

Oliver Kautny

Offenohrigkeit und interkulturelle Kompetenz – Reflexionen über ethische und ästhetische Aspekte in der Erfahrung von musikalischer Fremdartigkeit

1. Zur Fragestellung und Thematik

Der Ausgangspunkt für meine Überlegungen findet sich in dem Artikel *Modelle interkultureller Kompetenz für das Fach Musik?* von Jens Knigge und Anne Niessen (2012), in dem m. W. erstmals danach gefragt wurde, ob der interkulturelle Musikunterricht von den vielbeachteten Erkenntnissen der so genannten Offenohrigkeitsstudien profitieren kann. Diese bisher ungeklärte Frage zu beantworten, ist Ziel dieses Textes.

Vorab sei aber der thematische Kontext umrissen: Niessen und Knigge nehmen einen besonderen Typus quantitativer Musikpräferenzstudien in den Blick, der in Deutschland seit den 2000er Jahren an der Schnittstelle zwischen Musikpsychologie und Musikpädagogik stark rezipiert und bisweilen kontrovers diskutiert wurde. Was im Deutschen etwas sperrig als Offenohrigkeit bezeichnet wird, ist ein Konstrukt, das in Großbritannien bereits seit den 1980er Jahren als ‚open earedness‘ konturiert (Hargreaves 1982, S. 51) und mittels ‚Klingender Fragebögen‘ seit den 1990er Jahren in den USA und in Hongkong erforscht wurde (LeBlanc u. a. 1996; Fung u. a. 1999/2000). Die Musikpädagogin Gabriele Schellberg und der Musikpsychologe Heiner Gembris griffen diese Überlegungen um die Jahrtausendwende auf, machten das Konstrukt durch eine gemeinsame Präferenzstudie im deutschsprachigen Diskurs bekannt und lösten damit in den 2000er Jahren eine Reihe von Folgestudien aus. Die Studie und ihre Rezeption seien in groben Zügen hier skizziert:

In ihrer 2001 in Oberbayern durchgeführten Untersuchung spielten sie 22 Kindergarten-, 517 Grundschulkindern und 52 Schülern der 5. und 6. Klasse einer Hauptschule kurze Musikausschnitte verschiedener Genres vor, die von den Probanden auf einer fünfstufigen Skala bewertet wurden.

Klasse: 101 Alter: 7 Jahre Mädchen
 Junge

So gefällt es mir:

Musikbeispiel	höre ich sehr gern	höre ich gern	höre ich mir an	höre ich nicht so gern	will ich nicht hören
1					
2					
3					
4					

Abb. 1: Ausgefüllter ‚Klingender Fragebogen‘ – Ausschnitt (Schellberg; Gembris 2004, S. 38)

Mittels dieses ‚Klingenden Fragebogens‘ wollten Schellberg und Gembris nicht nur die Musikpräferenzen der Kinder ermitteln, sondern auch das Maß an Hörtoleranz, über das die Kinder gegenüber Musik verfügen, die ihnen „eher unvertraut“ ist (Schellberg; Gembris 2004, S. 43; Gembris; Schellberg 2007, S. 75). Schellberg und Gembris nahmen an, dass z. B. die von ihnen ausgewählten zeitgenössischen Kompositionen von Hans-Werner Henze und Giacinto Scelsi oder auch bulgarische Chormusik für die Probanden unvertraute Musik ist. Die Studie kam zu dem Ergebnis, dass die Toleranz der Kinder dieser Musik gegenüber mit zunehmendem Alter verschwindet. Dieses Resultat wurde durch nachfolgende Studien z. T. vollständig bestätigt (Gembris; Heye; Jeske 2014), mitunter aber auch differenziert (u. a. Louven 2011, S. 58) bzw. relativiert (u. a. Lehmann; Kopiez 2011, S. 49). 2012 präsentierten Christoph Louven und Aileen Ritter ein neues Studiendesign, dem sie ein verändertes Konstrukt von Offenohrigkeit im Sinne von Offenheit und Toleranz zu Grunde legten. Eine Abnahme von musikalischer Offenheit konnten sie bei Grundschulkindern im Verlauf der Grundschulzeit nicht feststellen (Louven; Ritter 2012, S. 296).

Dass Knigge und Niessen 2012 als erste auf die Idee kamen, die Offenohrigkeitsstudien von Gembris/Schellberg und Louven/Ritter auf ihren Nutzen für den interkulturellen Musikunterricht zu befragen, ist durchaus erklärbar, wenn man sich zunächst vergegenwärtigt, dass es für diesen didaktischen Teilbereich im deutschsprachigen Raum lange Zeit kaum empirische Studien gab. Nach der Jahrtausendwende gab es allmählich verstärkte Forschungsbemühungen (Ott 2006; Sakai 2011; Schmidt 2015), die verständlicherweise zunächst auf ein wichtiges Desiderat fokussierten, nämlich auf die lange vernachlässigte Relation migrantisch geprägter Schülergruppen zu musikalischen Praxen und Gegenständen, etwa auf deren Vorlieben für Genres, Instrumente oder Tonsysteme. Die in dieser Hinsicht eher unspezifischen Studien von Schellberg/Gembris bzw. Louven/Ritter hatten es aus dieser Perspektive schwer, zu einer prominenten Referenz für den interkulturellen Musikunterricht zu avancieren, weil die hier getroffene Musikauswahl einen interkulturellen Gegenstandsbezug im engeren Sinne nur streift und der Faktor Migrationshintergrund nicht erhoben wurde. Dass dezidiert inter- bzw. transkulturell orientierte Studien hinsichtlich ‚Stückauswahl‘ bzw. ‚Migrationshintergrund‘ ihr Design schärften (Sakai 2011; Gembris; Heye; Jeske 2014), erscheint daher plausibel.

Für Knigge und Niessen gerieten die interkulturell weniger profilierten Offenohrigkeitsstudien dennoch in den Fokus, weil es ihnen gar nicht primär um Befunde zu speziellen Musikpräferenzen bestimmter Schülergruppen ging. Sie beschäftigten sich in ihrem Aufsatz zur interkulturellen Kompetenz vielmehr mit den grundlegenden Zielen des interkulturellen Musikunterrichts, seiner theoretischen Grundlegung und empirischen Überprüfbarkeit. Was ihre didaktischen Überlegungen mit den Studien verbindet, ist die Suche nach einer allgemeinen Hörtoleranz.

