

# **Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik**

Herausgegeben von  
Jürgen Vogt

In Verbindung mit  
Matthias Flämig, Anne Niessen, Christian Rolle

Kontaktadresse:  
<http://www.zfkm.org>

## **Elektronischer Artikel**

Vogt, Jürgen: Musikpädagogik als kritische Kulturwissenschaft – Erste Annäherungen

<http://www.zfkm.org/06-vogt.pdf>

© Jürgen Vogt, 2006 (all rights reserved)

## Musikpädagogik als kritische Kulturwissenschaft - Erste Annäherungen

### Zum Status der Musikpädagogik als wissenschaftlicher Disziplin

Die Probleme der Musikpädagogik, sich selbst als wissenschaftliche Disziplin zu beschreiben, sind notorisch. Von der naiven „Kongruenz von Gegenstand und Bezeichnung im 19. Jahrhundert“ (Abel-Struth 1970, S.11-15) führt eine lange Entwicklung hin zu differenzierten Versuchen, Musikpädagogik als eigenständiges Lehr- und Forschungsfach zu bestimmen (vgl. u.a. Kaiser 2005). Der Status der Musikpädagogik als Wissenschaft ist dabei allerdings ebenso ungeklärt geblieben, wie derjenige der Erziehungswissenschaft.

So hat M. Brumlik jüngst noch einmal darauf hingewiesen, dass die Erziehungswissenschaft sich stets als *Sozialwissenschaft* definiert hat - und dies zumindest in der Handbuch- und Kompendienliteratur auch immer noch tut -, obgleich sie ‚das Soziale‘ immer nur selektiv wahrgenommen hat, nämlich im Hinblick auf das mit subjektivem Sinn versehene Tun von Individuen oder Kollektiven (vgl. Brumlik 2006, S.61). Erziehungswissenschaft konnte genau dann als eigenständige Sozialwissenschaft fungieren, wenn sie – vor allem im Einklang mit der Kritischen Theorie - im Namen der Mündigkeit und Emanzipation von Individuen oder Gruppen Einspruch gegen Mechanismen und Eingriffe erheben konnte, die im sozialen Feld auszumachen waren und die sich gegen die Interessen der jeweiligen Individuen und Gruppen richteten. ‚Sozialwissenschaftlich‘ ist Erziehungswissenschaft aber mittlerweile in erster Linie durch den Gebrauch bestimmter *Forschungsmethoden*, die sich als solche von genuin geistes- oder naturwissenschaftlichen Methoden unterscheiden lassen, und weniger durch bestimmte Themen, Probleme oder normative Ausrichtungen. Und in dem Augenblick, in dem z.B. in der soziologischen Systemtheorie der subjektive Sinn individuellen oder kollektiven Tuns aus dem Fokus des wissenschaftlichen Interesses rückt, wird die ohnehin schon zweifelhafte Selbstbeschreibung der Erziehungswissenschaft als Sozialwissenschaft vollends problematisch

Wenn diese Beschreibung auch nur sehr grobkörnig sein mag, so deutet sie doch auf ein Problem hin, dass die Musikpädagogik mit der Erziehungswissenschaft notwendig teilt (vgl. Abel-Struth 2006): So wichtig der Bezug auf sozialwissenschaftliche (hier vor allem: musikoziologische) Erkenntnisse einerseits zu sein scheint, so wenig ist Musikpädagogik allein als ‚angewandte Sozialwissenschaft‘ zu verstehen. H. J. Kaiser hat dies z.B. im Hinblick auf das Konzept der (musikbezogenen) ‚Sozialisation‘ so beschrieben:

„In der Soziologie verbinden sich mit dem Sozialisationsbegriff ganz unterschiedliche, z.T. miteinander nicht vereinbare inhaltliche Bestimmungen. Die hohe Vielgestaltigkeit im Theoriespektrum und die beträchtliche Unterschiedlichkeit, die den Fassungen des Sozialisationskonzepts bereits in der Soziologie eigen sind, zwingen die Musikpädagogik dazu – selbst wenn sie es nicht wollte – die Valenz der unterschiedlichen Theorieangebote im Hinblick auf ihren eigenen Forschungsgegenstand zu beurteilen. Das heißt im einzelnen: diesen Stand der Problemfassung durch die Soziologie zur Kenntnis zu nehmen, die unterschiedlichen Fassungen auf ästhetische, näherhin: musikbezogene Anschlußstellen abzuhorchen und ihre mögliche musikpädagogische Dimensionalität und Dignität zu prüfen“ (Kaiser 1998, S.30).

Wissenschaften konstituieren sich demnach dadurch, dass sie sich in spezifischer Weise vorwissenschaftlichen Sachverhalten zuwenden, bzw. dadurch, dass aus spezifischen vorwissenschaftlichen Sachverhalten wissenschaftliche Zugangsweisen generiert werden (die Frage nach Henne oder Ei ist in unserem Zusammenhang zweitrangig). So auch die Musikpädagogik: Sie konstituiert sich aufgrund ihrer Ausrichtung auf (mindestens) drei Sachverhalte:

„1. Menschen werden in je spezifischen sozialen und gesellschaftlichen Kontexten und unter deren Einflüssen älter, sie werden verändert und verändern sich. 2. Musik kann in diesem Prozeß eine u.U. sehr wichtige Rolle spielen, das heißt, daß der Umgang mit Musik (...) für die sich verändernden Subjekte bedeutsam ist, anders gewendet: daß diese Subjekte musikalische bzw. musikbezogene Erfahrungen (...) bilden, die für die gewählte bzw. durch gesellschaftliche Umstände dem einzelnen Menschen zugewiesene Lebensform substantiell sind bzw. sein können. 3. Die Prozesse des ‚Umgangs mit Musik‘ können von anderen Menschen unterstützt, aber auch beeinträchtigt werden“ (Kaiser 1998, S.35).

Obwohl hier von ‚gesellschaftlichen Kontexten‘ die Rede ist, wird mit dieser Bestimmung der Rahmen der im engeren Sinne *sozialwissenschaftlichen* Fragestellung von vornherein gesprengt (wenn man sich nicht auf den Gemeinplatz versteifen möchte, dass alles ‚irgendwie‘ gesellschaftlich sei): Alter und individuelle Veränderungen, musikalische Gegenstände und musikbezogene Erfahrungen, gewählte oder zugewiesene Lebensformen, Unterstützung oder Beeinträchtigung von Erfahrungen – dies alles überschreitet Möglichkeiten und Ansprüche der Sozialwissenschaften als alleinige Referenzdisziplinen. Die hier vertretene These lautet daher, *dass die Themen und Aufgaben der Musikpädagogik als Wissenschaft sich weitaus besser kultur- als sozialwissenschaftlich beschreiben lassen*. Dies ist aber gewiss eine Behauptung, die der näheren Erläuterung bedarf.

### **Kulturwissenschaft(en) als neue Disziplin(en)**

Der Begriff der ‚Kultur‘ hat gerade in erziehungswissenschaftlichen Zusammenhängen einen unguuten historischen Beigeschmack, spiegelt sich doch in ihm eine spezifisch deutsche Tradition, in der ‚Kultur‘ als „deutsches“ Phänomen der „undeutschen“ ‚Zivilisation‘ wertend gegenüber gestellt wurde. In enger semantischer Verbindung zu ‚Bildung‘ repräsentierte ‚Kultur‘ einen abgeschotteten Bereich, in dem ohne Bezug auf andere gesellschaftliche Handlungsfelder in erster Linie Erzeugnisse der ‚Hochkultur‘ rezipiert und damit die kulturelle Hegemonie des Bildungsbürgertums gestützt werden sollte (vgl. dazu ausführlich Bollenbeck 1996).

Gegen diesen Begriff von Kultur wandten sich vor allem gesellschaftskritische Arbeiten im Gefolge der Frankfurter Schule; noch Th. W. Adornos kulturkritischen Texte sind immer auch auf dialektisch verschlungene Weise eine ‚Kritik der Kultur‘, die von innen heraus an ihrem eigenen Begriff geübt wird. Mit der politischen Westorientierung der Bundesrepublik löste sich der deutsche Sonderweg auch in seiner Semantik aber ohnehin auf. ‚Kultur‘ und ‚Zivilisation‘ werden mittlerweile in der Regel synonym verwendet und zu bloßen Allerweltswörtern ohne ideologischen Beigeschmack. Im Theoriediskurs wurde ‚Kultur‘ durch ‚Gesellschaft‘ abgelöst, und die These, dass alles, auch die Erzeugnisse der tradierten ‚Kultur‘, ‚gesellschaftlich‘ vermittelt sei, löste einen Theorieschub aus, der jahrzehntelang die Diskussion und die institutionelle Verankerung der ‚Gesellschaftswissenschaften‘ prägte. Dieser Schub, so scheint es, hat inzwischen seine Kraft eingebüßt.

