulturwissenschaftlicher Sicht*. In: Lindner, Rolf (Hg.): Die Wiederkehr des Regionalen. Über neue Formen kultureller Identität. Frankfurt a. M. 1994.

ASSMANN, Jan: *Das kulturelle Gedächtnis*. München 1992.

FAUSER, Markus: *Einführung in die Kulturwissenschaft*. Darmstadt 2004.

BOURDIEU, Pierre: *Die feinen Unterschiede*. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Frankfurt a. M. 1999.

BOURDIEU, Pierre: *Die verborgenen Mechanismen der Macht*. Hamburg 1997.

BOURDIEU, Pierre: *Zur Soziologie der symbolischen Formen*. Frankfurt a. M. 1974.

FANG, Weigui: *Brecht und Lu Xun*. Eine Studie zum Verfremdungseffekt. Centaurus Verlag 1998.

FEURICH, Hans-Jürgen: *Ästhetische Autonomie und politische Lernzielbestimmung*. In: Roscher, Wolfgang (Hg.): Polyästhetische Erziehung. Klänge, Texte, Bilder, Szenen. Köln 1976, 30-50.

FISCHER-BARNICOL, Hans A.: *Ästhetische Erfahrungen in interkultureller Verständigung*. In: Roscher, Wolfgang (Hg.): Polyästhetische Erziehung. Klänge, Texte, Bilder, Szenen. Köln 1976, 51-62.

FOERSTER, Heinz von: *KybernEthik*. Berlin 1993.

GARFINKEL, Harold: *Studies in Ethnomethodology*. Cambridge 1984.

GLASERSFELD, Ernst von: *Radikaler Konstruktivismus*. Frankfurt 1997.

HELMS, Dietrich: *Vom System Ton zum System Sound*. In: Phleps, Thomas/Appen, Ralph von (Hg.): Pop Sounds. Klangtexturen in der Pop- und Rockmusik. Bielefeld 2003, 197-228.

KODYTEL, Werner: *Gesänge vom Fischberg*. In: Lotus-Blätter 4/2001, 22.

MATURANA, Humberto: *Was ist erkennen?* München 2001.

MATURANA, Humberto/VARELA, Francisco: *Der Baum der Erkenntnis*. München 1990.

NEISSER, Ulric: *Kognition und Wirklichkeit*. Stuttgart 1996.

REDMOND, Layne: *When the Drummers Were Women*: A Spiritual History of Rhythm. Crown Publications 1997.

REICH, Kersten: *Systemisch-konstruktivistische Pädagogik*. Einführung in Grundlagen einer interaktionistisch-konstruktivistischen Pädagogik. Neuwied 1997.

ROSCHER, Wolfgang (Hg.): *Polyästhetische Erziehung*. Klänge, Texte, Bilder, Szenen. Köln 1976.

ROSCHER, Wolfgang: *Zur Konzeption Polyästhetischer Erziehung*. In: Ders. (Hg.): Poly ästhetische Erziehung. Klänge, Texte, Bilder, Szenen. Köln 1976, 13-29.

RUMPF, Horst: *Unterricht und Identität*. Weinheim, München 1986.

SCHMIDT, Siegfried: *Kognitive Autonomie und soziale Orientierung*. Frankfurt 1996.

SCHÜTZ, Alfred/LUCKMANN, Thomas: *Strukturen der Lebenswelt*. Stuttgart 2003.

SCHWINGEL, Markus: *Analytik der Kämpfe*. Macht und Herrschaft in der Soziologie Bour dieus. Hamburg 1993.

VARELA, Francisco: *Kognitionswissenschaft - Kognitionstechnik*. Frankfurt a. M. 1990.

VARELA, Francisco/THOMPSON, Evan/ROSCH, Eleanor: *Der mittlere Weg der Erkenntnis*. De Brückenschlag zwischen wissenschaftlicher Theorie und menschlicher Erfahrung. Mün chen 1995.

WATZLAWICK, Paul: *Wie wirklich ist die Wirklichkeit?* München 1995.

WEINGARTEN, Elmar/SACK, Fritz/SCHENKEIN, Jim (Hg.): *Ethnomethodologie*. Beiträge zu ei ner Soziologie des Alltagshandelns. Frankfurt a. M. 1976.

WEBER, Stefan (Hg.): *Was konstruiert Kunst?* Wien 1999.

CD- und Bildverzeichnis

Die beschriebenen Vokalbeispiele und Abbildungen entstammen in der Reihen folge der Präsentation folgenden CDs bzw. Booklets:

HASLER, Gabriele: *God is a She*. CD Foolish Heart, Staufenberg, Foolish Music 1993.

ALBA, Haydee: *Tango Argentino*. CD Ocora 1990.

HADIJAH, Idjah: *Tonggeret*. CD Nonesuch 1995.

BAUMANN, Max Peter. *Musik im Andenhochland/Bolivien*; Kommentar und Aufnahmen: Ma Peter Baumann. Musikethnologische Abteilung, Museum für Völkerkunde. Berlin 1982.

JOPLIN, Janis: *Joplin in Concert*. CD Col/Sony 1990.

HEITEL, Mohani: *Mantra Mohini. Flowers of adoration*. CD Smirti Verlag Frankfurt o. J.

BOINE, Mari: *Room of Worship*. CD Antille 1998.

CORA E: *Corage*. CD Elektrola 1998.

ETHNISCHE MUSIK - *Centrafrique: Aka Pygmäen*. CD Ocora 1999.

WAI: *100%*. CD Australischer Import Service Megaphon 2002.

ESTAMPIE: *Materia Mystica*. CD Chr 1998.

MOZART, Wolfgang Amadeus/BÖHM, Karl: *Die Zauberflöte*. CD Decca 1999.

Claudia Vorst/Sabine Grosser/
Juliane Eckhardt/Rita Burrichter
(Hrsg.)

Ästhetisches Lernen

Fachdidaktische Grundfragen
und praxisorientierte Konzepte
im interdisziplinären Kontext
von Lehrerbildung und Schule

PETER LANG
Internationaler Verlag der Wissenschaften