Die unbeantwortete Frage, die Niessen und Knigge in den Raum stellen, lautete: Überprüfen die Offenohrigkeitsstudien möglicherweise Aspekte dessen, was das Autorenteam unter interkultureller Kompetenz versteht? Diese Frage möchte ich nun aufgreifen und beantworten. Dabei werde ich in den folgenden Kapiteln näher ausführen und vertiefen, was man Niessen und Knigge gemäß unter

interkultureller Kompetenz verstehen kann (Kap. 2). Anschließend werde ich deren Kompetenzidee mit unterschiedlichen in den Studien von Schellberg/Gembris bzw. Louven/Ritter verwendeten Konstrukten von Offenohrigkeit in Beziehung setzen, um zu klären, ob es hier zwischen der Kompetenzidee und den Konstrukten tatsächlich Gemeinsamkeiten gibt (Kap. 3).

2. Interkulturelle Kompetenz: ästhetische und ethische Aspekte

Anne Niessen und Jens Knigge definieren interkulturelle musikalische Kompetenz folgendermaßen:

„Musikbezogene interkulturelle Kompetenz umfasst motivationale, volitionale und soziale Bereitschaften in Verbindung mit kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten zur *Realisierung von Annäherungen an als fremdartig empfundene musikalische Praxen mit dem Ziel eines respektvollen Umgangs*. Bestandteil interkultureller Kompetenz ist außerdem die Fähigkeit und Bereitschaft zur Reflexion dieser Prozesse“ (Knigge; Niessen 2012, S. 70, Herv. O.K.).

Dieser Formulierungsvorschlag ist das gedankliche Konzentrat unterschiedlichster Vorüberlegungen, die das Autorenteam zuvor u. a. über Konzepte der interkulturellen Musikpädagogik (Böhle, Merkt, Schütz)¹, Ergebnisse empirischer Unterrichtsforschung sowie interkulturelle Kompetenzmodelle angestellt hat. Knigge und Niessen destillieren hieraus einen gedanklichen Kern, auf den die restlichen Teilkompetenzen bezogen sind, nämlich auf die Frage nach der Toleranz, Akzeptanz, Offenheit, Empathie (Knigge; Niessen 2012, S. 58f.) bzw. dem Respekt gegenüber als fremdartig empfundener Musik(praxis). Untenstehende Abbildung zeigt die Verortung dieses Zielgedankens in einem breiten Spektrum wichtiger bisher im Fachdiskurs benannter Ziele des interkulturellen Musikunterrichts. Die von Niessen und Knigge angesprochenen Teilziele bewegen sich im Rahmen dessen, was m. E. realistisch durch interkulturellen Musikunterricht erreicht werden kann (hier: grau/dunkelgrau), wenn er

¹ Wichtige musikdidaktische Reflexionen werden z. T. im vorhergehenden Kapitel des Buches (Knigge 2012) vorgenommen.

‚nur‘ als Fachunterricht, d. h. ohne zielverstärkenden Kontext einer umfassend interkulturell konzipierten Schule, durchgeführt wird (Kautny 2012, S. 19f.).

Ziele		
primär musikbezo- gen	musikbezogen- ethisch	primär sozial-ethisch
Introduktion in Musikkulturen der Welt (Ott 1996, S. 49; Fuchs 2010, S. 38f.; Schütz 1997, S. 6f.)	Toleranz, Offen- heit, Respekt ge- genüber musikkul- turell Unbekann- tem & musikkul- tureller Vielfalt (Ott 1996, S. 49; Barth 2008, S. 209; Knigge; Niessen 2012, S. 70)	soziale Integration Ermöglichung non- verbaler Kommu- nikation (Richtlinien NRW 2008 [Grund- schule], S. 87)
Förderung ästheti- scher, u. a. musik- praktischer Kom- petenzen (Volk 1998, S. 6; Stroh: ,eine welt musik lehre‘; Barth 2008, S. 201 u. 209)	Freude an musik- kultureller Vielfalt (Löwensprung 1998, S. 262)	Toleranz zwischen Individuen (Schütz 1997, S. 7; Barth 2008, S. 209); Anerkennung von Individuen (Ott 2008; Ott 2012)
		gesellschaftliche Veränderungen (Merkt 1984; Böhle 1996, S. 29; Stroh 2003, S. 22f.; Stroh 2011, S. 67; Barth 2008, S. 201)

Abb. 2: Ziele interkulturellen Musikunterrichts: heuristische Stichprobe (überarbeitet nach Kautny 2012)²

² Die Literaturverweise der Tabelle finden sich in: Kautny 2012.

Auf den ersten Blick offenbaren sich zwischen den von Niessen und Knigge bzw. Schellberg, Gembris, Louven und Ritter verwendeten ästhetischen bzw. ethischen Konstrukten Parallelen. Hier wie dort ist im ästhetischen Sinne von fremdartigen/fremden, unbekanntem bzw. unvertrauten musikalischen Reizen die Rede (Louven; Ritter 2012, S. 278; Schellberg; Gembris 2004, S. 43; Gembris; Schellberg 2007, S. 75) sowie von – didaktisch erwünschten bzw. empirisch getesteten – Haltungen, mit der diese ästhetischen Erfahrungen ethisch begleitet werden, etwa mit Respekt oder Toleranz.

Auf den zweiten Blick wird aber deutlich, dass wir die beiden Studien nur auf Niessens und Knigges Idee interkultureller Kompetenz beziehen können, wenn wir als gedanklichen Vergleichspunkt noch konkreter benennen, was wir unter (a) ästhetischer Erfahrung von Fremdartigkeit bzw. (b) unter Respekt und Toleranz verstehen.