„Heute ist ‚Gesellschaft‘ altmodisch und ‚Kultur‘ wieder modern. Die Dezentrierung des Gesellschaftsbegriffs hat mit dem Vakuum zu tun, das das Nachlassen der Überzeugungskraft marxistischer Theorieprogramme im allgemeinen Bewußtsein hinterlassen hat. Fast scheint es gar keine Gesellschaftstheorie mehr zu geben; manchen erscheinen Habermas und Luhmann wie wissenschaftsgeschichtliche Fossilien, die sich von der Soziologie längst verabschiedet haben. Das Wort ‚Kultur‘ hingegen kann man heute wieder in den Mund nehmen, ohne in den Verdacht des Konservatismus oder des Ideologischen schlechthin zu geraten; es ist in durch Verwissenschaftlichung gereinigter Gestalt in unseren Diskurs zurückgekehrt“ (Schnädelbach 1996, S.308).

Diese „Reinigung durch Verwissenschaftlichung“ erfolgte in den letzten Jahren durch eine Reihe von ganz unterschiedlich gearteten wissenschaftlichen und theoretischen Projekten und Einflüssen (vgl. Reckwitz 2000). Mindestens sind hier zu nennen (vgl. dazu z.B. Böhme et al. 2000):

- 1.) Die „Cultural Studies“, die mit der Gründung des „Center for Contemporary Cultural Studies“ an der Universität Birmingham im Jahre 1964 auch frühzeitig institutionelle Ges-

talt angenommen haben. Die „Cultural Studies“ sollten dabei zunächst einmal gar keine eigene wissenschaftliche Disziplin darstellen, sondern wollten in einem inter- und transdisziplinären Zugriff quer durch viele Wissenschaften die Aufmerksamkeit vor allem auf Phänomene der Pop-Kultur und auf Sub-Kulturen im Allgemeinen richten. Geprägt wurde dieser Zugriff durch einen „konfliktzentrierten Kulturbegriff“ (ebd., S.12), dessen Herkunft aus post-marxistischen Theoriebeständen nicht zu übersehen ist (vgl. dazu u.a. Hörning & Winter 1999). Mittlerweile werden unter dem Label „Cultural Studies“ allerdings eine ganze Reihe durchaus divergierender Ansätze gefasst, die nur schwer einem kompakten „Paradigma“ zuzuordnen sind.

- 2.) Der „New Historicism“, der vor allem mit den seit den 80er Jahren entstandenen literaturwissenschaftlichen Arbeiten des an der Universität Berkeley lehrenden Stephen Greenblatt verbunden wird. Entscheidend ist hierbei die geforderte Auflösung des Hierarchyverhältnisses zwischen Text und Kontext, sei es in der Form eines rein textimmanenten Vorgehens, sei es aber auch in der Form eines simplen, gesellschaftlich determinierten Ableitungsverhältnisses. An die Stelle einer wie auch immer gearteten Hierarchiebildung entsteht dagegen ein komplexes Geflecht von Texten und Kontexten, in dem die traditionellen Disziplinengrenzen zwischen Geistes- und Sozialwissenschaften aufgehoben werden (müssen). Daher kann die deutsche Germanistik mittlerweile sogar von einem „Theorieexport“ genuin literaturwissenschaftlicher Erkenntnisse und Methoden in eine übergeordnete „Kulturwissenschaft“ sprechen (vgl. z.B. Benthien & Velten 2002).
- 3.) Die „Mentalitätsgeschichte“ entstammt der französischen Geschichtsschreibung der 60er Jahre. Es handelt sich dabei um eine „Sammelbezeichnung für die Untersuchung und Entstehung, Umbildung und Funktion der kollektiven mentalen, ethischen und affektiven Dispositionen der Menschen im Prozeß der Geschichte, also etwa der Einstellungen zum Tod und zur Sexualität, zur Familie und zur Arbeit“ (Böhme et al. 2000, S.16). Der Wandel des Gegenstandsbereichs erforderte einen Wandel der methodischen Zugriffe; indem sich die Historiographie auch verstärkt symbolischen Objekten, mithin Kulturgegenständen zuwendet, verändert sie sich zu einer historischen Kulturwissenschaft, auch wenn diese noch keine endgültige Gestalt angenommen hat.
- 4.) Und schließlich ist ein ganzes Theorieknäuel zu nennen, das überschlägig als „französischer Strukturalismus und Poststrukturalismus“ zu bezeichnen ist, und sich mit Autorennamen wie C. Lévi-Strauss, M. Foucault, J. Lacan oder J. Derrida verbindet. Der hier unternommene Versuch, „geistige“ Phänomene in ihrer, zumeist zeichenhaften, Materialität in den Blick zu nehmen, hatte nicht nur einen direkt aufzeigbaren Einfluss auf den „New Historicism“, sondern kann auch als Grundlegung einer Kulturwissenschaft gelesen werden, die subjektive oder kollektive Verhaltensweisen und Dispositionen, Texte, Institutionen oder Artefakte als zusammenhängenden Komplex zu interpretieren sucht.

Diese „Einflüsse von außen“ korrespondieren nun mit einer seit den 60er Jahren vorangeschrittenen „Ent-Nationalisierung“ deutscher Wissenschaftstraditionen, die eng mit dem prekären älteren Begriff der ‚Kultur‘ verbunden waren, so z.B. die Volkskunde oder auch die Germanistik. Zugleich konnte an kulturwissenschaftliche und vor allem kulturphilosophische Ansätze angeknüpft werden, die unverdächtig waren, pauschal dem deutschen semantischen Sonderweg zugerechnet werden zu können. Zu nennen ist hier etwa die „Theorie symbolischer Formen“, die mit der Kulturphilosophie E. Cassirers und den Arbeiten A. Warburgs verknüpft ist, aber auch die kulturphilosophischen Elemente in der Freud'schen Psychoanalyse und der Kritischen Theorie.

Insgesamt ergibt sich also ein äußerst buntscheckiges Bild, aus dem sich aber so etwas wie einige kleinste gemeinsame Nenner für eine „Kulturwissenschaft“ herausarbeiten lassen. Ich zitiere exemplarisch aus der von H. Böhme, P. Matussek & L. Müller verfassten *Orientierung Kulturwissenschaft*:

„Kulturwissenschaft erforscht die von Menschen hervorgebrachten Einrichtungen, die zwischenmenschlichen, insbesondere die medial vermittelten Handlungs- und Konfliktformen sowie deren

Werte und Normenhorizonte. Sie entwickelt dabei Theorien der Kultur(en) und materiale Arbeitsfelder, die systematisch wie historisch untersucht werden. Insofern ist für die Kulturwissenschaft die Kultur als Ganzes sowohl das Objekt als auch der Rahmen für ihre eigenen Operationen.

Da es nicht ‚die‘ Kultur, sondern nur viele Kulturen gibt, ist die Kulturwissenschaft mit multi- und interkulturellen Überschneidungen konfrontiert. Sie verfährt daher immer auch kulturvergleichend, indem sie die Semantik dessen untersucht, was in unterschiedlichen Gesellschaften unter ‚Kultur‘ verstanden wurde. Sie ist also eine historische Disziplin und verhält sich, indem sie die Abhängigkeit kultureller Phänomene von veränderbaren Bedingungen analysiert, kulturkritisch“ (Böhme et al. 2000, S.104).

Kulturwissenschaft ist somit *umfassender* als Soziologie – und nicht etwa ein subdisziplinärer Zulieferbetrieb wie die „Kultursoziologie“ -, da sie Aspekte wie Institutionen, Handlungsformen, Medien, Normen u.a. gleichermaßen historisch wie systematisch in den Blick nimmt und damit andere Disziplinen überwölbt und überschreitet (vgl. zum sicherlich komplexeren Verhältnis von Kulturwissenschaften und Soziologie z.B. die Handbuchbeiträge von Hettling 2004, Flaig 2004, List 2004)

„Jeder Gegenstand der Geistes- und Sozialwissenschaften kann und soll nun als kulturwissenschaftliches Phänomen rekonstruiert werden: ökonomisch-technische Praktiken ebenso wie Politik und Staat, die Sozialstruktur ebenso wie Familie oder Geschlechter, die modernen ebenso wie die vormodernen Gesellschaften, die Natur so wie der Affekthaushalt“ (Reckwitz 2004, S.1).

Kulturwissenschaft ist aber gerade wegen dieser weiten Perspektive auch *diffuser* als die Sozialwissenschaften; methodisch wittern nicht wenige Kritiker einen ungebremsten *Dilettantismus*, und zugleich droht die Gefahr, in solch einem diffusen *Kulturalismus* soziologische Kategorien aus dem Blick zu verlieren, und in einem bloßen *Kultur-Relativismus* alle Kulturphänomene gleichermaßen neutral in den Blick zu nehmen<sup>1</sup>.

Auch die Frage, ob eine solche Definition ausreicht, um eine „Kulturwissenschaft im Singular“ als Wissenschaftsdisziplin konstituieren zu können, bleibt m.E. offen, muss an dieser Stelle aber auch nicht beantwortet werden<sup>2</sup>. Interessanter für den hier vorliegenden Kontext ist die Frage, ob nicht auch Musikpädagogik als *eine* von *vielen* „Kulturwissenschaften im Plural“ aufgefasst werden kann und sollte. Als Bestandteil eines plural konstituierten, kulturwissenschaftlichen Feldes würde Musikpädagogik eine Facette des komplexen kulturwissenschaftlichen Aufgabengebietes herausbilden, indem sie bestimmte Aspekte von ‚Kultur‘ thematisiert, die *so* von keiner anderen Disziplin abgedeckt werden können; zugleich kann man aber von vielfältigen Überschneidungen mit anderen kulturwissenschaftlichen Ansätzen, Disziplinen und Themen ausgehen, ohne dass dadurch die disziplinäre Identität der Musikpädagogik gefährdet wäre.

Ohne eine Bestimmung dessen, was Kulturwissenschaften *überhaupt* leisten (können), ist aber diese *spezifische* Leistung der Musikpädagogik als Kulturwissenschaft nicht beschreibbar. Durch welche Themen und Inhalte, so wäre daher zuallererst zu fragen, ist dieses kulturwissenschaftliche Feld überhaupt gekennzeichnet?

Das dreibändige *Handbuch der Kulturwissenschaften* von 2004, das zur Zeit wohl den Status eines Referenzwerks besitzt, schlägt folgende „Schlüsselbegriffe“ bzw. Gesichtspunkte vor:

- Erfahrung
- Sprache

---

<sup>1</sup> An dieser Stelle sei zumindest erwähnt, dass schon Max Weber die Soziologie *als Teil* einer umfassenderen Kulturwissenschaft konzipierte, der es um die „allgemeine Kulturbedeutung der sozioökonomischen Struktur des menschlichen Gemeinschaftslebens“ zu tun sei (Weber 1988, S.165). Einerseits wird auf diese Weise die Eigenlogik der Sozialwissenschaften bewahrt; andererseits verbietet sich dadurch eine simple Ableitung kultureller Phänomene aus einem sozioökonomischen Überbau.

<sup>2</sup> Vgl. dazu etwa die kritische Rezension des „Handbuchs der Kulturwissenschaften“, hg. v. B Liebsch et al. 2004, von J. Früchtl in der FAZ vom 9.8.04.

- Handlung
- Geltung
- Identität
- Geschichte (vgl. Jaeger & Liebsch, Hrsg., 2004)

Mit diesen Begriffen, so die Herausgeber,

„verbindet sich kein systematischer Anspruch im strengen Sinn; vielmehr sollen sie als begriffliche Instrumente dienen, auf die sich unterschiedliche Disziplinen im Zuge der Erschließung und Strukturierung eines interdisziplinären Feldes kulturwissenschaftlicher Erkenntnisinteressen und Forschungsperspektiven auf je eigene Weise und kontrovers beziehen. Sie bewähren sich, wenn sich mit ihnen die Heterogenität und Vielfalt kulturwissenschaftlicher Forschungsstrategien zum Ausdruck bringen lässt, ohne die übergreifenden Gemeinsamkeiten ihres Themenfeldes und Gegenstandsbereichs, der Kultur, aus dem Auge zu verlieren. Mit dem hier dargelegten Geflecht von Grundbegriffen wird der Versuch gemacht, ein flexibles Netz kategorialer Differenzierungen und Konkretisierungen zu spannen, in dem sich die verschiedenen kulturwissenschaftlichen Disziplinen ohne Verlust ihrer jeweiligen Fachspezifik gemeinsam bewegen können“ (Jaeger & Liebsch 204, S.X).

So gesehen ist die Musikpädagogik eine Kulturwissenschaft wie andere auch, indem sie seit ihrer Abkehr von einer starren Werkorientierung z.B. in besonderer Weise mit Begriffen wie den oben genannten<sup>3</sup> arbeitet und potentiell mit anderen kulturwissenschaftlichen Disziplinen in einen Dialog über diese Begriffe (und mit ihnen) eintreten könnte. In einem kulturwissenschaftlichen *Feld*, das die Idee einer spezifischen Kulturwissenschaft (im Singular) ausschließt, aktualisiert sich daher immer eher ein wissenschaftliches *Programm* als eine wissenschaftliche *Disziplin* mit wohldefinierten Gegenständen und Methoden. Angesichts der Einsicht, dass Begriffe wie Geschichte, Sprache, Geltung, Erfahrung etc. nicht auf stabile Entitäten, sondern vor allem auf wandelbare Konzepte ausgerichtet sind, gewinnt der Begriff der *Kontingenz* in den Kulturwissenschaften (im Plural) eine besondere Bedeutung. Einfach formuliert: Es könnte alles auch anders sein - und exakt mit diesem Sachverhalt haben es die Kulturwissenschaften zu tun. ‚Kultur‘, so R. Konersmann, ist eben nicht als spezifischer Gegenstand wissenschaftlich greifbar; sie überschreitet als offenes Problem

„den Horizont der puren Faktizität und Verfügbarkeit, des Absehbaren, Meßbaren und Kalkulierbaren. Sie umfaßt die Bedingungen des Handelns und Verhaltens ebenso wie seine Resultate, die Voraussetzungen des Erkennens und Verstehens ebenso wie seine Ergebnisse (...) ‚Kultur‘ ist beides: *vorläufig*, ein notorisch offener Vorgriff und Entwurf, und doch zugleich *handlungsleitend*, eine stillschweigend und ‚immer schon‘ gemachte Voraussetzung der Weltgestaltung und Weltdeutung“ (Konersmann 1996, S.335).

Jegliche Kulturwissenschaft steht daher vor der paradoxen Aufgabe, den ‚Gegenstand‘ Kultur in seiner konstitutiven Problematik in den Blick zu bekommen: als offenen Möglichkeitsraum für zukünftiges Handeln *und* als unthematisch bleibenden, historischen Erfahrungshorizont. Insofern also Wissenschaften kulturwissenschaftlich verfahren, so kann ihnen dies nur gelingen, wenn sie *zugleich* die Historizität kultureller Formierungen herausarbeiten und auf der Grundlage dieser Historizität auch ihre Kontingenz deutlich machen, um Raum für zukünftige Veränderungen eben dieser Formierungen zu schaffen:

„Das kulturwissenschaftliche Programm zielt darauf ab, die impliziten, in der Regel nicht bewussten symbolischen Ordnungen, kulturellen Codes und Sinnhorizonte zu explizieren, die in unterschiedlichsten menschlichen Praktiken – verschiedener Zeiten und Räume – zum Ausdruck kommen und

<sup>3</sup> Allein zum Begriff der *Erfahrung* wären mindestens zu nennen: R. Nykrin: „Erfahrungerschließende Musikerziehung“, Regensburg 1978; H. J. Kaiser: „Zur Entstehung und Erscheinungsform ‚musikalischer Erfahrung‘, in: ders. u. a. (Hrsg.): Vom pädagogischen Umgang mit Musik, Mainz 1993, S.161-176; Chr. Rolle: „Musikalisch-ästhetische Bildung. Über die Bedeutung ästhetischer Erfahrung für musikalische Bildungsprozesse, Kassel 1999; J. Vogt: „Der schwankende Boden der Lebenswelt. Phänomenologische Musikpädagogik zwischen Handlungstheorie und Ästhetik“, Würzburg 2001.

diese ermöglichen. Indem die Abhängigkeit der Praktiken von historisch- und lokal-spezifischen Wissensordnungen herausgearbeitet wird, wird die *Kontingenz* dieser Praktiken, ihre Nicht-Notwendigkeit und Historizität demonstriert“ (Reckwitz 2004, S.2).

Damit entpuppen sich die Kulturwissenschaften nicht als bloßes Sammelbecken für alles, was nicht-naturwissenschaftlich ist, also lediglich als aufgeputzter Neologismus für die abgewirtschafteten Geisteswissenschaften, sondern sie sind in gewisser Hinsicht ein *Konkurrenzprogramm* zu diesen und rücken zu ihnen in ein *kritisches* Verhältnis. Dieses kritische Verhältnis bezieht sich dabei nicht nur auf scheinbar überhistorische Grundbegriffe der jeweiligen Disziplinen wie z.B. ‚Autor‘ und ‚Werk‘ in den Literaturwissenschaften – analog dazu: ‚Komponist‘ und ‚Werk‘ in der Musikwissenschaft –, sondern auch auf die unausgesprochenen Voraussetzungen der Wissenschaften selbst, die allzu lange die Illusion eines ‚neutralen‘, standortungebundenen Beobachters nähren konnten. M.a.W.: Bereits die konsequente

„Kontingenzperspektive des kulturwissenschaftlichen Forschungsprogramms steht (...) der in diesen Praktiken selbst, aber zum Teil in den intellektuellen Diskurs eingebauten Tendenz entgegen, diese Kontingenz unsichtbar zu machen, zu ‚invisibilisieren‘ und statt dessen die Notwendigkeit der Praktiken zu suggerieren: eine Notwendigkeit als ‚natürlich‘, ‚allgemeingültig‘ oder Produkt einer rationalen Entwicklung“ (Reckwitz 2004, S.2)<sup>4</sup>.

Sind also die Kulturwissenschaften nicht mehr als ein Historismus in modischer Aufmachung? Steckt ihr Kritikpotential in nichts anderem als im abgeklärten Desinteresse des Historikers, der alles und jedes kontextualisiert, in seiner Genese erklärt und damit lediglich relativiert? Und bestünde eine kulturwissenschaftliche Musikpädagogik bestenfalls darin, sich als ‚Introduktion in Musikkultur‘ (H. Antholz) zu begreifen<sup>5</sup>? Sicherlich wäre für die Musikpädagogik schon viel damit gewonnen, die scheinbar so selbstverständliche ‚eigene Musikkultur‘ als historisch gewachsen, kontextuell fundiert und damit als kontingent zu begreifen. Aber damit wäre das Potential einer kulturwissenschaftlich verstandenen Musikpädagogik noch keineswegs ausgeschöpft.