(a) Die imaginierten Schüler besagter Kompetenzformulierung wie auch die Probanden unserer Studien nehmen einen musikalischen Reiz wahr und bewerten diesen z. B. als schön, hörens Wert oder fremdartig usw. – es handelt sich um einen Akt ästhetischer Erfahrung. Der Philosoph Martin Seel unterscheidet drei ästhetische Wahrnehmungsmodi, die insbesondere durch die Arbeiten Christopher Wallbaums und Christian Rolles im musikdidaktischen Diskurs bekannt gemacht wurden und für die folgenden Überlegungen in hohem Maße anschlussfähig sind. Die Modi, die in der Realität als nicht immer strikt getrennt vorzustellen sind, seien nun aus pragmatischen Gründen getrennt und pointiert dargestellt. Ich folge dabei Rolle und Wallbaum (Rolle 1999, S. 94ff.; Wallbaum 2000, S. 208-227; Rolle; Wallbaum 2011), die Seels allgemein-ästhetische Modi dezidiert auf Musik bezogen haben: Zwei der Hörweisen zielen stärker auf die Produktion von Sinn. Während der (1) imaginative Modus nach dem Verstehen genuin musikalischen Sinns strebt, z. B. im Nachvollzug einer Melodie oder Akkordfolge, speist sich der (2) korrespondierende Modus stärker aus der ‚Lebenswelt‘ des Hörenden und aus seinen existentiell empfundenen sozialen Prozessen, denken wir z. B. an Phänomene wie Identifikation, soziale Integration und Abgrenzung durch Musik. Anders wird wiederum die rein sinnlich-körperliche, genießende, gegenwärtige Wahrnehmung von Klang

vollzogen. Seel nennt dies den (3) kontemplativen Modus, in dem die beiden anderen sinngeprägten Hörweisen sekundär werden können, z. B. im puren leiblichen Genuss.

Was muss nun geschehen, dass jemand Musik als fremdartig empfindet? Ich beziehe mich dabei zunächst auf Jürgen Vogts stark von der Phänomenologie Bernhard Waldenfels geprägte Reflexionen über das Fremdartige in der ästhetischen Erfahrung (Vogt 1998, S. 5 u. 7f; Vogt 2014, S. 4): Die Erfahrung des Fremdartigen ist für Vogt eine nur individuell erfahrbare Relation zu etwas, das wir mit unserem bisherigen Erfahrungsschatz nicht verarbeiten können. Diese Relation entsteht überhaupt erst dadurch, dass vom (musikalisch) Fremdartigen geradezu die Aufforderung ausgeht, sich ihm wenigstens einmal zuzuwenden und mit ihm eine mitunter schwierige, evtl. auch nur kurze Relation des Fühlens und Verstehens einzugehen. Zunächst aber sind wir als Rezipienten vom Fremdartigen irritiert und getroffen, weil wir es nicht in unsere eigene – je individuell relativ zum Fremdartigen – vertraute Ordnung des Fühlens und Denkens einordnen können. Dadurch ist es mitunter möglich, dass das Gebäude unserer Kategorien wie auch die Grundpfeiler unserer Identität – wenigstens für einen Moment – ins Wanken geraten. Zentral ist dabei, dass das Fremdartige im allerersten Moment, vielleicht auch nur für Sekundenbruchteile, noch nicht bewertet werden kann, da es hierfür noch keine Kategorien, also auch keine Bewertungsmaßstäbe gibt. Dieser grundsätzlich ambivalente Anreiz provoziert unsere staunende Hinwendung und ruft erst im Anschluss daran eine Bewertung hervor, die sich – im korrespondierenden Modus – z. B. als Antipathie oder ggfs. aber auch als Sympathie ausdrücken kann.³

Kehren wir vor diesem theoretischen Hintergrund zu Knigges und Niessens Aufsatz über interkulturelle Kompetenz zurück, in dem das Autorenteam interessanterweise zwei Schülerinnen zu Wort kommen lässt, die sich abwertend über so genannte klassische Musik äußern (Knigge; Niessen 2012, S. 59ff.). Jenes von Vogt skizzierte Zeitfenster des Nichtbewertens ist bei den Probandinnen längst fest verschlossen. Stattdessen dominieren negative Bewertungen, die auf ein

³ Vgl. auch Waldenfels 2012, S. 34-55.

hohes Maß an Ablehnung des Fremdartigen schließen lassen. Genau aus diesem ‚Negativ‘ der Ablehnungsbekundungen scheinen Niessen und Knigge ihre Kompetenzidee ins ‚Positive‘ zu entwickeln, mit ihrer Forderung nämlich, jene Schüler als kompetent zu bezeichnen, die sich dem etwaig Ungeliebten dennoch weiterhin annähern und sich mit ihm intensiv auseinandersetzen. Niessen und Knigge bleiben jedoch nicht bei dieser Anforderung an ästhetisches Lernen stehen, sie fordern zusätzlich eine Annäherung, die von *Respekt* getragen sein soll. So fügen sie ihrer Kompetenzidee eine ethische Dimension hinzu.

(b) Respekt ist, wie man etwa in der *Stanford Encyclopedia of Philosophy* nachlesen kann, ein schillernder ethischer Begriff. Er beschreibt eine Einstellung, der eine Bewertung von etwas vorausgegangen ist. Für das Maß ethischer Bewertung gibt es jeweils unterschiedliche Begriffe. Welcher der passende für unsere Kompetenzformulierung sein könnte, kann – soweit es die Kürze dieses Aufsatzes ermöglicht – begrifflich allenfalls angebahnt werden. Das begriffliche Terrain ist hier sehr unübersichtlich, weil viele dieser Begriffe verschiedene Teilassoziationen aufweisen, die wiederum Schnittflächen zu anderen ethischen Begriffen haben. So kann Respekt z. B. einerseits assoziiert werden mit dem semantischen Feld ‚Akzeptanz, Anerkennung, Achtung, Wertschätzung‘. Andererseits enthält der Begriff auch Konnotationen wie ‚Angst oder Ehrfurcht‘ (Dillon 2015, Kap. 1.1.). Knigge und Niessen ging es, wie sie mir gegenüber versicherten, um das erste Wortfeld, das verschiedene Haltungen beschreibt, die alle in ganz unterschiedlichem Maße das zu Bewertende positiv bewerten, sei es, dass etwas nur akzeptiert wird, das nur partiell positiv gesehen werden kann und nicht gänzlich abgelehnt wird, sei es, dass etwas gänzlich für gut befunden und wertgeschätzt wird. Wenn wir uns an den empirischen Ausgangspunkt der hier zu diskutierenden Kompetenzidee erinnern, die massive, wohl kaum völlig auflösbare Ablehnung des Fremdartigen durch die beiden Schülerinnen, wird deutlich, dass wir realistisch betrachtet ein ethisches Konstrukt benötigen, das mit einem gewissen Maß an Ablehnung zurechtkommt und daher eine Ambivalenz aus Ablehnung und Zustimmung aushalten kann. Diese Ambivalenz bilden die Toleranzkonzeptionen des Philosophen Rainer Forst sehr treffend ab

(Forst 2011, S. 532f.). Forst zeigt, dass Toleranz stets voraussetzt, dass etwas abgelehnt wird. Diese Differenz kann ihm zufolge in vier unterschiedlichen Formen der Toleranz durch mehr oder weniger starke Kräfte der Anerkennung (Respekt bzw. Achtung; Wertschätzung) ethisch ‚ausbalanciert‘ werden. Sind die Ablehnungskräfte sehr stark, so darf das Abgelehnte lediglich koexistieren (I.), vielleicht wird es (z. B. rechtlich, kulturell usw.) immerhin bewusst geduldet (II.). Erhält die Toleranz Momente der Achtung bzw. des Respekts, so spricht Forst von respektbezogener Toleranz (III.), die allerdings nicht so weit geht wie die wertschätzende Toleranz, die etwas weitgehend positiv bewertet und somit kaum noch Wertungsdifferenzen mit dem zu Tolerierenden kennt (IV.). Wären Respekt bzw. Wertschätzung sogar völlig ungetrübt, weil es nichts Problematisches mehr zu tolerieren gäbe, würde aus Toleranz schließlich vollumfängliche Anerkennung. Stellen wir uns nun also Knigges und Niessens Konstrukt von Respekt einmal versuchsweise als ‚respektbezogene Toleranz‘ vor, so würden wir von interkulturell kompetenten Schülern einfordern müssen, dass sie die wohlmöglich als problematisch und fremdartig empfundenen Musikpraxen wenigstens partiell – in einer sicherlich noch weiter zu klärenden Weise – respektieren (gekoppelt mit einer zunehmenden Fähigkeit, dies auch zu reflektieren und zu begründen).

Ob sich Aspekte ästhetischer Erfahrung von Fremdartigkeit und Toleranz in besagten Offenohrigkeitsstudien finden lassen, wird im Folgenden nun diskutiert.

3. Drei Konstrukte von Offenohrigkeit

3.1 Toleranz als Fehlen negativer Gefallensurteile

Gembris und Schellberg verwenden ein Konstrukt von Offenohrigkeit, das ich mit folgendem Beispiel veranschaulichen möchte. Die Abbildung 3 fasst exemplarisch zusammen, wie die Probanden eines der in der Studie verwendeten Hörbeispiele auf einer fünfstufigen Skala bewerteten. Die drei Kurven zeigen, wie viel Prozent der Kinder einer jeweiligen Altersstufe (5-13 J.) nach dem Hören von Giacinto Scelsis *Canti del Capricorno* (Nr. 1, 1962) sich für eine der beiden positiven bzw. negativen Bewertungskategorien oder aber für

die dazwischenliegende mittlere Bewertungsstufe (hier: neutral) entschieden haben. Der Abbildung ist zu entnehmen, dass sich nach dem 9. Lebensjahr die hohe Zahl der Positiv- und Neutralbewertungen stark verringert, während die Negativkurve entsprechend in die Höhe schnell. Ähnlich verhält es sich auch bei den anderen im Test vorgespielten Hörbeispielen aus der Neuen Musik, der Klassischen Musik bzw. der Folklore (hier: ethnische Musik). Vor allem (aktuelle) Popmusik wird im Altersverlauf zusehends zur bevorzugten Wahl.

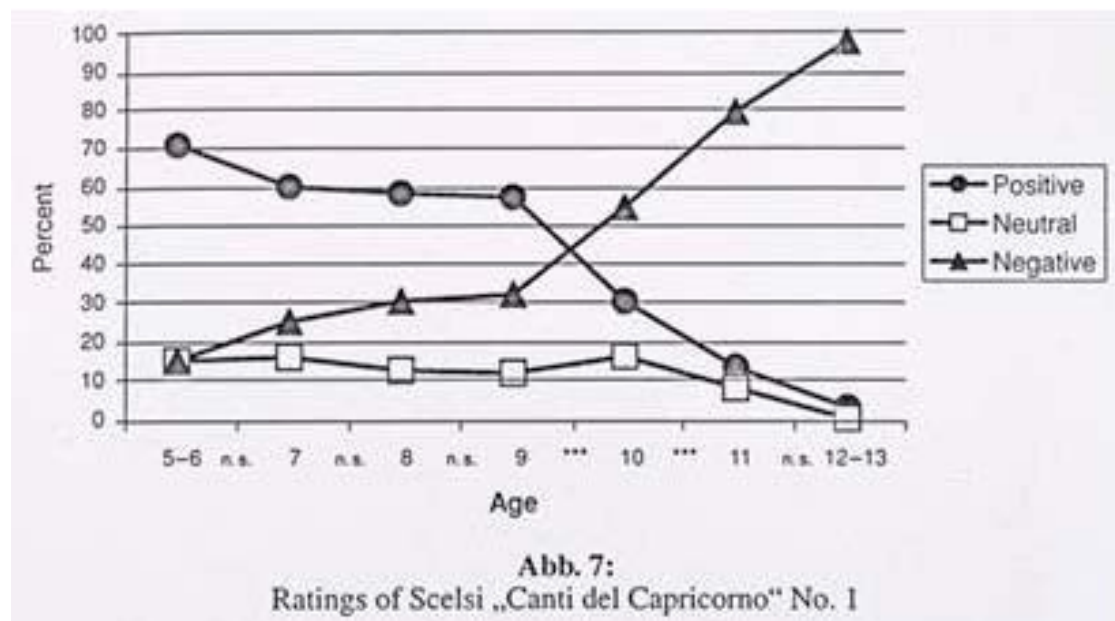


Abb. 3: Bewertung von Scelsi (Gembris; Schellberg 2007, S. 83)

Entscheidend ist nun, dass das Autorenteam für die Ausdeutung dieser Daten ‚Musikpräferenz‘ und ‚Toleranz‘ gedanklich miteinander koppelt. Das daraus resultierende Konstrukt lässt sich in Kürze folgendermaßen zusammenfassen:

Wer viele als unkonventionell/ungewohnt zu bezeichnende Musikbeispiele (z. B. aus Genres der Neuen Musik, Folklore, Kunstmusik) mag oder neutral bewertet, ist offenohrig und musikalisch tolerant (Gembris; Schellberg 2007, S. 74). Diese Form der Offenohrigkeit/Toleranz nimmt im Verlauf der Grundschulzeit ab (Gembris; Schellberg 2007, S. 88f.).