### **Zum Kritikpotential einer kulturwissenschaftlichen Musikpädagogik**

Blickt man vor allen Dingen auf die traditionelle deutsche Auffassung von Kultur, so ist jede Pädagogik, die sich als kulturwissenschaftliche Wissenschaft versteht, dem begründeten Verdacht ausgesetzt, eine Disziplin zu sein, die lediglich darauf abzielt zu vermitteln, was der (hoch)kulturelle Status Quo ist.

„Ein notwendiges, nichthintergehbare Element allen Erziehungsgeschehens ist die Tatsache, daß wir, die Erwachsenen, die Gestalt unseres eigenen Lebens den Kindern gegenüber präsentieren. In bestimmter Ordnung oder Struktur – nämlich der unseres eigenen kulturellen Daseins – wird im Kinde etwas für die Menschwerdung Fundamentales hervorgebracht: die Kultur, die an die Stelle der instinktgesteuerten Wahrnehmungsweisen des Tieres tritt“ (Mollenhauer 1983, S.32).

Erziehungswissenschaft wird hier als Kulturwissenschaft eingeführt, da sie das „eigene kulturelle Dasein“ der älteren Generation nicht nur praktisch der jüngeren Generation gegenüber (re)präsentieren soll, sondern auch zu einer kulturhermeneutischen Disziplin erklärt wird. Einerseits ist damit eine Überschreitung des sozialwissenschaftlichen Paradigmas initiiert (die zum Zeitpunkt ihrer Artikulation auf nicht wenig Unverständnis stieß); andererseits trifft eine *kulturhermeneutische* Disziplin automatisch der Vorwurf, lediglich *kulturaffirmativ* zu sein: Nach Umwegen über die

---

<sup>4</sup> M. Wimmer (2002) sieht hier denn auch den eigentlichen Grund dafür, die Erziehungswissenschaft als Kulturwissenschaft neu justieren zu müssen: Erziehungswissenschaft (und ihre Grundbegriffe) zielen auf eine Realität, die, kulturwissenschaftlich beschrieben, sich einer Fixierung durch traditionelle erziehungswissenschaftliche Begriffe entzieht.

<sup>5</sup> Oder, schlimmer noch, als trübe Mischung zwischen Kulturmanagement und Kulturpädagogik.

Kritische Erziehungswissenschaft kehrte Pädagogik wieder zu ihren geisteswissenschaftlichen Wurzeln zurück, indem sie sich in eine hermeneutische Disziplin verwandelte<sup>6</sup>.

Ja mehr noch: Der Verdacht ist nicht von der Hand zu weisen, dass im *Cultural Turn* „die so genannten Bildungsbürger, deren Bildungszertifikate aufgrund ihrer inflationären Verbreitung an Wert zu verlieren drohen, neue Möglichkeiten [gewinnen], gesellschaftlich profitable Positionen zurückzuerobern“ (Meyer-Drawe 2004, S.603). So kann beispielsweise ein wieder belebter Kanon musikalischer Werke, indem sich angeblich „die“ abendländische Musikkultur manifestiert, als schulform- und damit auch klassenbezogenes Distinktionswerkzeug eingesetzt werden<sup>7</sup>. Eine solche Wendung ist aber alles andere als zwangsläufig, vorausgesetzt, der *kritische* Gehalt der Kulturwissenschaften würde stärker betont.

### *Annäherung 1: Zum Ansatz der Cultural Studies*

Am augenfälligsten ist der Zusammenhang von Kultur und Kritik vermutlich in den „Cultural Studies“. Hier ist der post-marxistische Charakter des anglo-amerikanischen *Cultural Turn* am deutlichsten erkennbar, nach dem ‚Kultur‘ nicht lediglich ein Phänomen des ‚Überbaus‘ ist, sondern in einer komplexen, (alles andere als eindeutig geklärten) Art und Weise mit sozioökonomischen Bedingungen verknüpft ist (vgl. z.B. Hall 1999, Grossberg 1999). Weder ist Kunst einfach nur Widerspiegelung gesellschaftlicher Verhältnisse, noch ist sie in einem autonomen Reich eigener Prägung angesiedelt. Gesellschaft, so ein oft zitierter Satz von R. Williams „is a specious whole. If the art is part of the society, there is no solid whole, outside it, to which, by the form of our question, we concede priority“ (Williams 1965, 61).

So (re)konstruiert z.B. J. Fiske in einem Text über „Elvis: Body of Knowledge“ das „offizielle“ (= medizinisch-wissenschaftliche) und das „populäre“ Wissen über den toten (?) Elvis Presley. Dabei zeigen sich eine ganze Reihe von „Wissensformen“, die sich bis hin zu schierem Aberglauben und bloßem Tratsch erstrecken, an denen aber geradezu paradigmatisch abzulesen ist, wie sich an einem besonders exponierten Beispiel aus der Popkultur nicht-wissenschaftliches Wissen, eben „populäres“ Wissen konstituiert. Selbstverständlich kann man solche Arbeiten weiterhin als „soziologisch“ klassifizieren<sup>6</sup>: Ein Textkorpus – Zeitungsberichte, Filme, Interviews – wird „qualitativ“-interpretierend ausgewertet und die Ergebnisse geordnet und klassifiziert. Die Cultural Studies gehen aber darüber hinaus, indem sie die besondere Leistungsfähigkeit von Kultur als sozialer Praxis betonen.

„Kultur als alltäglich vollzogene Praxis betont die Handlungsmöglichkeiten der Akteure, verschafft dem Lokalen Raum, dem oft Stimmlosen Gehör und verknüpft sie mit sozialen Praktiken, die Teil gesellschaftlicher Machtgefüge sind. So weiten die Cultural Studies Gramscis Sicht der Hegemonie und Foucaults Blick auf Wissen und Macht aus, um in der Welt des Selbstverständlichen doch Kreativität und Widerstandspotential zu entdecken“ (Hörning 1999, S.91).

So ist es beispielsweise möglich, die teilweise geradezu absurd anmutenden „Theorien“ der Elvis-Fans über Tod oder Leben ihres Idols auch anders zu lesen, als dies auf den ersten Blick nahe liegt. Für Fiske sind sie immer *auch* Theorien, die sich gegen die „offiziellen“ Theorien und die darin vermuteten Verschleierungstaktiken richten. Im Kontext analoger Fälle (J. F. Kennedy, M. Monroe) stellt sich dieses „populäre Wissen“ als eine Form des Widerstandes gegen eine Wissens-Macht dar, die als Halbwahrheit oder gar als Lüge empfunden wird. Kultur ist daher der Ort, „an dem Machtverhältnisse stabilisiert, aber auch in Frage gestellt und verändert werden“ (Winter 2004, S.2). Das populäre Elvis-Wissen kann somit sowohl als ideologisch verzerrtes

<sup>6</sup> Ähnliches träfe auf eine Musikdidaktik zu, die sich lediglich als „kulturerschließend“ definierte; vgl. W. Jank (Hrsg.) (2005): Musik-Didaktik, Frankfurt a. M., S.113 ff.

<sup>7</sup> Vgl. etwa Barth, D.; Hess, F.; Jünger, H.; Kaiser, H. J.; Rolle, Chr.; Vogt, J. & Wallbaum, Chr. (2006): Bildungsoffensive Musikunterricht? Das Grundsatzpapier der Konrad-Adenauer Stiftung in der Diskussion, Regensburg (i.V.)

Pseudo-Wissen kritisiert werden – die Fans wenden viel Zeit und Mühe darauf an, sinnlose Vermutungen über einen Sachverhalt anzustellen, der sie von ihren tatsächlichen Problemen ablenkt -, als auch als potentiell widerständiges Wissen in seiner Eigenstruktur ernst genommen werden. Damit versuchen Cultural Studies zwar immer auch, kulturelle Phänomene zu *verstehen*, greifen aber z.B. über Ansätze qualitativer Sozialforschung hinaus, indem sie sich als eingreifende Forschung versteht, die versucht, im Rahmen ihrer Möglichkeiten die Kontexte, in denen sich Kultur artikuliert, zu verändern (vgl. als Überblick Friese 2004).

„Cultural Studies versuchen, politische und kontextuelle Theorien der Beziehungen zwischen kulturellen Allianzen und Kontexten, die die Milieus der menschlichen Machtbeziehungen sind, zu erstellen. *Sie sind eine Theorie über die Entstehung, Auflösung und Neuschaffung von Kontexten.* Auf genau diesem Gebiet versuchen Cultural Studies einzugreifen. Es geht um die Möglichkeiten, den Kontext dort, wo immer er als Machtstruktur verstanden wird, neu zu schaffen. Man muß gerade die Struktur des Kontextes aufgreifen, um die waltende Macht lokalisieren zu können, da Kontexte nicht unabhängig von Macht existieren“ (Grossberg 1999, S.67 Hervorhebung JV).