Warum dieses Konstrukt und seine Toleranzkonzeption nicht kompatibel ist mit den ästhetischen und ethischen Überlegungen von Nissen und Knigge, liegt auf der Hand: Es fehlt als verbindendes Glied das Erleben von ästhetischer und ethischer Differenz, die Toleranz als Tugendleistung überhaupt erst nötig macht. Christoph Louven, Aileen Ritter (2012, S. 278) und Winfried Sakai (2014, S. 26 u. 33ff.) sind mit Blick auf diesen Typus von Offenohrigkeitsstudien der Ansicht, dass die Kinder, die anfänglich weitgehend alles mögen, indifferent wahrnehmen, weil sie geschmacklich noch nicht so stark unterscheiden. Diese entwicklungspsychologisch gedachte Indifferenzhypothese erscheint mir vor allem insofern plausibel, als sie das Ausbleiben negativer Bewertungen erklären kann, wenn man sich etwa vorstellt, dass Schemata des Denkens, die z. T. noch im ‚Bau‘ befindlich sind, nicht so stark zur radikalen Abgrenzung des Eigenen vom Fremdartigen taugen. Wie Musik im imaginativen Modus bewertet werden kann, z. B. hinsichtlich Form, Genre oder Standards ‚guten Geschmacks‘ (Hargreaves 1982, S. 51), was Musik im korresponsiven Modus existentiell bedeuten kann, dies wäre zu diesem Zeitpunkt noch nicht so festgefügt und brächte den Nebeneffekt mit sich, dass die weniger festgelegten Erwartungen an ‚Musik‘ auch in geringerem Maße enttäuscht werden können.

Was die Indifferenzhypothese allerdings nicht befriedigend erklären kann, ist, wieso die jüngeren Kinder sich so häufig für gute bis sehr gute Bewertungen entscheiden. Müsste Indifferenz als Folge unvollendeter mentaler Repräsentationen nicht genauso dafür sorgen, dass die positive Seite des Unterscheidens kaum ins Gewicht fällt, die freudvollen Bestätigungen des Eigenen durch imaginative Wiedererkennung musikalischer Muster oder die entsprechende Identifikation mit Musikern, Musikpraxen, -kulturen? Müsste Indifferenz nicht zu ‚Gleich-Gültigkeit‘ und Neutralität führen?

Wodurch wären dann die positiven Urteile bedingt, wenn sie nicht dem Zufall oder der Höflichkeit geschuldet sind, die sich gewissermaßen vor die Indifferenz geschoben hätten?

Ich halte es für möglich, dass die Kinder in besonderem Maße jenen ästhetischen Modus wählen, den Seel kontemplativ nennt. Ein Hören also, das durch ein „intensives sinnliches Sich-selbst-Verspüren“

geprägt ist, durch eine „hohe Empfänglichkeit für die Attraktionen des ästhetischen Scheins“ sowie durch eine „tendenzielle ‚ontologische Indifferenz‘“ gegenüber ästhetischen Objekten bzw. Praxen (Seel 2003, S. 151)?⁴ Die Psychologinnen Jutta Kienbaum und Bettina Schuhrke (2010) weisen im Rekurs auf Harter zudem daraufhin, dass Kinder im Vorschulalter sich selbst noch als „übermäßig positiv“ (Kienbaum; Schuhrke 2010, S. 261) erleben, was sich ca. ab dem 8. Lebensjahr ins Negative verschiebt, zeitlich in etwa analog zu den negativer werdenden ästhetischen Bewertungen in unseren Studien (Kienbaum; Schuhrke 2010, S. 264). Das könnte also bedeuten, dass Kinder in ihrem positiven ästhetischen Werturteil vor allem sich selbst und ihren gelingenden kontemplativen Selbstgenuss bewerten. Ist demnach Louven und Ritter also zuzustimmen, wenn sie anmerken, dass es nicht „unbedingt ein Zeichen von Offenheit“ sei, „wenn unterschiedslos alles gefällt und sich keine differenzierten Präferenzen zeigen“ (Louven; Ritter 2012, S. 278)? Tatsächlich wäre diese kindliche kontemplative Wahrnehmung – in ihrem indifferenten Selbstgenuss – selbstbezüglich und geschlossen zu nennen. Zugleich ist die Wahrnehmung aber auch für – aus unserer Erwachsenen­sicht – Fremdartiges offen. Offen ist jedoch aus Mangel an effektiv erlebter Fremdartigkeit nicht im ethischen Sinne von tolerant, sondern im systemisch-strukturellen Sinne von prägnant oder empfänglich zu verstehen.⁵ Es wäre m. E. lohnenswert, diese Hypothese empirisch zu überprüfen.

⁴ Christian Rolle (1999, S. 95) spricht davon, dass diese Hörweise sehr voraussetzungsvoll ist. Das mag m. E. insbesondere dann der Fall sein, wenn der Hörer sich bereits so entwickelt hat, dass er zu sinngeprägten Wahrnehmungsvollzügen tendiert und im Alltag Mühe hat, kontemplativ nur auf das Sinnliche zu fokussieren. Das Konstrukt einer entwicklungspsychologisch bedingten, kindlichen, indifferenten Kontemplation würde dagegen nahelegen, dass diese mühelos gelingt, weil sinngeprägte Muster und erwachsene Handlungsroutinen noch lückenhaft sind.

⁵ Vgl. die Denkfigur der geschlossenen Offenheit in der Systemtheorie bei Nassehi (2003).

3.2 Breites Musikpräferenzspektrum und erhaltene Offenohrigkeit

Auf eine Variante des soeben skizzierten Konstrukts abnehmender Offenohrigkeit stößt man indirekt am Ende des von Gembris und Schellberg 2007 veröffentlichten Studienberichts. Dort leiten sie aus den Ergebnissen die musikdidaktische Forderung ab, dass Kinder möglichst früh „mit einem breiten Spektrum an musikalischen Stilen vertraut“ gemacht werden sollen (Gembris; Schellberg 2007, S. 90). Bekräftigt wird dies durch den Hinweis, dass eine Studiengruppe bei der Erforschung der Musikpräferenzen von Hongkonger Schülern zu ganz ähnlichen „Schlussfolgerungen“ gekommen sei (Gembris; Schellberg 2007). Und in der Tat ist in dieser von Gembris und Schellberg zitierten Vorgängerstudie ein weiteres, leicht variiertes Konstrukt von Offenohrigkeit vollständig ausgearbeitet. Fung, Lee und Chung formulieren hier ganz dezidiert die Ansicht, dass sich die Abnahme der Offenohrigkeit aufhalten und die Hörtoleranz erhalten lässt, wenn Kinder durch musikdidaktische Maßnahmen ein breites Spektrum von Musikpräferenzen entwickeln (Fung u. a. 1999/2000, S. 62).