Die ‚Critical Pedagogy‘ in den USA, die in erster Linie mit den Namen von Henry A. Giroux und Peter McLaren assoziiert werden kann, knüpft an die ‚Cultural Studies‘ an, bleibt aber nicht bei der Anerkennung von Differenzen und subversiven Potentialen der Produkte der Pop-Kultur stehen, sondern fordert ausdrücklich die Entwicklung von kritischen „Gegenerzählungen“ („Counternarratives“), zu denen auch die ‚Cultural Studies‘ selbst zählen (vgl. dazu u.a. Giroux et al. 1996, Winter 2004).

Pädagogik in Gestalt der ‚Critical Pedagogy‘ wird als unverzichtbarer Bestandteil der ‚Cultural Studies‘ gesehen, da ihnen von Anfang an die Idee der „Permanent Education“ inhärent war. ‚Erziehen‘ und ‚Unterrichten‘ sind Grundbestand von ‚Kultur‘, weil – und dies wird von der amerikanischen ‚Critical Pedagogy‘ mit einem Seitenhieb gegen die Dominanz des Test- und Zertifikationswesens versehen – diese Tätigkeiten zur Trias von Herstellung, Verbreitung und Gebrauch kultureller Produkte gehören:

„Cultural studies (...) rejects the traditional notion of teaching as a technique or set of neutral skills and argues that teaching is a cultural practice that can only be understood through considerations of history, politics, power, and culture. Given its concern with everyday life, its pluralization of cultural communities, and its emphasis on knowledge that is multidisciplinary, cultural studies is less concerned with issues of certification and testing than it is with how knowledge, texts and cultural products are produced, circulated, and used. (...)“

Critical Pedagogy represents a form of cultural production implicated in and critically attentive to how power and meaning are employed in the construction and organization of knowledge, desires, values and identities. Critical pedagogy in this sense is not reduced to the mastery of skills or techniques, but is defined as a cultural practice that must be accountable ethically and politically for the stories it produces, the claims it makes on social memories, and the image of the future it deems legitimate“ (Giroux 1994).

Erziehung und Unterricht werden hier selbst als kulturell relevante Tätigkeiten verstanden, nicht weil sie die Produkte der „Hochkultur“ an eine heranwachsende bürgerliche Klientel vermitteln sollen, sondern weil sie Wissen, Texte und kulturelle Produkte im Rahmen des institutionell Möglichen *herstellen*. Dieser Herstellungsprozess kann sein *kritisches* Potential dadurch entfalten, dass hier Möglichkeiten aufgezeigt werden, die Bedeutung kultureller Produkte im Prozess des Unterrichtes selbst eigen- und gegensinnig zu entfalten. Wichtiger als die Frage, ob es sich bei diesen Produkten um „E“ oder „U“ handelt, ist der Unterrichtsprozess selbst. Dennoch legt eine Orientierung an den „Cultural Studies“ eine Bevorzugung der Populärkultur nahe, da deren kulturelle Macht als heimliche Erzieherin kaum zu übersehen ist.

Es ist nahe liegend, dass die Musikpädagogik an einem solchen Verständnis kulturwissenschaftlich fundierter, kritischer Pädagogik anknüpfen kann. Das Kritikpotential einer kulturwissenschaftlich verstandenen Musikpädagogik kann natürlich nicht (mehr) darin liegen, „populäre Musik“ im Unterricht lediglich musikpraktisch zu realisieren – und damit der musikpädagogi-

schen Beharrung auf dem musikalischen Kunstwerk ebenso ein Schnippchen zu schlagen, wie der soziologischen Aufklärung über den Musikbetrieb<sup>8</sup>. Abgesehen von den notorischen Schwierigkeiten, aktuelle Pop-Musik „didaktisieren“ zu wollen, hat die deutsche Musikpädagogik diesen praktizistischen Ansatz seit einiger Zeit durch einen erweiterten *Handlungsaspekt* überschritten und durch einen *kommunikativen Aspekt* entscheidend angereichert. Die Erweiterung des Handlungsaspektes ist in erster Linie darin zu sehen, dass „Musikmachen“ als sozial verankerte, musikalischer *Praxis* aufgefasst wird und damit kulturwissenschaftliche Relevanz gewinnt<sup>9</sup>: Musikmachen als Form sozialer Praxis ist nicht auf den technischen Aspekt zu reduzieren, sondern muss auf den Kontext des Musikmachens ebenso reflektieren, wie es diesen situativ generieren kann. Und der Musikunterricht selbst wird auf diese Weise der Ort, in dem die Bedeutung der sozialen Praxis „Musik“ kommunikativ ausgehandelt und interpretativ hergestellt wird<sup>10</sup>.

Es wäre eine seltsam gegenstandsorientierte Verkürzung, in den *Produkten* der Pop-Kultur selbst unbedingt einen kritischen, subversiven Gegen-Diskurs ausmachen zu wollen<sup>11</sup>. Die Kritik realisiert sich dort, wo die Produkte sich als geeignet erweisen, eigen- und gegensinnig in musikbezogene Praxis umgesetzt werden zu können. Man könnte also der Musikpädagogik allenfalls vorwerfen, dass sie zwar in gewisser Weise einen „Cultural Turn“ vollzogen hat, dass dieser aber zu schnell in einer Form von *Kulturalismus* stecken geblieben ist, der sich mit der Forderung nach unterrichtlicher Aushandlung von Bedeutungen musikalischer Produkte begnügt. Musikpädagogik kann sich letztlich nicht als *kritische* Kulturwissenschaft begreifen, wenn sie im „ästhetischen Paradigma“ verbleibt<sup>12</sup>; ästhetische Erfahrungen von Musik – so unabdingbar der musikpädagogische Bezug auf sie auch ohne Zweifel ist – sind indifferent gegenüber Zuschreibungen wie „affirmativ“ oder „kritisch“. Der (ästhetische) Diskurs, dessen Wichtigkeit in verschiedenen „post-habermasianischen“ Varianten innerhalb der Musikpädagogik betont wurde, kann, in den Worten von J. Habermas, lediglich für die „*formalen Bedingungen* eines vernünftigen Lebens“<sup>13</sup> eintreten, bleibt aber ansonsten normativ indifferent – „richtig“ wäre dann allein das, worüber sich Lehrer und Schüler verständigen können<sup>14</sup>. *Musikpädagogisch* „richtig“ im Sinne einer kritischen Kulturwissenschaft wären dagegen solche Verständigungsprozesse innerhalb musikalische Praktiken, in denen deren hegemoniale Mechanismen und Ansprüche mit subjektiven Sinnzuschreibungen und Bedeutungskonstruktionen in ein Spannungsverhältnis gerückt werden können, in dem Formen

<sup>8</sup> Zum Thema „Musikpädagogik und populäre Musik“ vgl. u.a.: Chr. Rolle, „Jazz, Rock, Pop, Hip-Hop, Techno usw. – Populäre Musik im Unterricht“, in: Musik-Didaktik, hg. v. W. Jank, Frankfurt a. M. 2005, S.209-216

<sup>9</sup> Vgl. dazu etwa: H. J. Kaiser, „Musik in der Schule? - Musik in der Schule! Lernprozesse als ästhetische Bildungspraxis“, in: Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik, 2002, Sonderedition 1: Musikpädagogik zwischen Bildungstheorie und Fachdidaktik, <http://home.arcor.de/zf/zfkm/kaiser2.pdf>; J. Vogt, „(K)eine Kritik des Klassenmusikanten. Zum Stellenwert Instrumentalen Musikmachens in der Allgemeinbildenden Schule“, in: Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik, 2004, <<http://home.arcor.de/zf/zfkm/vogt7.pdf>>

<sup>10</sup> Vgl. hier etwa: St. Orgass, „Kommunikative Musikdidaktik“, Augsburg 1996; Chr. Rolle, „Musikalisch-ästhetische Bildung“, Kassel 1999; Chr. Wallbaum, „Produktionsdidaktik im Musikunterricht“, Kassel 2000

<sup>11</sup> So etwa in kritischer Gegenbewegung unterstellt von R. Behrens, „Die Diktatur der Angepassten“, Bielefeld 2003. Zur Auseinandersetzung mit den oftmals „populärkultur-affirmativen“ Arbeiten J. Fiskes vgl. z.B. Winter 2001

<sup>12</sup> Dies ist sicherlich dadurch zu erklären, dass die von der Musikpädagogik ausschließlich rezipierte deutsche philosophische Ästhetik „die kulturwissenschaftlichen Entwicklungen in Großbritannien und in den USA geradezu konsequent vernachlässigt hat“ (Sonderegger 2004, S.50).

<sup>13</sup> J. Habermas, „Theorie des Kommunikativen Handelns“, Bd.2, Frankfurt a. M. 1981, S.112, Hervorhebung JV

<sup>14</sup> Ansonsten verweist St. Orgass ganz zu Recht darauf, dass „die Interaktion, in der Bedeutungs- und Bedeutsamkeitszuweisungen verhandelt werden, (...) selbst jene Kultur dar[stellt], in welcher das Treffen elementarer musibezogener Unterscheidungen und entsprechender Benennungen überhaupt erst sinnvoll werden kann“ (Orgass 2005, S.53).

des *Wissens* über musikalische Produkte, die Möglichkeiten von *Kritik* an ihnen, und Modalitäten ihrer praktischen *Realisierung* eine didaktische Triade bilden.