Ob das Konstrukt erhaltener Offenohrigkeit, das auf einem breiten [unkonventionelle Genres beinhaltenden] Spektrum an Musikpräferenzen fußt, mit dem hier diskutierten Kompetenzentwurf vereinbar ist, gilt es nun zu klären. Unklar ist auch hier zunächst die ethische Dimension dieser Form von Offenohrigkeit und ihre Relation zur ästhetischen Differenzenerfahrung.

Nehmen wir an, dass die Schüler im Musikunterricht in der Hochphase ihrer Offenohrigkeit Scelsis *Canti del Capricorno* kennengelernt und anfänglich indifferent und eher selbstbezogen genossen und gemocht hätten. Stellen wir uns weiterhin vor, sie würden Scelsi dank eines methodisch vielfältigen Unterrichts bis zum Ende der Grundschulzeit, und damit über die kritische Phase abnehmender Toleranz hinaus, zu ihrem Schatz präferierter Musik zählen. Was wir in diesem Fall erkennen könnten, wäre zwar eine erfolgreiche Einflussnahme des Unterrichts auf die Musikpräferenzen, nicht jedoch die Vermittlung ethischer Kompetenzen im Umgang mit Fremdartigkeit. Denn für die Schüler wäre das, was für sie ästhetisch niemals

fremdartig und stets unproblematisch war, übergangslos zum Eigenen geworden. Der Musik wäre es ähnlich ergangen wie vielen anderen Dingen, die von den Schülern noch nie toleriert oder respektiert werden mussten, weil sie einfach schon immer gemocht wurden. Eine ethische Haltung würde sich hingegen in jenem Fall bewähren müssen, in dem, die bereits viele Genres mögenden Kinder einer ihnen bisher gänzlich fremdartigen Musik tolerant begegnen sollen. In dieser Logik müsste das erweiterte und im Sinne der Offenohrigkeit als breit zu nennende Spektrum einen Toleranztransfer erzeugen. Es wurde tatsächlich bereits untersucht, ob Musikunterricht für die Verbesserung von Präferenzurteilen gegenüber nicht-behandelter, vermeintlich fremdartiger Musik sorgt (Shehan 1985; Louven 2011). Ob ein breites Spektrum an Musikpräferenzen aber auch toleranter macht im Umgang mit Differenz, und erst dies wäre dann eine ethische Leistung, ist m.W. bisher nicht untersucht worden.

Dies führt mich zu dem Schluss, dass jener von Schellberg und Gembris geprägte Typus von Offenohrigkeitsstudien sich aktuell kaum als Referenz für die hier diskutierte, auf ästhetischer und ethischer Differenzenerfahrung fußende Idee interkultureller Kompetenz eignet.

3.3 Offenheit gegenüber dem Ungeliebten

Louven und Ritter kritisieren die von Schellberg und Gembris vorgenommene Kopplung von Toleranz an positive Gefallensurteile. Offenohrigkeit müsse ihrer Ansicht nach stärker von dem Persönlichkeitsmerkmal Offenheit (für neue Erfahrungen) abgeleitet werden (Louven; Ritter 2012, S. 278), die sich insbesondere in der „Bereitschaft“ zeige, „sich mit einer Musik auch dann zu beschäftigen, wenn diese nicht unmittelbar gefällt“ (Louven; Ritter 2012, S. 279). Offenheit sei nicht nur mit Neugierde, sondern auch mit Haltungen wie Fairness, Unvoreingenommenheit und Toleranz gegenüber dem Fremden, ggfs. Nichtgemochten verbunden (Louven; Ritter 2012, S. 278). Zum einen erhoben sie mit Laptop-Hörstationen die Musikpräferenzen der Schüler mittels eines an Gembris und Schellberg angelehnten ‚Klingenden Fragebogens‘, zum anderen maßen sie, welche Musikstücke die Probanden freiwillig auswählten und wie lange sie diese anhörten. Ziel war es, die freiwillige Hördauer und die Bewer-

tung desselben Stücks miteinander in Beziehung zu setzen. Denn je länger ein Kind die von ihm nicht gemochte Musik freiwillig anhöre, desto offener/offenohriger und toleranter sei es (Louven; Ritter 2012, S. 278f.; S. 291).

Die Untersuchung bestätigte einerseits, dass sich die Gefallensurteile tatsächlich tendenziell so entwickelten und in der Regel verschlechterten, wie zuvor von Schellberg und Gembris aufgezeigt. Der Hypothese einer abnehmenden Offenohrigkeit folgten Louven und Ritter andererseits nicht, weil sie herausfanden, dass die freiwillige Hördauer nicht gemochter Stücke bei den untersuchten Kindern im Laufe der Grundschulzeit unverändert blieb. Dies werteten sie als Indiz für eine konstant bleibende Offenohrigkeit (Louven; Ritter 2012, S. 296).

Mit dieser Studie und ihrem Konstrukt von Offenohrigkeit kommen wir Knigges und Niessens Idee interkultureller Kompetenz deutlich näher. Hier wie dort wird eine ästhetische und ethische Differenzenerfahrung angenommen, hier wie dort geht es um die Bereitschaft, sich dem Ungeliebten dennoch zuzuwenden, auch wenn Louven und Ritter allenfalls die ersten Momente eines Hinhörens beobachteten, an die sich mit Blick auf die Kompetenzformulierung ein unterrichtlicher Lernweg erst noch anschließen müsste. Zur Messung ethischer Einstellung im Umgang mit ästhetischer Fremderfahrung eignet sich das hier vorgestellte Verfahren allerdings nur eingeschränkt, weil die Variable ‚Hördauer‘ alleine nicht hinreichend zeigen kann, welche ethische Haltung die Probanden tatsächlich einnehmen. Es wäre z .B. denkbar, dass manche von ihnen die als schlecht bewertete Musik zwar lange anhörten, diese aber dabei zutiefst verachteten. Ob also ein Toleranzniveau erreicht wird, das nicht nur auf Duldung, sondern wenigstens partiell auf Respekt gegründet ist, bleibt unklar. Von musikalisch tolerant bleibenden Grundschulern könnte hier also nur dann seriös die Rede sein, wenn man von einem sehr weiten, unscharfen und mitunter niederschweligen Toleranzverständnis ausgeht.