### *Annäherung 2: Zum Ansatz der Gender Studies*

Nicht zufällig kommt den „Gender Studies“ eine besonders exponierte Stellung innerhalb der Kulturwissenschaften zu. Gender-Studies arbeiten notwendigerweise inter- oder transdisziplinär, weil sie geradezu darauf angewiesen sind, in tradierte Wissenschaftsdisziplinen Perspektiven einzubauen oder an diese heranzutragen, die bis dahin in diesen unterrepräsentiert, unterdrückt oder schlicht übersehen worden sind. Dies ist auf die – selbst schon historische - Grundeinsicht der Gender Studies zurückzuführen, dass „Sex“ auf eine biologische Ausstattung rekurriert, während „Gender“ das Ergebnis kultureller (sozialer, medialer, kommunikativer, symbolischer etc.) Zuschreibungen und Konstruktionen ist. Auf eine einfache Formel gebracht sind daher Kulturwissenschaften, in denen die Gender-Perspektive vernachlässigt wird, mindestens defizitär, während Gender Studies, die sich nicht als kulturwissenschaftlich begreifen, schlicht undenkbar sind.

Indem Gender Studies tradierte Wissenschaften auf ihre vernachlässigten oder unterdrückten kulturellen Einbettungen und Fundierungen zunächst einmal aufmerksam machen, rücken sie zu diesen automatisch in eine kritische Distanz bzw. bewegen sich an den Rändern dieser Disziplinen. Dies wird besonders deutlich in traditionell philologisch oder hermeneutisch ausgerichteten Disziplinen wie Literatur- oder Musikwissenschaft, innerhalb derer die Gender-Perspektive auf nicht wenig Unverständnis und Kritik gestoßen ist. So wird beispielsweise der musikwissenschaftlichen Frauen- und Geschlechtergeschichte im neuen MGG immerhin bescheinigt, sie ermögliche zwar einen erweiterten Blick auf „politische, gesellschaftliche und psycho-soziale Phänomene“; die mangelnde Wirkung auf die deutsche Musikwissenschaft sei allerdings erklärlich, „sei es ihr doch ebenso wenig wie der Geistesgeschichte und der marxistischen Historiographie gelungen, einen zwingenden Konnex zur Kompositionsgeschichte herzustellen“ (Loesch 1997, Sp. 1812).

*Warum* sich historische Musikwissenschaft allerdings dadurch definieren muss, dass sie sich vornehmlich mit Kompositionsgeschichte beschäftigt, wird nicht erläutert (vgl. insgesamt dazu z.B. Bloß 2000)<sup>15</sup>. Angesichts solcher (anhaltender) Widerstände ist es nicht verwunderlich, wenn innerhalb der deutschen Musikwissenschaft lange Zeit die Hauptanstrengung der wenigen Personen<sup>16</sup> darin liegen musste, gegen die androzentrische Musikgeschichtsschreibung anzugehen und eine gewichtige Rekonstruktionsarbeit zu leisten, um die „vergessene“ oder „unsichtbare“ Geschichte von Komponistinnen, Musikerinnen und Musikpädagoginnen ans Licht zu heben. Sehr lange wurden musikwissenschaftliche Gender Studies daher in Deutschland als *Frauenforschung* und aus *feministischer* Perspektive betrieben. Dies motivierte denn auch die *Kritik* an musikdidaktischen Unterrichtsangeboten und -praktiken, in denen Geschlechtsstereotypen unreflektiert tradiert und verstärkt wurden<sup>17</sup>.

Diese musikwissenschaftlich fundierte und musikpädagogisch gewendete Ebene der Kritik kann als Kritik an „weiblicher“ *Sozialisierung* und ihren Unterdrückungs- und Ausschließungsmechanismen beschrieben werden, die sich in Gestalt eines *kompensatorischen* Unterrichts realisiert oder zumindest realisieren soll. Weitaus schwieriger ist es um die Beantwortung der Frage nach der kritischen Dimension einer kulturwissenschaftlich ausgerichteten Musikpädagogik bestellt, die diesen Rahmen überschreitet - so wie es vor allem die anglo-amerikanische Gender Theorien seit

---

<sup>15</sup> Insgesamt muss es sicherlich in Zukunft verstärkt darum gehen, „to feed musicology into cultural theory“ und „to feed cultural theory into musicology“ (Sheperd & Wicke 1997, S.2).

<sup>16</sup> Hier sind in erster Linie zu nennen: Eva Rieger, „Frau, Musik und Männerherrschaft“, 2. Aufl. Kassel 1988, „Frau und Musik“ (Hrsg.), 2. Aufl. Kassel 1990. Freia Hoffmann, „Instrument und Körper“, Frankfurt a. M. 1991

<sup>17</sup> So war noch 1987 der feministische Ansatz für die deutsche Musikpädagogik Neuland (vgl. E. Rieger, „Feministische Musikpädagogik – sektiererischer Irrweg oder Chance zu einer Neuorientierung?“, in: Außerschulische Musikerziehung, hg. v. G. Kleinen, Laaber 1987, S.123-132).

den 80er Jahren getan haben. Von besonderer Bedeutung sind hier die Arbeiten Judith Butlers (vor allem Butler 1999), da in diesen vehement die These vertreten wird, nicht nur „Gender“ sei eine soziale Konstruktion, sondern auch „Sex“. Damit wird eine radikale – und selbstverständlich auch heftig umstrittene (vgl. Stephan 2000) – Position bezogen, durch welche die „Kulturalisierung“ und „Diskursivierung“ der Geschlechterkategorie in ihr Extrem getrieben wird: Wenn selbst die Biologie der Geschlechter kulturell konstruiert ist, so ist es unmöglich, auf der Frage zu beharren, durch welche (männlichen) Machtmechanismen allein das „weibliche“ Geschlecht gebildet und beherrscht wird, das jedoch wiederum durch seine Identität als „Frau“ seine besondere Stärke gewinnt. Die Einlassung Butlers war (und ist) eine Kritik der Kritik, indem sie die binäre Unterscheidung „Mann/Frau“ als Konstruktion angriff, die es aufzulösen gilt, da in ihr das tradierte Identitätsdenken nur auf andere Weise fortgeschrieben werde. Seitdem, so der derzeitige Stand der Dinge, ist es nicht länger möglich

„pauschal von (männlicher) Herrschaft und (weiblicher) Unterdrückung zu sprechen, ohne die eigene Beteiligung an den *gender* Konstruktionen zu reflektieren. Denn auch der Begriff der ‚Männlichkeit‘. Der zwar häufig kritisiert, aber offenbar als feststehende ‚Tatsache‘ betrachtet wurde, ist eine Konstruktion“ (Hof 1995, S.19).

Gleichgültig nun, ob eine direkte Rezeption der Arbeiten Butlers stattgefunden hat oder nicht: die derzeitige Diskussion in den Gender Studies ist nicht unwesentlich davon geprägt, dass in ihr die Kategorien thematisiert werden durch die und denen Gender-Differenzen überhaupt entstehen, wie z.B. „Identität“, „Körper“, „Natur“, Wissen(schaft)“, „Gedächtnis“, „Sexualität“ etc. (vgl. z.B. Stephan 2000; für die Musikwissenschaft Clayton, Herbert & Middleton 2003). Bezeichnend ist hier vielleicht die (zögerliche) Entwicklung einer „Gay and Lesbian Musicology“ (Brett, Wood & Thomas 1994), da sich gerade Homo- und Transsexualität als Musterbeispiele für die These Butlers eignen, dass sich selbst „Sex“ nicht auf biologisch eindeutige Merkmale zurückführen lässt. So demonstriert beispielsweise Philip Brett (1994b) am Beispiel Benjamin Britzens Oper *The Turning of the Screw*, wie hier kompositorisch Ambiguitäten inszeniert werden, die einerseits durch die gesellschaftliche Norm des „offenen Geheimnisses“ der Homosexualität notwendig waren (Brett 1994a), andererseits die (Homo)Sexualität der Protagonisten in ein schillerndes Zwielflicht rücken, das die Geschlechtsstereotypen des Musiktheaters unterläuft<sup>18</sup>.

Es ist vielleicht nachvollziehbar, dass die Musikpädagogik diese dezidiert kulturwissenschaftliche Wendung der Gender Studies bislang nicht oder nur in Ansätzen (mit)vollzogen hat, da es hier, schlicht gesagt, nicht mehr nur darum gehen kann, im Sinne eines „geschlechtergerechten Musikunterrichts“ die Mädchen ans Schlagzeug zu setzen und die Jungen auf die Tanzfläche zu schicken. Mädchen (Frauen) und auch Jungen (Männer) sind hier keine klassischen ‚Subjekte‘ mehr, die es in emanzipatorischer oder auch nur kompensatorischer Weise zu stärken gilt, sondern diese ‚Subjekte‘ können lediglich als Resultat bestimmter konstruktiver Effekte angesehen werden. Die von J. Butler geforderte „subversion of identity“ muss sich gegen Vorstellungen einer stabilen Identität wenden, von der aus gender-konstituierende Akte vollzogen werden. Ebenso wenig ist Gender aber einfach das Ergebnis äußerer Zwänge. In diesem Kontext nimmt Butler den Begriff der „Performativität“ auf, um an ihm (1) zu demonstrieren, dass es sich bei der Konstitution von Gender jeweils um konstituierende *Akte* handelt, die aber (2) nur auf der – immer schon vorstrukturierten - „*Bühne*“ des Kulturellen stattfinden können:

„Als öffentliche Handlung und performativer Akt ist die Geschlechterzugehörigkeit keine radikale Wahl und kein radikales Projekt, das auf eine bloß individuelle Entscheidung zurückgeht, aber ebensowenig wird es dem Individuum aufgezwungen oder eingeschrieben, wie manche poststrukturalistische Verschiebungen des Subjekts glauben machen wollen. Der Körper wird nicht passiv mit kulturellen Codes beschrieben wie ein lebloser Empfänger gänzlich vorgegebener kultureller Beziehungen. Das verkörperte Selbst geht aber auch den kulturellen Konventionen, die im wesentlichen Körpern

<sup>18</sup> Vgl. dazu auch Koestenbaum 1996.