4. Fazit und Ausblick

Es sollte deutlich geworden sein, dass die beiden auf positivem Gefallen bzw. einem breiten Spektrum an Musikpräferenzen basierenden Konstrukte von Offenohrigkeit sich nicht vereinbaren lassen mit dem, was Knigge und Niessen unter interkultureller Kompetenz verstehen.

Ferner sollte gezeigt werden, dass sich das Offenohrigkeitskonstrukt von Louven und Ritter teilweise an die hier diskutierte Kompetenzidee anschließen lässt. Hier gibt es allerdings noch offene Fragen: Zum einen gilt es das empirische Forschungsdesign noch feiner zu justieren, so dass ethische Haltungen in der ästhetischen Fremderfahrung differenzierbar werden. Zum anderen müssen wir noch genauer benennen, welches Zusammenspiel aus ästhetischer und ethischer Leistung wir im Rahmen interkultureller Kompetenz befördern möchten. Nehmen wir den Fall an, ein Lehrer gäbe als Ziel seines Unterrichts an, dass seine Schüler auf Achtung basierende musikalische Toleranz entwickeln sollen. In seiner Klasse hätte er nun aber diagnostiziert, dass einige Schüler fremdartig erscheinende Musik verachten, mit Verweis auf ihre Musikpräferenzen. Müsste er von ihnen eine partielle inhaltliche Veränderung ihrer Präferenzen verlangen (Kautny 2012, S. 19)? Oder wäre es, wie ich heute meine, hinreichend, dass die Schüler mögen dürfen, was sie wollen, aber lernen sollen, die totale Geltung ihrer Musikpräferenzen durch andere Gründe zu relativieren? So müssten sie lernen, dem Fremdartigen zuzuerkennen, eine ästhetische „Eigen-Wertigkeit“ zu besitzen (Ott 2012, S. 134f.), die jenseits ihrer Präferenzen verortet ist und über die es kompetent zu streiten gilt (Rolle; Wallbaum 2011).⁶

Abschließend sei darauf hingewiesen, dass m. E. gelegentlich das subjektive Moment der ästhetischen Fremderfahrung zu wenig berücksichtigt wird. Aussagen über *die* Fremdartigkeit z. B. *der* Neuen Musik für *die* Probanden sind derart abstrakt, dass sie sich für eine an Einzelfällen und Heterogenität orientierte Diagnostik in Forschung oder Unterrichtspraxis kaum eignen. Denn Fremdartigkeit entsteht – aus phänomenologischer Perspektive (Vogt 1998) wie

⁶ Zur Ambivalenz des Anerkennungsbegriffs: Vogt 2009, S. 50f.

auch aus Sicht der Rezeptionstheorie (Kautny 2002) – immer relativ zum Eigenen und Vertrauten. Diese individuelle Relation ‚Hörer-Musik‘ (einschließlich ihres situativen Kontextes und ihrer kommunikativen Handlungsvollzüge, Kautny 2002, S. 59) gilt es mit Blick auf Kompetenzformulierungen wie auch für Forschungsdesigns hinreichend zu berücksichtigen.

Literatur

DILLON, Robin S. (2015): Respect. In: Zalta, Edward N. (Ed.): The Stanford Encyclopedia of Philosophy (Fall 2015 Edition). Online unter: <http://plato.stanford.edu/archives/fall2015/entries/respect/>.

FORST, Rainer (2011): Toleranz. In: Düwell, Marcus; Hübenthal, Christoph; Werner, Micha H. (Hg.): Handbuch Ethik. Stuttgart u. a.: Metzler, 3. akt. Auflage, S. 529-534.

FUNG, C. Victor; LEE, Ming; CHUNG, Shun-Wai Esther (1999/2000): Music Style Preferences of Young Students in Hong Kong. In: Bulletin of the Council for Research in Music Education, 143. Jg., S. 50-64.

GEMBRIS, Heiner; SCHELLBERG, Gabriele (2007): Die Offenohrigkeit und ihr Verschwinden bei Kindern im Grundschulalter. In: Auhagen, Wolfgang; Bullerjahn, Claudia; Höge, Holger (Hg.): Musikalische Sozialisation im Kindes- und Jugendalter. Göttingen: Hogrefe (Musikpsychologie. Jahrbuch der Deutschen Gesellschaft für Musikpsychologie; 19), S. 71-92.

GEMBRIS, Heiner; HEYE, Andreas; JESKE, Lisa (2014): Replikationsstudien bestätigen das Phänomen der Offenohrigkeit im frühen Grundschulalter. In: Auhagen, Wolfgang; Bullerjahn, Claudia; Georgi, Richard von (Hg.): Offenohrigkeit. Ein Postulat im Fokus. Göttingen u. a.: Hogrefe (Musikpsychologie. Jahrbuch der Deutschen Gesellschaft für Musikpsychologie; 24), S.100-132.

HARGREAVES, David J. (1982): The Development of Aesthetic Reactions to Music. In: Psychology of Music, 51. Jg., Special Issue, S. 51-54.

KAUTNY, Oliver (2002): Musikalische Rezeptionsgeschichte: Die Differenz zwischen Wahrnehmung und Kommunikation. In: Musik & Ästhetik, 6. Jg, H. 23, S. 46-60.

KAUTNY, Oliver (2012): Für eine Entlastung des interkulturellen Musikunterrichts. In: Diskussion Musikpädagogik, H. 55, S. 16-22.

KIENBAUM, Jutta; SCHUHRKE, Bettina (2010): Entwicklungspsychologie der Kindheit. Von der Geburt bis zum 12. Lebensjahr. Stuttgart: Kohlhammer (Grundriss der Psychologie, 13).

KNIGGE, Jens (2012): Interkulturelle Musikpädagogik: Hintergründe – Konzepte – Empirische Befunde. In: Niessen, Anne; Lehmann-Wermser, Andreas (Hg.): Aspekte Interkultureller Musikpädagogik. Ein Studienbuch. Augsburg: Wißner (Musikpädagogik im Fokus; 2), S. 25-55.

KNIGGE, Jens; NIESSEN, Anne (2012): Modelle interkultureller Kompetenz für das Fach Musik? In: Niessen, Anne; Lehmann-Wermser, Andreas (Hg.): Aspekte Interkultureller Musikpädagogik. Ein Studienbuch. Augsburg: Wißner (Musikpädagogik im Fokus; 2), S. 57-72.