Bedeutung verleihen, nicht voraus. Die Akteure sind immer schon im Rahmen der Vorstellung oder des performativen Vollzugs auf der Bühne. Wie sich ein Text auf verschiedene Weisen inszenieren läßt und wie das Stück sowohl den Text wie dessen Interpretation erfordert, so setzt der geschlechtsspezifische Körper seine Rolle in einem kulturell beschränkten Körperraum um und inszeniert Interpretationen innerhalb der Grenzen bereits gegebener Anforderungen“ (Butler 2002, S.313).

Mit dieser Bestimmung geschlechtsspezifischer Verkörperungen als performative Akte, die nicht der Ausdruck „wesenhafter“ Identität sind, wird zugleich einer naturhaft-gegebenen Festschreibung von „Sex“, wie auch einem ebenso unentrinnbaren sozio-kulturellen Mechanismus eine Absage erteilt. Es eröffnet sich ein Spielraum, der auf ein subversives „Undoing Gender“ abzielt, ein Spiel mit möglichen Identitäten, das sich jeder festlegenden Subjektivierung entzieht. Damit ist aber pädagogischen Vorstellungen, die weiterhin dem Projekt identitätsstärkender (musikalischer) Bildung verpflichtet ist, der Boden entzogen, da diese nicht anders können, als Identitäten herzustellen. Damit ist natürlich nicht gesagt, dass Mädchen z.B. im Musikunterricht *kein* Schlagzeug spielen sollten, aber dies kann aus butlerscher Perspektive weder deshalb geschehen, um Unterdrückungsmechanismen zu bekämpfen, noch weil damit das Selbstwertgefühl der Mädchen gestärkt werden kann (obgleich beides vermutlich sinnvoll ist). Das pädagogische Ziel kann aber nur sein, die binäre Geschlechterkonstruktion von vornherein zu unterlaufen. J. Butler hat dies in einem umfassenderen Sinn als Vorgang der „Resignifizierung“ von kulturellen Bedeutungen beschrieben, die sie als „parodistische Praktiken“ kennzeichnet:

„As a strategy to denaturalize and resignify bodily categories, I describe and propose a set of parodic practices based in a *performative theory of gender acts* that disrupt the categories of the body, sex, gender, and sexuality and occasion their subversive *resignification* and proliferation beyond the binary frame“ (Butler 1999, xxxi, Hervorhebungen JV)

„Resignifizierung“ ist nicht die Umschreibung existierender Diskurse in einem (pädagogischen) Gegendiskurs, der selbst in neuen oder einfach umgekehrten Binaritäten enden müsste. So kann z.B. nicht damit gemeint sein, komponierende Frauen zu rehabilitieren und dabei dem Bild des „schaffenden Genies“ anzugleichen; ebenso wenig wäre aber die Suche nach einem anderen, genuin „weiblichen Komponieren“ sinnvoll. Der Kompositionsbegriff selbst kann nur „resignifiziert“ werden, indem seine Verbindung mit Gender-Kategorien – „männlicher“ Geist vs. „weibliche“ Natur – gänzlich aufgelöst werden müsste.

Nur einseitige Lesarten können J. Butler hier eine Verschleierung realer patriarchalischer und sexistischer Machtverhältnisse unterstellen, die in binären Geschlechterverhältnissen begründet sind; unzweifelhaft ist allerdings, dass bei manchen Autoren die Einsicht in den *kulturellen* Konstruktcharakter von Gender dessen u.a. *ökonomischen* Grundlagen vergessen lässt. Diese Gefahr hat E. Rieger schon früh für Musikwissenschaft und –pädagogik vorausgesehen: „Die angemahnte Abschaffung des binären Denkens ignoriert die binär gespaltenen gesellschaftlichen Verhältnisse und lenkt von der geschlechtlich geprägten Aufgliederung der Kulturbereiche ab“ (Rieger 1996, S.20). Auch eine Musikpädagogik, die sich als kritische Kulturwissenschaft versteht, wird gut daran tun, sich nicht auf das Spiel der Identitäten zu beschränken, sondern neben „Gender“ auch weiterhin Kategorien wie „Ethnie“, „Rasse“ und „Klasse“ in ihre disziplinäre Matrix mit einzubeziehen; ihre besondere Stärke als Kulturwissenschaft kann darin bestehen, nicht bei diesen Kategorien stehen zu bleiben.

## Vorläufiges Fazit

„Cultural Studies“ und „Gender Studies“ wurden hier als Beispiele gewählt, an denen verdeutlicht werden sollte, unter welchen Aspekten und mit welchen interdisziplinären Zugriffen Musikpädagogik am kulturwissenschaftlichen Diskurs teilhaben könnte. Die Zuschreibung des „Kritischen“ wurde dabei als für musikpädagogische Reflexion unabdingbar und unverzichtbar angesehen. Durch ihre immanente Kontingenzzperspektive können zwar alle Kulturwissenschaften als „kri-

tisch“ verstanden werden, da sie Erklärungsmuster zurückweisen müssen, die auf die „Natürlichkeit“ von Phänomenen rekurren, die sich doch als historisch wandelbar erweisen. Dennoch ist der Grad des Kritischen bei den einzelnen kulturwissenschaftlichen Disziplinen und Forschungsrichtungen durchaus unterschiedlich ausgeprägt.

Dies schlägt wiederum zurück auf die Funktion, welche die Kulturwissenschaften innerhalb der eigenen Kultur einnehmen. So weist der Historiker J. Rüsen den Kulturwissenschaften eine ausgesprochen *bildende* Funktion zu, da ihnen die Aufgabe zukomme, die sinnbildenden Prozesse der eigenen Kultur nicht nur mitzuvollziehen, sondern auch, theoretisch reflektiert, wieder in diese Kultur zurückzuspielen und damit explizite Orientierungsaufgaben zu erfüllen:

„In Bildungsprozessen wird Erfahrung erschlossen und zu Wissen gedeutet. Wissen wird auf lebensweltlich relevante Situationen beziehbar und zugleich zum Medium des menschlichen Selbstverhältnisses im Umgang mit Anderen. Erst wenn die Kulturwissenschaften das von ihnen forschend produzierte Wissen auf eine solche welt- und subjekterschließende Funktion hin formieren, können sie ihre Orientierungsfunktion der Bildung erfüllen. Erst dann vollziehen sie die Sinnbildung der Kultur ungeschmälert mit, von der sie ein Teil sind. Erst dann können sie sich lebenspraktisch als unverzichtbares (kognitives) Element kultureller Orientierung zur Geltung bringen, ohne die alle anderen Lebensbereiche an Sinndefiziten litten“ (Rüsen 2004, S.537).

Im Rahmen dieser allgemeinen Bestimmung ist es möglich, Musikpädagogik als Kulturwissenschaft *so* zu begreifen, dass sie als Deutungsinstanz vergangener und gegenwärtiger Musikkultur(en) erscheint und, im Rahmen ihrer Möglichkeiten, als sinnproduzierende Instanz innerhalb dieser Musikkultur(en) arbeitet. Sie wäre dann nicht zuletzt „Medium zur Vermittlung von Traditionen“ (Rüsen 2004, S.540), auch wenn diese (musikkulturellen) *Traditionen* wiederum der kritischen Überprüfung auf der Grundlage *gegenwärtiger* Sinnkriterien ausgesetzt werden müssten. Musikpädagogik hätte dann zuerst danach zu fragen, auf welche aktuellen, „lebensweltlich relevante Situationen“ musikkulturelle Traditionen beziehbar sein könnten und in welcher Form sie zum „Medium des menschlichen Selbstverhältnisses im Umgang mit Anderen“ werden könnten. Gelingen dies, so wäre dies gewiss nicht wenig. Zur kritischen Musikpädagogik würde sie aber erst, wenn sie den Sinn der Tradition nicht nur pragmatisch *rekonstruierte*, d.h. auf seinen aktuellen Gebrauchswert hin untersuchte, sondern – und dies fordern nicht nur „Cultural“ und „Gender Studies“ - auch das „Andere“ dieser Kulturen, ihr Verdrängtes, Unterdrücktes und Ausgeschlossenes zur Sprache brächte. Wie jede Erinnerungsarbeit wird dies jedoch nicht ohne Schmerzen abgehen, und dabei droht der - scheinbar lediglich historisch gebrochene - „Sinn“ musikkultureller Traditionen jederzeit zu implodieren. Aber auch schmerzhaft Einsichten und Verlusterfahrungen gehören zur Bildung.

## Literatur:

- Abel-Struth, S. (1970): Materialien zur Entwicklung der Musikpädagogik als Wissenschaft. Zum Stand der deutschen Musikpädagogik und ihrer Vorgeschichte, Mainz
- Abel-Struth, S. (2006): Musikpädagogik als Sozialwissenschaft (o.J.), hg. und eingeleitet v. J. Vogt, in: Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik, S.1-10, <http://home.arcor.de/zf/zfkm/06-abel-pdf>
- Benthien, C. & Velten, H. R. (Hrsg.) (2002): Germanistik als Kulturwissenschaft. Eine Einführung in neue Theoriekonzepte, Reinbek bei Hamburg
- Bloß, M. (2000): Musikwissenschaft, in: Gender Studien. Eine Einführung, in: Braun & Stephan, S.313-327
- Böhme, H.; Matussek, P. & Müller, L. (2000): Orientierung Kulturwissenschaft, Reinbek bei Hamburg
- Bollenbeck, G. (1996): Bildung und Kultur. Glanz und Elend eines deutschen Deutungsmusters, Frankfurt a. M.
- Braun, Chr. v. & Stephan, I. (Hrsg. (2000): Gender Studies. Eine Einführung, Stuttgart

- Brett, Ph.; Thomas, G. & Wood, E. (Hrsg.) (1994): *Queering the Pitch. The New Gay and Lesbian Musicology*, NY & London
- Brett, Ph. (1994a): *Musicality, Essentialism, and the Closet*, in: Brett et al., S.9-26
- Brett, Ph. (1994b): *Eros and Orientalism in Britten's Operas*, in: Brett et al., S.235-256
- Brumlik M. (2006): „Kultur“ ist das Thema. Pädagogik als kritische Kulturwissenschaft, in: *Zeitschrift für Pädagogik*, 1, S.60-68
- Butler, J. (1999): *Gender Trouble. Feminism and the Subversion of Identity* (1990), NY & London
- Butler, J. (2002): *Performative Akte und Geschlechterkonstitution. Phänomenologie und feministische Theorie* (1988), in: *Performanz. Zwischen Sprachphilosophie und Kulturwissenschaften*, hg. v. U. Wirth, Frankfurt a. M., S.301-320
- Clayton, M.; Herbert, T. & Middleton, R. (Hrsg.) (2003): *The Cultural Study of Music*, London & NY
- Fiske, J. (1999): *Elvis: Body of Knowledge. Offizielle und populäre Formen des Wissens um Elvis Presley*, in: Hörning & Winter, S.339-378
- Flaig, E. (2004): *Habitus, Mentalitäten und die Frage des Subjekts: Kulturelle Orientierungen sozialen Handelns*, in: Jaeger et al., Bd.3, S.356-371
- Friese, H. (2004): *Cultural Studies – Forschungsfelder und Begriffe*, in: Jaeger et al., Bd.2, S.467-485
- Giroux, H. A. (1994): *Doing Cultural Studies. Youth and the Challenge of Pedagogy*, *Harvard Educational Review*, 64, 3, S.278-308, hier unter: [http://www.henryagiroux.com/online\\_articles/doing\\_cultural.htm](http://www.henryagiroux.com/online_articles/doing_cultural.htm) (7.3.2006)
- Giroux, H. A.; Lanshear, C.; McLaren, P. & Peters, M. (1996): *Counternarratives. Cultural Studies and Critical Pedagogies in Postmodern Spaces*, London & N.Y.
- Grossberg, L. (1999): *Was sind Cultural Studies?*, in: Hörning & Winter, S.43-83
- Hall, S. (1999): *Die zwei Paradigmen der Cultural Studies*, in: Hörning & Winter, S.13-42
- Hettling, M. (2004): *Grundzüge einer kulturwissenschaftlichen Theorie der Gesellschaft*, in: Jaeger et al., Bd.3, S.289-302
- Hörning, K. H. & Winter, R. (Hrsg.) (1999): *Widerspenstige Kulturen. Cultural Studies als Herausforderung*, Frankfurt a. M.
- Hörning, K. H. (1999): *Kulturelle Kollisionen. Die Soziologie vor neuen Aufgaben*, in: Hörning & Winter, S. 84-115.
- Hof, R. (1995): *Die Entwicklung der Gender Studies*, in: *Genus. Zur Geschlechterdifferenz in den Kulturwissenschaften*, hg. v. H. Bussmann & R. Hof, Stuttgart, S.2-33
- Jaeger, F.; Liebsch, B.; Rösen, J. & Straub, J. (Hrsg.) (2004): *Handbuch der Kulturwissenschaften*, Bd. 1: *Grundlagen und Schlüsselbegriffe*, hg. v. F. Jaeger & B. Liebsch; Bd.2: *Paradigmen und Disziplinen*, hg. v. F. Jaeger & J. Straub; Band 3: *Themen und Tendenzen*, hg. v. F. Jaeger & J. Rösen, Stuttgart & Weimar
- Jaeger, F. & Liebsch, B. (2004): *Einleitung*, in: Jaeger et al., Bd.1, S.IX-XIII
- Kaiser, H. J. (1998): *Was heißt ‚aus musikpädagogischer Perspektive‘?*, in: *Entwicklung und Sozialisation aus musikpädagogischer Perspektive*, hg. v. M. v. Schoenebeck, Essen, S.27-40
- Kaiser, H. J. (2005): *Musikerziehung / Musikpädagogik*, in: *Lexikon der Musikpädagogik*, hg. v. S. Helms u.a., Kassel, S.166-169
- Koestenbaum, W. (1996): *Königin der Nacht. Oper, Homosexualität und Begehren*, Stuttgart
- Konersmann, R. (Hrsg.) (1996): *Kulturphilosophie*, Stuttgart
- Konersmann, R. (1996): *Kultur als Metapher*, in: Konersmann (Hrsg.), S.327-354
- List, E. (2004): *Die gesellschaftliche Orientierung der Kulturwissenschaften*, in: Jaeger et al., Bd.2, S.34-49
- Loesch, H. v. (1997): *Musikwissenschaft nach 1945*, in: *MGG – Die Musik in Geschichte und Gegenwart*, Sachteil, Bd.6, hg. v. L. Finscher, Kassel, Sp. 1807-1827
- Meyer-Drawe, K. (2004): *Kulturwissenschaftliche Pädagogik*, in: Jaeger et al., Bd.2, S.602-614
- Mollenhauer, K. (1983): *Vergessene Zusammenhänge. Über Kultur und Erziehung*, München

- Orgass, St. (2005): Mindestanforderungen an das unterrichtliche Klassenmusizieren aus bedeutungs-, interaktions- und bildungstheoretischer Sicht, in: Klassenmusizieren als Musikunterricht!, hg. v. H.-U. Schäfer-Lembeck, München, S.48-59
- Reckwitz, A. (2000): Die Transformation der Kulturwissenschaften. Zur Entwicklung eines Theorieprogramms, Weilerswist
- Reckwitz, A. (2004): Die Kontingenzperspektive der ‚Kultur‘. Kulturbegriffe, Kulturtheorien und das kulturwissenschaftliche Forschungsprogramm, in: Jaeger et al., Bd.3, S.1-20
- Rieger, E. (1996): Die Postmoderne und der Feminismus – Folgen der Diskussion für die musikologische Frauen- und Geschlechterforschung, in: Geschlechtsspezifische Aspekte des Musiklernens, hg. v. H. J. Kaiser, Essen, S.13-22
- Rüsen, J. (2004): Sinnverlust und Transzendenz – Kultur und Kulturwissenschaft am Anfang des 21. Jahrhunderts, in: Jaeger et al. Bd.3, S.531-544
- Schnädelbach, H. (1996): Plädoyer für eine kritische Kulturphilosophie (1992), in: Konersmann (Hrsg.), S.307-326
- Sheperd, J. & Wicke, P. (1997): Music and Cultural Theory, Oxford
- Sonderegger, R. (2004): Die Kunst als Sphäre der Kultur und die kulturwissenschaftliche Transformation der Ästhetik, in: Jaeger et al., Bd.3, S.50-64
- Stephan, I. (2000): Gender, Geschlecht und Theorie, in: Braun & Stephan, S.16-57
- Weber, M. (1988): Gesammelte Aufsätze zur Wissenschaftslehre (1922), hg. v. J. Winckelmann, Tübingen
- Williams, R. (1965): The Long Revolution, Harmondsworth
- Wimmer, M. (2002): Pädagogik als Kulturwissenschaft. Programmatische Überlegungen zum Status der Allgemeinen Erziehungswissenschaft, in: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Beiheft 1, S. 109-122
- Winter, R. (2001). Die Kunst des Eigensinns. Cultural Studies als Kritik der Macht, Weilerswist
- Winter, R. (2004): Cultural Studies und kritische Pädagogik, in: MedienPädagogik, [www.medienpaed.com/03-2/winter03-2.pdf](http://www.medienpaed.com/03-2/winter03-2.pdf) S.1-16