LEBLANC, Albert; SIMS, Wendy L.; SIIVOLA, Carolyn; OBERT, Mary (1996): Music Style Preferences of Different Age Listeners. In: Journal of Research in Music Education, H. 1, 44. Jg., S. 49-59.

LEHMANN, Marco; KOPIEZ, Reinhard (2011): Der Musikgeschmack im Grundschulalter – Neue Daten zur Hypothese der Offenohrigkeit. In: Auhagen, Wolfgang; Bullerjahn, Claudia; Höge, Holger (Hg.): Musikselektion zur Identitätsstiftung und Emotionsmodulation. Göttingen: Hogrefe (Musikpsychologie. Jahrbuch der Deutschen Gesellschaft für Musikpsychologie; 21), S. 30-55.

LOUVEN, Christoph (2011): Mehrjähriges Klassenmusizieren und seine Auswirkungen auf die „Offenohrigkeit“ bei Grundschulkindern. Eine Langzeitstudie. In: Diskussion Musikpädagogik, H. 50, S. 48-59.

LOUVEN, Christoph; Ritter, Aileen (2012): Hargreaves' „Offenohrigkeit“ - Ein neues, softwarebasiertes Forschungsdesign. In: Knigge, Jens; Niessen, Anne (Hg.): Musikpädagogisches Handeln. Begriffe, Erscheinungsformen, politische Dimensionen. Essen: Die Blaue Eule (Musikpädagogische Forschung; 33), S. 275-299.

NASSEHI, Armin (2003): Geschlossenheit und Offenheit. Studien zur Theorie der modernen Gesellschaft. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

OTT, Thomas (2006): Musikinteressen von Immigrantenkinder in Kölner Schulen und ihre Erfahrungen im Musikunterricht. In: Noll, Günther; Probst-Effah, Gisela; Schneider, Reinhard (Hg.): Musik als Kunst, Wissenschaft, Lehre. Festschrift für Wilhelm Schepping zum 75. Geburtstag. Münster: Edition Octopus, S. 359-374.

OTT, Thomas (2012): Konzeptionelle Überlegungen zum interkulturellen Musikunterricht. In: Niessen, Anne; Lehmann-Wermser, Andreas (Hg.): Aspekte Interkultureller Musikpädagogik. Ein Studienbuch. Augsburg: Wißner (Musikpädagogik im Fokus; 2), S. 111-138.

ROLLE, Christian (1999): Musikalisch-ästhetische Bildung. Über die Bedeutung ästhetischer Erfahrung für musikalische Bildungsprozesse. Kassel: Bosse (Perspektiven zur Musikpädagogik und Musikwissenschaft; 24).

ROLLE, Christian; WALLBAUM, Christopher (2011): Ästhetischer Streit im Musikunterricht. Didaktische und methodische Überlegungen zu Unterrichtsgesprächen über Musik. In: Kirschenmann, Johannes; Richter, Christoph; Spinner, Kaspar H. (Hg.): Reden über Kunst. Fachdidaktisches Forschungssymposium in Literatur, Kunst und Musik. München: Kopaed, S. 507-535. Zitation im Text folgt Online-Fassung unter:

http://www.qucosa.de/fileadmin/data/qucosa/documents/10063/Christian_Rolle_Christopher_Wallbaum-Aesthetischer_Streit_im_Musikunterricht.pdf, S. 1-22.

SAKAI, Winfried (2011): Musikpräferenzen von Grundschulkindern in urbanem Kontext. Vergleichende Analysen quantitativer Daten am Merkmal Migrationshintergrund. In: Clausen, Bernd (Hg.): Ver-

gleich in der musikpädagogischen Forschung. Essen: Die Blaue Eule (Musikpädagogische Forschung; 32), S. 177-201.

SAKAI, Winfried (2014): Das Normative der Offenohrigkeit. Ein semantischer Zwischenfall. In: Auhagen, Wolfgang; Bullerjahn, Claudia; Georgi, Richard von (Hg.): Offenohrigkeit. Ein Postulat im Fokus. Göttingen u. a.: Hogrefe (Musikpsychologie. Jahrbuch der Deutschen Gesellschaft für Musikpsychologie; 24), S. 17-44.

SCHELLBERG, Gabriele: Gembris, Heiner (2004). Musikalische Vorlieben von Grundschulkindern für Klassik, Neue Musik und Popmusik. In: Kaiser, Hermann Josef (Hg.): Musikpädagogische Forschung in Deutschland: Dimensionen und Strategien. Essen: Die Blaue Eule (Musikpädagogische Forschung; 24), S. 37-46.

SCHMIDT, Anna Magdalena (2015): Die imaginäre Grenze. Eine Untersuchung zur Bedeutung von Musik für Jugendliche türkischer Herkunft in Deutschland und ihre Verortung im Diskurs der interkulturell orientierten Musikpädagogik. Köln: Dohr (musicolonia; 14).

SEEL, Martin (2003): Ästhetik des Erscheinens. Frankfurt am Main: Suhrkamp (erste Ausgabe: 2000).

SHEHAN, Patricia K. (1985): Transfer of Preference from Taught to Untaught Pieces of Non-Western Music Genres. In: Journal of Research in Music Education, H. 3, 33. Jg., S. 149-158.

VOGT, Jürgen (1998): Das Eigene und das Fremde. Ein Modethema der Musikpädagogik? In: AfS-Magazin, H. 5, S. 3-9.

VOGT, Jürgen (2009): Gerechtigkeit und Musikunterricht - eine Skizze. In: Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik. Online unter: <http://www.zfkm.org/09-vogt.pdf>, S. 39-53.

VOGT, Jürgen (2014): Starke Gefühle. Zu den prärationalen Grundlagen ästhetischer Erfahrung: Kants Ekel, Adornos Idiosynkrasie, Nietzsches Ressentiment. In: Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik. Online unter: <http://www.zfkm.org/14-vogt.pdf>, S. 1-56.

WALDENFELS, Bernhard (⁴2012): Grundmotive einer Phänomenologie des Fremden. Frankfurt am Main: Suhrkamp (1. Auflage 2006).

WALLBAUM, Christopher (2000): Produktionsdidaktik im Musikunterricht. Perspektiven zur Gestaltung ästhetischer Erfahrungssituationen. Kassel: Bosse (Perspektiven zur Musikpädagogik und Musikwissenschaft; 27).